

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Irene Matsuno

**PRÁTICAS PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
as possibilidades de ação para professores da Educação Básica**

Taubaté – SP

2019

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Irene Matsuno

**PRÁTICAS PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
as possibilidades de ação para professores da Educação Básica**

Dissertação apresentada para a obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Inclusão e Diversidade Sociocultural.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Suelene Regina Donola Mendonça.

Taubaté – SP

2019

Sistema integrado de Bibliotecas – SIBi/ UNITAU
Biblioteca Setorial de Pedagogia, Ciências Sociais, Letras e Serviço Social

M439p Matsuno, Irene

Práticas para Educação Inclusiva: as possibilidades de ação para professores da Educação Básica. / Irene Matsuno. – 2019. 149f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2019.

Orientação: Profa. Dra. Suelene Regina Donola Mendonça, Departamento de Pedagogia.

1. Educação inclusiva. 2. Formação continuada. 3. Práticas docentes. I. Título.

CDD – 371.9

IRENE MATSUNO

**PRÁTICAS PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
as possibilidades de ação para professores da Educação Básica**

Dissertação apresentada para a obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Inclusão e Diversidade Sociocultural.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Suelene Regina Donola Mendonça.

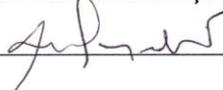
Data: 21/03/2019

Resultado: APROVADA

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Suelene Regina Donola Mendonça

Universidade de Taubaté

Assinatura 

Prof.^a Dr.^a Michelle Melina Gleica Del Pino Nicolau Pereira Universidade Cruzeiro do Sul

Assinatura 

Prof.^a Dr.^a Elisa Maria Andrade Brisola

Universidade de Taubaté

Assinatura 

AGRADECIMENTOS

Eu não poderia deixar de lembrar e agradecer a todos que contribuíram de alguma forma para que este trabalho se realizasse, através dos estímulos, palavras de apoio e incentivo nas horas mais difíceis.

A Prof.^a Dr.^a Suelene Regina Donola Mendonça, pela orientação, dedicação, valiosa contribuição e confiança no meu trabalho, pela paciência e apoio incondicional.

As professoras que compuseram a Banca de Qualificação/Defesa, Prof.^a Dr.^a Michelle Melina Gleica Del Pino Nicolau Pereira e Prof.^a Dr.^a Elisa Maria Andrade Brisola, pelas valiosas contribuições.

Aos Professores do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação, pelo compromisso, dedicação e disposição.

Ao Instituto Federal de São Paulo IFSP, pela licença concedida para finalização deste trabalho, aos colegas e amigos do IFSP, especialmente Márcia Regina e a todos que de alguma maneira contribuíram para efetivação deste mestrado.

Sebastião Campos, pela companhia, amizade e palavras de incentivo durante a caminhada do mestrado.

Paula Vilhena, que se dispôs em atender a minha solicitação de ajuda e apoio.

Amigos e colegas da turma 2017 - MPE A, pelas palavras de incentivo e consolo nos momentos difíceis dessa jornada, particularmente a Elaine Policarpo.

Aos professores colaboradores desta pesquisa que possibilitaram a coleta de dados, sem o qual, esse trabalho não seria possível.

Secretárias do programa Rita e Alessandra.

Simone, do Comitê Ética e Pesquisa sempre atenciosa em atender nossas solicitações.

A minha família pelo apoio e força. Meu pai Eigo, minha mãe Ikuko e meus irmãos Maria, Teresa, Cecília, Milton, Aparecida, Rosa, Sandra e sobrinho Bruno.

Ao Binho, Mel e Bia companheiros constantes nesta jornada solitária.

Sobretudo a Deus, pelo dom da vida!!!

Muito obrigada!!!

“É necessário fazer outras perguntas, ir atrás das indagações que produzem o novo saber, observar com outros olhares através da história pessoal e coletiva, evitando a empáfia daqueles e daquelas que supõem já estar de posse do conhecimento e da certeza.”

Mário Sérgio Cortella

RESUMO

Este estudo teve como objetivo investigar o que pensam os professores sobre a participação no curso de extensão: Inclusão e o Ensino de Matemática, e do curso de Libras oferecidos pelo Instituto Federal de São Paulo – IFSP de um município da Região Metropolitana do Vale do Paraíba, Estado de São Paulo e a implicação do mesmo na sua prática docente, tendo em vista a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. Em tempos de inclusão escolar, como os professores da educação básica estão adequando suas práticas para a inclusão dos alunos com deficiência? Nesse contexto inclusivo, os professores estão buscando adequar suas práticas para a inclusão dos alunos com deficiência? A inclusão escolar tem sido tema de discussões no âmbito educacional, nesse contexto, a educação dos alunos com deficiência é entendida como um direito e seu processo de inclusão reforça a necessidade da construção de escolas que contemplem as diversas formas de deficiência, além de oferecer estruturas físicas, atitudinais, materiais e instrumentos próprios que atendam às necessidades desses estudantes. A metodologia aplicada nessa pesquisa foi de cunho qualitativo, com análise de documentos, questionário e entrevistas semiestruturadas, com 4 (quatro) professores que participaram do curso extensão Inclusão e o Ensino da Matemática e mais 4 (quatro) professores que participaram do curso extensão de Libras do IFSP. Os resultados apontaram que os cursos apresentaram ações positivas para formação dos professores, demonstraram possibilidades de ação para prática docente bem como evidenciaram a necessidade da sequência a esse processo. Isso, para que esses professores se tornem multiplicadores dos conhecimentos adquiridos, disseminando, assim, boas práticas docentes, além de demonstrarem que é possível ‘ler com os dedos e falar com as mãos’. Para que esses docentes possam também buscar e propor soluções, construídas coletivamente e com responsabilidade através da escola, órgãos públicos, sociedade e comunidades com práticas em prol da diversidade, que respeitem as particularidades e especificidades de cada ser humano.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Formação continuada. Práticas docentes.

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate teachers' opinions about the participation of the extension course: Inclusion and Mathematics Teaching, and the Pounds course offered by the Federal Institute of São Paulo - IFSP of a municipality in the Metropolitan Region of the Paraíba Valley, State of São Paulo and the implication of this in their teaching practice, in view of the inclusion of students with disabilities in regular education. In times of school inclusion, how are basic education teachers adapting their practices to the inclusion of students with disabilities? In this inclusive context, are teachers seeking to tailor their practices to the inclusion of students with disabilities? School inclusion has been the subject of discussions in the educational field, in this context, the education of students with disabilities is understood as a right and its inclusion process reinforces the need to build schools that contemplate the various forms of disability, as well as providing structures physical, attitudinal, material and instruments that meet the needs of these students. The methodology applied in this research was qualitative, with analysis of documents, questionnaire and semi-structured interviews, with 4 (four) teachers who participated in the extension course Inclusion and Mathematics Teaching and another 4 (four) teachers who participated in the extension course Pounds of the IFSP. The results showed that the courses presented positive actions for teacher training, demonstrated possibilities for action for teaching practice, and evidenced the need to follow up on this process in order for these teachers to become multipliers of acquired knowledge, disseminating good teaching practices, demonstrating that it is possible to 'read with your fingers and speak with your hands' in the search for solutions, building collectively and with responsibility through the school, public agencies, society and communities with practices in favor of diversity respecting the particularities and specificities of each being human.

Keywords: Inclusive Education. Continuing education. Teaching practices.

LISTA DE SIGLAS

AACD	Associação de Assistência à Criança Deficiente
ABDEV	Associação Brasileira de Educação de Deficientes Visuais
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET	Centros Federais de Educação Tecnológica
Cenesp	Centro Nacional de Educação Especial
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
Fenapae	Federação Nacional das APAEs
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
HTC	Horário de Trabalho Coletivo
IFES	Instituto Federal do Espírito Santo
IFRN	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
IFSP	Instituto Federal de São Paulo
INES	Instituto Nacional de Educação dos Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NAAH/S	Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
NAPNE	Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
NEABI	Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-Brasileiros e Indígenas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Programa de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEJA	Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PRX	Programa Extensão

REVAP	Refinaria Henrique Lage - Petrobrás
SciELO	Scientific Electronic Library Online.
SIGProj	Sistema de Informação e Gestão de Projetos
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDA	Transtorno Déficit Atenção
TDAH	Transtorno Déficit Atenção e Hiperatividade
TGD	Transtorno Global Deficiência
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNITAU	Universidade de Taubaté

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Resultados das pesquisas nas plataformas Scielo e Capes.....	23
Figura 2: Categorias de Análise.....	88

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Perfil dos professores do curso “Libras”	61
Quadro 2: Perfil dos professores do curso “Inclusão e o Ensino da Matemática”	62

LISTA DE FOTOS

Foto 1 Dinâmica aula cursos Inclusão e o Ensino da Matemática	94
---	----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	Objetivos.....	17
1.1.1	Objetivo Geral.....	17
1.1.2	Objetivos Específicos	18
1.2	Delimitação do Estudo.....	18
1.3	Relevância e Justificativa.....	19
1.4	Organização do Estudo	20
2	REVISÃO DA LITERATURA	22
2.1	Pesquisas Realizadas na Área.....	22
2.2	Políticas Públicas e Inclusão.....	29
2.2.1	Breve Linha do Tempo	29
2.3	Formação do Professor para Educação Inclusiva	36
2.4	Contribuições de Vigotski para a Educação	41
3	METODOLOGIA	49
3.1	Tipo de Pesquisa	49
3.2	População.....	50
3.3	Instrumentos.....	50
3.3.1	Análise Documental.....	51
3.3.2	Questionário.....	51
3.3.3	Entrevista	52
3.4	Procedimentos para Coleta de Dados	53
3.4.1	Análise Documental.....	54
3.4.2	Questionário e Entrevista.....	54
3.5	Procedimentos de Análise de Dados.....	57
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES	61
4.1	Dados obtidos a partir dos questionários	61
4.1.1	Perfil sociodemográfico dos colaboradores.....	62
4.1.2	Faixa etária dos colaboradores.....	63

4.1.3	Gênero.....	63
4.1.4	Formação profissional.....	64
4.1.5	Tempo de atividade profissional.....	64
4.1.6	Local de atividade profissional.....	67
4.1.7	Formação Continuada.....	67
4.1.8	Alunos com deficiência.....	69
4.2	Caracterização dos cursos e o Projeto Político Pedagógico do IFSP.....	69
4.2.1	Breve histórico do IFSP.....	70
4.2.2	Função social, objetivos e metas.....	71
4.2.3	IFSP de um município da Região Metropolitana do Vale do Paraíba - SP.....	73
4.2.4	Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE).....	73
4.2.5	Ensino, Pesquisa e Extensão.....	75
4.2.6	Curso de Libras do IFSP.....	77
4.2.7	Curso de Inclusão e o Ensino da Matemática do IFSP.....	82
4.3	Educação Inclusiva: voz dos professores.....	87
4.3.1	Implicações do curso Libras na prática docente: transformações e possibilidades de atuação.....	88
4.3.2	Implicações do curso Inclusão e o Ensino da Matemática na prática docente: transformações e possibilidades de atuação.....	91
4.4	Formação docente para educação inclusiva e motivação para buscar os cursos de extensão do IFSP, “eu tive que correr atrás!”.....	97
4.5	Educação Inclusiva: Desafios e Dificuldades nas vozes dos professores.....	103
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
	REFERÊNCIAS.....	112
	APÊNDICES.....	119
	APÊNDICE I - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS - Questionário.....	119
	APÊNDICE II - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS - Roteiro Entrevista.....	121
	APÊNDICE III - Quadro1. Artigos pesquisados no banco de dados SCIELO.....	122
	APÊNDICE IV - Quadro2. Dissertações e teses pesquisadas CAPES.....	123
	APÊNDICE V - Quadro3. Dissertações e teses pesquisadas CAPES.....	126
	ANEXOS.....	128

ANEXO I – OFÍCIO.....	128
ANEXO II - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO.....	129
ANEXO III - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	130
ANEXO IV - EMENTA DO CURSO LIBRAS.....	133
ANEXO V – EMENTA DO CURSO INCLUSÃO E O ENSINO DA MATEMÁTICA	141

1 INTRODUÇÃO

A concepção de uma sociedade inclusiva se alicerça em uma filosofia que valoriza a diversidade como uma característica inerente a uma sociedade democrática. Partindo desse pressuposto, para que essa ideia de inclusão como um direito de todo ser humano não seja apenas uma utopia, é necessário compreender a complexidade dessa temática e ir além, mudar os paradigmas da segregação enraizada nas escolas. É necessário avaliar os sistemas educacionais levando em conta toda a diversidade, as potencialidades de cada indivíduo na sua particularidade, e, não apenas focar em resultados quantitativos.

A garantia do direito à educação para todos, sem exclusão, está prevista no artigo 205 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que rege: "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".

Assim, acreditando que é possível incluir os alunos com deficiência à realidade escolar, buscando a inclusão escolar de forma efetiva e trabalhando em uma instituição escolar desde 2014, na área administrativa, dispus-me a participar do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) desta Instituição. Mesmo não atuando como docente, as ações realizadas pelo Núcleo em prol dos alunos com deficiência motivaram a minha participação no NAPNE e a realização da presente pesquisa.

O NAPNE do IFSP é destinado a prestar apoio educacional aos alunos com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades/superdotação do campus, além de também incentivar o oferecimento de cursos de extensão para professores da rede pública, da rede privada e comunidade em geral, com o objetivo de contribuir para a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular (PPP 2015-2019, p. 39).

O foco desta pesquisa foram os cursos de extensão de Libras e o curso Inclusão e o Ensino da Matemática, ofertados aos professores da educação básica da rede pública, da rede privada e comunidade em geral. Participaram da pesquisa 8 (oito) professores. Buscou-se analisar os resultados desses cursos em suas práticas cotidianas, em prol da inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular. Também se realizou análise de documentos, questionários e entrevistas, no intuito de melhor identificar o perfil dos participantes e investigar as implicações dos cursos na sua prática docente.

Entre 2016 e 2017, foram ofertados os cursos de extensão de Libras; o curso Inclusão e o Ensino da Matemática; Cine Mosaico: educação para diversidade e o curso Linguagens e identidades: literatura na fronteira da pele, entre outros.

O presente estudo ao analisar o curso de extensão de Libras e o curso Inclusão e o Ensino da Matemática buscou contribuir para a formação de docentes e propor alternativas para a inclusão dos alunos com deficiência para a realidade escolar. Além disso, também buscou contribuir com IFSP no sentido de adequar e incentivar a oferta de mais cursos aos professores da educação básica para a educação inclusiva.

Dessa forma, acredita-se que a pesquisa poderá contribuir na formação dos professores, contribuir com sua prática docente para a educação inclusiva, e conseqüentemente melhorar as condições desses alunos na sua trajetória escolar.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) determina no art. 208: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: no item III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Já a Conferência Mundial de Educação Especial em Salamanca, Espanha, em 1994 (UNESCO, 1994), reconhece a necessidade da educação para as crianças, jovem e adulta com deficiência dentro do sistema regular de ensino. O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado. Considerando o número crescente de alunos com deficiência no ensino regular, conforme o censo escolar de 2016 (BRASIL, 2016), tornou-se relevante investigar como os professores da educação básica têm tratado essa temática em questão.

Dentro desse contexto, sempre focando na garantia do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência dentro do sistema regular de ensino, e contribuir na formação dos professores e sua prática docente para a educação inclusiva, o questionamento que instigou a realização desta pesquisa foi: **que implicações os cursos de extensão ofertados pelo IFSP trouxeram para as práticas dos professores da educação básica que participaram desses cursos?**

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo Geral

Investigar o resultado (ou feedback) da participação dos professores da Educação Básica dos cursos de extensão: Inclusão e o Ensino de Matemática, e de Libras oferecidos pelo IFSP.

1.1.2 Objetivos Específicos

- Conhecer e analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) do IFSP, com foco na inclusão e nos projetos desses cursos de extensão do IFSP, oferecidos aos professores do município.
- Identificar o perfil sócio demográfico dos professores que participaram desses cursos do IFSP.
- Investigar as implicações na prática docente dos professores que participaram desses cursos do IFSP, as transformações e possibilidades de atuação.
- Identificar os desafios e dificuldades enfrentados pelos professores em relação à inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular.

1.2 Delimitação do Estudo

A pesquisa teve como objetivo investigar o resultado da participação dos professores nos cursos de extensão: a) Inclusão e o Ensino de Matemática; b) Curso de Libras, ambos oferecidos pelo IFSP. Também teve como objetivo verificar a implicação desses cursos na prática docente dos professores participantes, tendo em vista a inclusão de alunos com deficiência, nas unidades escolares de um município da Região Metropolitana do Vale do Paraíba, Estado de São Paulo. Os cursos foram oferecidos pelo IFSP, em unidade localizada em município desta mesma Região Metropolitana do Vale do Paraíba, Estado de São Paulo, e contou com a colaboração de oito (oito) professores da educação básica que participaram dos referidos cursos de extensão.

O IFSP, conta com 36 (trinta e seis) campi no estado de São Paulo, e o campus foco desta pesquisa oferece atualmente curso Técnico em Automação Industrial, Técnico em Eletrotécnica e Técnico em Mecânica. Além de cursos superiores em Engenharia Mecânica, Engenharia de Controle e Automação, Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Química; e ainda de diversos cursos de extensão (PPP – 2015-2019).

A estrutura conta com uma área de cerca de 35.000 m², composto por um conjunto de cinco prédios divididos em ambientes administrativo e educacional, com salas de aula, biblioteca, laboratórios de informática, área de convívio, cantina e laboratórios específicos.

A Infraestrutura acadêmica conta com laboratório de informática, laboratório de mecânica, laboratório de automação, laboratório de eletrotécnica, laboratório de física (em construção), laboratório de química e biblioteca com acervo por área do conhecimento. Os recursos humanos contam com 62 docentes e 41 técnicos administrativo (PPP – 2015-2019).

O IFSP tem como objetivo central agregar à formação acadêmica a preparação para o mundo do trabalho, discutindo os princípios das tecnologias a ele relativas, segundo dados do PPP – 2015-2019.

O IFSP busca construir uma práxis educativa que contribua para a inserção social, bem como favorecer a inclusão social respeitando a diversidade, contemplando as condições físicas, intelectuais, culturais e socioeconômicas dos indivíduos. Desse modo, o IFSP se posiciona na sociedade com objetivo de promover a inclusão social das pessoas, contribuindo para sua formação favorecendo sua inserção no mundo do trabalho (PPP – 2015-2019).

Para atingir esse objetivo conta com o NAPNE – Núcleo de apoio à pessoa com necessidade especial, que atua na promoção de uma cultura da educação para a convivência, para o respeito à diversidade, para a promoção da acessibilidade arquitetônica, bem como para a eliminação das barreiras educacionais e atitudinais, incluindo socialmente a todos por meio da educação. Além de prestar apoio educacional aos estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades/superdotação do Campus (PPP – 2015-2019).

1.3 Relevância e Justificativa

O aumento significativo do número de crianças com deficiências nas escolas de ensino regular, conforme o censo escolar de 2016 (BRASIL, 2016), requer a realização de estudos que forneçam dados para verificar como os professores da educação básica estão atualizando suas práticas, criando, adaptando sua práxis e utilizando os recursos materiais, necessários para o aprendizado dos alunos com deficiência.

A Lei Brasileira de Inclusão 13.146, de 06 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), no art.27, parágrafo único estabelece que “é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência”. Portanto, refletir sobre o que pensam os professores a respeito dos cursos de extensão do IFSP e sobre a implicação destes cursos para a sua formação pode ser uma alternativa para assegurar uma educação de qualidade aos alunos com deficiência no ensino regular.

Na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, faz referência à inclusão e à formação de professores: “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. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da

Educação Básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos” (BRASIL, 2001, p. 25-26).

Nessa mesma direção, segundo Tavares, Santos, Freitas (2016, p. 527): “a inclusão de crianças com deficiência no contexto das escolas regulares, ainda tem muito a avançar, principalmente no que diz respeito à formação dos professores”. Assim, este estudo se tornou relevante, na medida em que se verificou lacunas na formação de professores para inclusão dos alunos com deficiência.

Para Santos, Mendonça, Oliveira (2015, p.902), é necessário “mudar o comportamento, atitudes e práticas em relação ao aluno com deficiência na sala de aula, há necessidade de ouvir várias vozes”. Ou seja, a troca de informações, experiências ajudam na construção e reconstrução de conhecimentos, criando alternativas e práticas para atender o aluno com deficiência na escola.

Nesse sentido, é por meio da sua ação educativa que os profissionais de ensino regular, nos diversos níveis, devem buscar atender de maneira adequada as necessidades individuais e específicas dos alunos com deficiência. Essa ação, igualmente, deve ser pautada no respeito e no convívio com as diferenças, preparando os educandos para uma sociedade mais justa, igualitária e solidária, contrária a todos os tipos de discriminação, assim “os professores precisam tratar das relações entre os alunos. Formar crianças para o convívio com as diferenças” (ZOÍÁ, 2006, p. 23 *apud* MARTINS, 2012).

Partindo desses pressupostos, essa pesquisa tornou-se relevante, pois poderá contribuir para reflexão e adequação dos cursos de extensão do IFSP e para formação de professores da Educação Básica em prol da inclusão escolar.

1.4 Organização do Estudo

A primeira seção deste trabalho se iniciou com a introdução, com um panorama geral da pesquisa, apresentando: problema, objetivo geral, objetivos específicos, delimitação do estudo, justificativa e relevância do trabalho.

A segunda seção foi composta pela revisão de literatura, onde foram tratados os seguintes temas: pesquisas realizadas na área, políticas públicas e inclusão, formação do professor para educação inclusiva e contribuições de Vigotski para a Educação.

A terceira seção foi a descrição da metodologia utilizada, a forma como foi desenvolvida a coleta e análise de dados, por meio de questionário, análise documental dos projetos dos cursos e do projeto político pedagógico e entrevistas, traçou-se o perfil dos professores

participantes do curso de extensão - Inclusão e o Ensino de Matemática, do curso de extensão Libras do IFSP.

Finalmente, as análises dos resultados e considerações finais, descrevendo o pensar dos professores participantes dos cursos a respeito das suas experiências vivenciadas durante os cursos e a implicação do mesmo na sua prática docente, tendo em vista a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 Pesquisas Realizadas na Área

Para conhecer as pesquisas que estão sendo realizadas sobre a educação inclusiva, a formação de professores para inclusão escolar, prática docente para inclusão do aluno com deficiência no ensino regular, buscou-se realizar uma revisão de literatura, a partir desses temas com objetivo de aprofundar o conhecimento através de estudos realizados, a situação atual, os problemas pesquisados, que aspectos já foram abordados, quais são as lacunas existentes e opiniões sobre o assunto.

Para elaboração da revisão de literatura foi realizada uma pesquisa de artigos científicos, no banco de dados da Scientific Electronic Library Online (Scielo), e também no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), dissertações de mestrado e teses de doutorado.

Assim os critérios para seleção e análise dos textos foram os descritos a seguir:

► Com o objetivo de aperfeiçoar e delimitar a busca, foi selecionado um recorte temporal, optou-se por publicações dos últimos cinco anos, buscando dados mais atualizados considerando que as políticas públicas sobre o tema ficaram evidentes nos últimos anos.

► Para seleção, a pesquisa no banco de dados se valeu de textos com os descritores “inclusão e educação”, “formação professor”, “educação inclusiva”, “práticas docente”, “libras” e “matemática”. E palavras como: a inclusão escolar, formação do professor para inclusão escolar, práticas docentes, libras e matemática por estar relacionado com os cursos abordados, e ao tema desta pesquisa e ainda aos Institutos Federais, pois os cursos foram oferecidos no IFSP.

► A organização dos textos seguiu, primeiramente, com os artigos selecionados na Scielo, seguidos dos textos selecionados no banco de dados da CAPES com o seguinte descritor: “formação professor” e “educação inclusiva”, finalizando com os textos selecionados com o descritor “prática docente” e “educação inclusiva”.

► Para essa pesquisa foram realizados os seguintes procedimentos:

Aplicando o descritor: "inclusão e educação" na plataforma de Banco de Dados da Scielo, apareceram 1.018 artigos relacionados com os termos. Em seguida, aplicou-se na plataforma Scielo o filtro “Coleção Brasil, idioma português, ano 2012/2017”. Então, apareceram 89 artigos relacionados com o termo. Após as leituras dos resumos destes trabalhos

e das palavras-chave, aplicando os critérios de seleção, foram selecionados quatorze artigos por estarem mais próximos do assunto abordado nesta pesquisa, e desse montante foram escolhidos 04 (quatro) artigos para compor essa revisão.

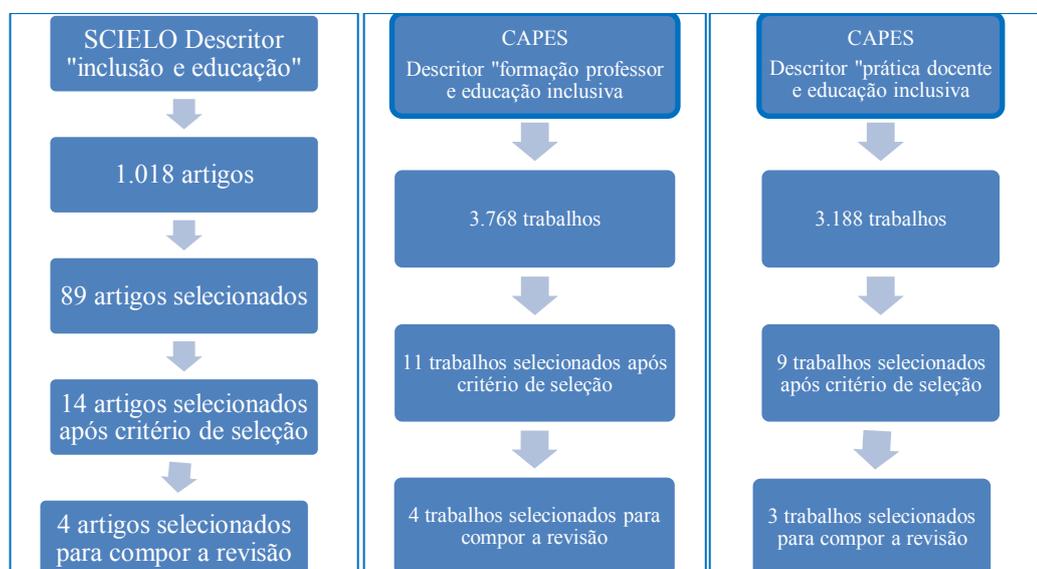
No Banco de Teses da CAPES, foi utilizado o mesmo descritor "inclusão e educação" e apareceram 83.845 trabalhos relacionados com o termo. Para refinar-se a pesquisa, delimitou-se os últimos cinco anos na área da educação, a pesquisa gerou um total de 3.352 trabalhos; verificou-se que esses termos são muito amplos. Assim, foi necessário refazer a busca com o descritor "formação professor" e "educação inclusiva", e apareceram 3.768 trabalhos.

Depois de realizados os critérios de seleção foram selecionados onze trabalhos com o tema; destes onze foram escolhidos apenas (04) quatro trabalhos para compor esta revisão.

Ainda no Banco de Teses da CAPES, outra pesquisa foi realizada com o descritor: "prática docente" e "educação inclusiva". O que gerou 3.188 trabalhos relacionados à prática docente para educação inclusiva e, após análise conforme os critérios definidos, foram selecionados nove trabalhos. Dentre esse montante e após uma leitura criteriosa dos resumos foram escolhidos (03) três trabalhos para contribuir com esta pesquisa. Portanto onze textos foram selecionados e organizados conforme o quadro-síntese¹, para compor esta revisão de literatura.

Para melhor visualização segue um quadro-síntese das pesquisas realizadas nos dois bancos de dados.

Figura 1: Resultados das pesquisas nas plataformas Scielo e Capes



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

¹ Apêndice IV, Apêndice V e Apêndice VI.

Segue considerações referentes à análise dos artigos selecionados pela plataforma da Scielo.

O artigo selecionado, “Formação e capacitação de docentes para atuar com alunos com deficiência auditiva: um estudo no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)” Gonçalves, W. Gonçalves, V. e Firme. (2016) apresenta um diagnóstico da formação e capacitação de docentes para atuar com alunos com deficiência auditiva. E tem por objetivo identificar a atual situação de formação e capacitação dos docentes do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) em relação à inclusão dos discentes com deficiência auditiva em sala de aula regular.

A pesquisa supracitada apresenta um estudo de caso, no qual os dados principais foram coletados junto aos docentes da instituição. Os resultados indicaram a necessidade da realização de um planejamento pedagógico voltado à formação docente que envolva o indivíduo, a família, o docente e a instituição escolar.

O trabalho contribuirá para a construção do conhecimento no que tange à inclusão de pessoas com deficiência auditiva e os resultados poderão ser adaptados à realidade de diferentes situações, regiões e localidades que identificarem a necessidade de capacitação docente, tendo como visão a inclusão de alunos com deficiência auditiva, respeitando os princípios dos pilares éticos, sociais e normativos de cada realidade. Assim, segundo os autores são necessárias ações e alternativas práticas, construídas e dialogadas no coletivo para que a inclusão se efetive, contribuindo assim para essa pesquisa na questão da capacitação docente para inclusão escolar.

O artigo intitulado “A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente”, de Tavares, Santos e Freitas (2016) teve por objetivo investigar a formação de professores com foco na educação inclusiva da rede pública que atuam com crianças com deficiência em escolas regulares do ensino fundamental. Constatou-se, conforme o artigo, uma formação ineficiente de professores. Foi apontado que as consequências disso constitui uma das dificuldades mais significativas para a efetivação do processo de inclusão.

Como locus dessa pesquisa foram entrevistados 52 professores sendo: 25 professoras regentes, 17 professoras apoio e 10 professores de educação física. As entrevistas foram gravadas e transcritas. Como metodologia, utilizou-se a análise de conteúdo e, como referencial teórico, o Modelo Bioecológico de Desenvolvimento Humano.

No que concerne à formação dos docentes, as categorias de análises foram identificadas por: a) reconhecimento da importância da formação pelos docentes; b) a angústia pela percepção de formação insuficiente; c) a busca pela formação continuada ou ainda por especializações através de cursos e até mesmo pós-graduação como forma de preencher essa

lacuna; d) crítica ao conteúdo das disciplinas cursadas; e) formação como facilidade de acesso à informação; e) distância entre teoria e prática.

Segundo os autores, a inclusão de crianças com deficiência no contexto das escolas regulares ainda tem muito a avançar, principalmente no que diz respeito à formação dos professores que se relacionam diariamente com essas crianças. Este artigo se torna relevante na medida em que sinaliza e demonstra as lacunas existentes na formação dos professores para a inclusão escolar.

O estudo “Professores de educação infantil e temas sobre inclusão de crianças com deficiência no ensino regular”, de Carvalho, Coelho e Tolockra (2016) teve como objetivo analisar a percepção e o conhecimento de professores que atuam nesse nível de ensino e os temas relativos à inclusão de crianças com deficiência em aulas regulares, e como os docentes procedem nesses casos. Trata-se de um estudo de campo com amostra aleatória e contou com a participação de professores regentes de classe e professores de educação física.

A pesquisa mostrou um aumento do número de crianças atendidas nas escolas regulares e os autores incentivam a formação continuada e acentuam que os conflitos gerados e a qualidade do ensino estão aquém da desejada.

A metodologia adotada na pesquisa se deu com a aplicação de questionário que versava sobre autonomia; inclusão social; especificidade de crianças com deficiência; avaliação; adaptações e possibilidades de movimento corporal. Na maioria das questões, mais da metade do grupo de professores relatou ter conhecimento precário, grande parte deles optou por apresentar justificativas, ao invés de exemplificar ações que pudessem ser realizadas. Segundo os dados coletados, os poucos exemplos apresentados demonstram superficialidade no tratamento dos temas e ou desconhecimento do mesmo. Segundo os autores, é necessário promover e enriquecer diálogos entre diferentes setores da sociedade. Este artigo contribui com a presente pesquisa, pois considera a percepção e o conhecimento de professores em relação à inclusão escolar, que demonstra superficialidade e ou desconhecimento sobre o tema.

O trabalho “Libras na educação de surdos: o que dizem os profissionais da escola?”, de Silva, C. e Silva, D. (2016), discute que a inclusão educacional de surdos tem sido um tema frequentemente debatido, especialmente pela condição bilíngue e bicultural dos alunos, que exige práticas diferenciadas de ensino que partem da Língua Brasileira de Sinais. O objetivo do estudo foi entender o que os profissionais da escola dizem sobre o papel desta língua. Participaram da pesquisa a diretora, o supervisor pedagógico, a coordenadora de linguagens e códigos, a coordenadora de humanas, o coordenador de exatas, o professor de português como segunda língua, a professora da sala de recursos e a intérprete de Libras.

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola de ensino médio da rede pública, do Distrito Federal, e se deu por meio de entrevistas semiestruturadas. Os resultados das análises refletem necessidade de revisão das práticas educacionais, relacionada à centralidade (ou não) da linguagem de Libras para o desenvolvimento bicultural dos surdos, levando em consideração outros aspectos importantes da prática pedagógica, a saber: a pedagogia da imagem, alternativas estratégicas para o desenvolvimento pedagógico, a formação de educadores surdos. Este estudo se relaciona com a presente pesquisa por considerar fatores como práticas diferenciadas de ensino de libras e necessidade de revisão das práticas educacionais.

Na sequência, segue análise das dissertações e teses do banco de dados da CAPES com o descritor “formação professor e educação inclusiva”.

A tese “Formação continuada de professores do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), na perspectiva da inclusão escolar de aluno com deficiência visual”, de Fortes (2017), teve como objetivo analisar as contribuições do projeto de intervenção para a formação de professores atuantes na educação especial em uma perspectiva inclusiva do aluno com deficiência visual, na construção de novos saberes docentes.

A metodologia aplicada na pesquisa foi bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa-ação, com entrevista semiestruturada, observação direta e diário de campo. Os resultados ratificaram a pertinência da realização de curso de atualização para a inclusão do aluno com deficiência visual, por meio do qual os saberes dos docentes foram (re)construídos, proporcionando crescimento na prática pedagógica e melhora na utilização de recursos. Curso dessa natureza proporciona, ainda, refletir sobre a formação continuada com foco na inclusão escolar, com espaço formativo sistemático, estimulando os professores na construção de uma identidade profissional de educador-pesquisador. Este trabalho contribuirá com informações para a formação de professores para a inclusão escolar, como processo de formação sistemático.

Na tese “O professor de educação especial, sua formação e a inclusão escolar do aluno cego: um estudo de caso”, Burgos (2017), versou sobre a compreensão dos aspectos ligados à formação docente continuada da professora da educação especial e a situação de inclusão escolar do aluno cego, matriculado na escola. A metodologia aplicada caracteriza-se de um estudo de caso, com entrevistas semiestruturadas, observação com registro de diário e fotografias, além de um levantamento bibliográfico e documental.

A pesquisa contou com a participação da professora da educação especial, o aluno cego, a pedagoga e a diretora. O intuito da pesquisa foi à formação continuada da professora e suas possíveis implicações para a escolarização do aluno cego. O trabalho propiciou a constituição

de reflexões sobre a importância da formação docente para o processo instrucional de crianças cegas, compreendendo a (in)dissociação dos perfis pessoal-profissional.

O trabalho com o título “A formação continuada do docente para atuar na perspectiva da inclusão: a busca de contribuições para a prática pedagógica do professor da escola regular”, Nunes (2014), teve como objetivo analisar as contribuições da formação continuada, no âmbito de cursos *Lato Sensu*, com vistas à educação inclusiva. Trata-se de um estudo de caso e contou com a participação de 10 (dez) docentes com especialização em Educação Inclusiva.

Os dados foram coletados por meio de entrevistas e o material analisado foi categorizado em três temáticas: educação inclusiva, prática pedagógica e formação no curso de especialização. Os resultados demonstraram que a concepção dos professores quanto à educação inclusiva se restringe a integração e socialização dos alunos no ambiente escolar. Quanto à prática, todos os professores afirmaram desenvolver ações inclusivas no cotidiano escolar. E, quanto à formação no curso de especialização, os professores foram motivados por se sentirem despreparados para lidar com alunos com deficiência.

Nesse sentido, constataram-se também nessa pesquisa outros problemas como: problemas na infraestrutura, alunos sem diagnósticos, desconhecimento do significado de inclusão. No entanto, a abordagem e participação possibilitaram a esses professores adoção de postura reflexiva, para transformar o ensino. O estudo de Nunes (2014) se relaciona com a presente pesquisa, pois se tem um objetivo em comum, ou seja, a busca de contribuições para aperfeiçoar a práxis pedagógica na escola regular.

A tese “Experiências de formação docente na educação especial: significações e ressignificações de Simão” (2017) buscou a formação continuada docente para a educação especial, com objetivo de conhecer como professores do atendimento educacional especializado (AEE) traduzem suas experiências formativas em processos reflexivos de coprodução do conhecimento relacionados à sua prática docente, com objetivo de compreender esse processo, analisando a relação entre experiências de formação e as práticas desenvolvidas no contexto escolar.

A metodologia utilizou-se de grupo focal para coleta de dados e questionário com participação de 17 professores da AEE. Os resultados comprovaram que as experiências de formação para AEE pouco contribuí para a prática pedagógica no contexto escolar, se não forem discutidas, compartilhadas e ressignificadas com os sujeitos da formação.

Também ressaltou que a relação entre a educação regular e a educação especial precisa de transformação que não se efetiva espontaneamente, pois exige análise contínua, reflexão, discussão compartilhada e ressignificação de forma articulada ao contexto da sala de aula. A

pesquisa de Simão (2017) contribui com este estudo, pois considera a relação entre experiências de formação e as práticas desenvolvidas no contexto escolar, foco dessa pesquisa.

A seguir, serão feitas considerações referentes à análise dos artigos selecionados pelo banco de dados da CAPES com o seguinte descritor: “prática docente” e “educação inclusiva” foram encontrados três textos que podem contribuir com este trabalho.

A dissertação intitulada: “O uso dos Recursos Didáticos no Ensino de Matemática para alunos surdos: uma proposta de material voltado para o ensino de matrizes e das relações métricas no triângulo retângulo”, de Batista (2016), teve como objetivo identificar quais são os recursos didáticos utilizados pelos professores de matemática no Ensino Médio e como esses recursos podem potencializar o ensino aprendizagem dos alunos surdos.

A metodologia aplicada foi observações não estruturadas dos tipos participativas, individuais e diretas, as quais aconteceram em salas de aulas dos primeiros, segundos e terceiros anos com o propósito de identificar os recursos didáticos utilizados pelos professores regentes de matemática.

Ao término da pesquisa, foram construídos e apresentados dois recursos didáticos: o primeiro com foco no conteúdo de matrizes. O componente do segundo ano foi aplicado na sala de aula regular com todos os estudantes, dentre eles um aluno surdo. O segundo componente abordou as relações métricas no triângulo retângulo, conteúdo trabalhado no primeiro ano do Ensino Médio e foi aplicado na sala de aula no contraturno com três estudantes surdos.

A pesquisa constatou que uso dos recursos didáticos visuais como o quadro de giz e o livro didático favorecem a aprendizagem da matemática dos alunos surdos. No entanto, com os dois recursos didáticos construídos e aplicados, percebeu-se uma possível potencialização do ensino-aprendizagem de forma eficaz quando foram mediados pelo professor de matemática e intérprete de Libras.

Conclui-se assim que as aulas de matemática podem explorar ao máximo o aspecto visual com os recursos didáticos, pois assim que o aluno com deficiência auditiva capta as informações transmitidas pelo professor e intérprete, ele compreende e assimila.

Esses resultados ficaram evidentes após as cinco aulas experimentais, e isso evidenciou que os alunos com deficiência auditiva necessitam de mais tempo para processar as informações oferecidas a eles, pois a aplicação de novos recursos didáticos requer mudanças de paradigma, ou seja, uma nova forma de ensinar e aprender. A dissertação de Batista (2016) auxilia os docentes em relação ao uso de recursos didáticos que podem ser utilizados para o aprendizado do aluno com deficiência auditiva.

A dissertação “Construção de práticas inclusivas no Ensino Fundamental I: a voz do professor”, de Magalhães (2016), investigou os desafios e possibilidades advindos da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, pelos professores na construção de práticas em prol da inclusão escolar e na relação professor-aluno.

Como metodologia, foi utilizado um grupo focal como instrumento de coleta de dados e participaram deste trabalho vinte e três professores. A pesquisa mostrou movimentos interessantes, como, por exemplo, perceber o desafio, denunciar a realidade e a busca por uma solução. Ainda mostrou a importância do papel do professor nesse processo de transformação, com propostas de práticas inclusivas motivadas através das mediações, do diálogo e da apropriação da realidade do aluno.

A tese de Araújo (2015), “Ensino de matemática em libras: reflexões sobre minha experiência em uma escola especializada”, é o resultado de uma experiência no ensino de matemática em Libras. Utilizou, como metodologia, a investigação da própria prática, na busca de solução para ensino de matemática em libras. Os dados foram coletados através de vídeos de todas as aulas, com o intuito de analisar o desenvolvimento profissional do pesquisador no ensino de matemática em libras para alunos surdos e (re)construir suas práticas pedagógicas.

O resultado da pesquisa evidenciou transformações no processo de ensino, conseqüentemente gerou um crescimento e um desenvolvimento profissional que aproximará, ainda mais, a prática desse contexto, revelando, segundo a autora, que a deficiência não está nos surdos, e sim na sociedade que os acolhe.

Este trabalho contribuiu para esta pesquisa no sentido de que tais resultados podem ser considerados como possibilidades de mudança na práxis do ensino da matemática em libras.

Assim, finalizada a breve análise sobre a revisão de literatura, com foco na educação inclusiva, formação e prática docente em prol dos alunos com deficiência, pode-se verificar que as pesquisas contribuem para uma reflexão sobre o assunto mostrando possibilidades de formação para instaurar práticas efetivas para a inclusão escolar, auxiliando esse trabalho de pesquisa.

2.2 Políticas Públicas e Inclusão

2.2.1 Breve Linha do Tempo

A Educação Especial no Brasil se destaca por marcos fundamentais para o entendimento desse tema tão complexo. Data do período imperial, quando há registro da criação de

instituições como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos de 1854, que acolhia esse público específico, hoje conhecido como Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro. Outra instituição surgida nesse contexto foi o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos criado em 1857, atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES) (BRASIL, 2010).

Em 1909, foi fundado o Instituto de Cegos do Recife, em Pernambuco. Em 1926, foi criado o Instituto Pestalozzi de Canoas no Rio Grande do Sul. Em 1933, foi criada a Fundação do “Instituto de Cegos da Bahia”, seguido pelo surgimento de instituições semelhantes no Rio Grande do Sul, Paraíba, Paraná, entre outros, marcando uma proliferação desse modelo pelas principais capitais do país, (BRASIL, 2010).

Em 1945, em Belo Horizonte (MG) foi fundada a Sociedade Pestalozzi do Brasil, dando início ao movimento pestalozziano brasileiro. Atualmente, são cerca de 100 instituições em todo o país. Em 1948, o instituto ampliou-se com a Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro. A partir da década de 1950, emergiu um novo modelo de organização das pessoas com deficiência visual: o associativismo², caracterizado por associações que “nasceram” da vontade e da ação dos indivíduos cegos que buscavam mecanismos para a organização de suas lutas e melhoria de sua posição social. Uma das principais causas de deficiência visual se deu devido às epidemias de poliomielite no país, especialmente no Rio de Janeiro, elas deixaram centenas de crianças com sequelas, (BRASIL, 2010).

Assim, as mobilizações sociais, diante da doença, criaram as condições para o surgimento de uma entidade filantrópica de luta contra a paralisia infantil - Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD) de São Paulo, hoje Associação de Assistência à Criança Deficiente (BRASIL, 2010). Ainda na década de 1950, uma instituição de importância foi fundada: a Sociedade Pestalozzi de São Paulo.

A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) nasceu em 1954, no Rio de Janeiro. Caracteriza-se por ser uma organização social, cujo objetivo principal é promover a atenção integral à pessoa com deficiência intelectual e múltipla.

Em 1962, foi fundada a Fenapaes (Federação Nacional das APAES). Até então, essas instituições tinham como perfil serem assistencialistas, mas foram surgindo aos poucos à preocupação em educar esses cidadãos integrando-os à sociedade. A mudança nessa

² A partir da década de 1950, observa-se um novo modelo de organização das pessoas com deficiência visual, o associativismo. As primeiras associações de cegos surgem no Rio de Janeiro, a partir de interesses econômicos. Os associados são vendedores ambulantes, artesãos especializados na fabricação de vassouras, empalhamento de cadeiras, entre outras atividades. Ao contrário dos asilos, hospitais e escolas especializadas, fruto da caridade e da filantropia ou de iniciativas governamentais, as novas associações nascem da vontade e da ação dos indivíduos cegos que buscam mecanismos para a organização de suas lutas e melhoria de sua posição social.
Fonte: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/pessoa-com-deficiencia/pdfs/catalogo-para-todos>

mentalidade foi fomentada após a implementação da LDB/4024/61 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com o compromisso do poder público com educação especial. (BRASIL, 2010).

Em 1964, o Brasil enfrentou um golpe de Estado imposto pelo regime militar, conseqüentemente o exercício da cidadania foi limitado, pois nesse modelo prevaleceu à censura e a ausência de liberdade, silenciando assim os movimentos sociais. Em 1968, foi fundada, em Brasília (DF), a Associação Brasileira de Educação de Deficientes Visuais (ABDEV).

Em 1973, foi criada o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), órgão que concentrou as discussões sobre a pessoa com deficiência no Brasil e, em 1981, foi estipulado o Ano Internacional das Pessoas Deficientes. (BRASIL, 2010).

A Constituição de 1988 estabelece:

Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art.3º inciso IV). Define, ainda, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

A partir da década de 1990, novas leis e diretrizes trouxeram avanços na garantia de uma educação inclusiva, como a Declaração Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien na Tailândia. Documentos internacionais passaram a influenciar a formulação de políticas públicas da educação inclusiva. Este é o caso da Declaração de Salamanca³, que dispõe sobre os princípios, políticas e práticas em educação especial, marco que trata de uma resolução elaborada pelas Nações Unidas, realizada na cidade de Salamanca na Espanha, em de junho de 1994 (UNESCO, 1994).

Essa declaração mostrou uma grande preocupação com a “preparação apropriada de todos os educadores constitui-se um fator chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas” (UNESCO, 1994, p.10). Quanto à formação do profissional da educação, “[...] o treinamento pré-profissional deveria fornecer a todos os estudantes de pedagogia de ensino primário ou secundário, orientação positiva frente à deficiência, desta forma desenvolvendo um entendimento daquilo que pode ser alcançado nas escolas através dos serviços de apoio [...]” (UNESCO, 1994, p. 10).

³Declaração de Salamanca - resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada entre 07 e 10 de junho de 1994, na cidade espanhola de Salamanca, a trata de princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.

Para complementar a constituição de 1988, no que diz respeito à inclusão e ao direito à educação para todos a LDB lei 9394/96 no artigo 59, preconiza que:

Os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências e; a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “(...) oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37). Em seu trecho mais controverso (art. 58 e seguintes), diz que “o atendimento educacional especializado será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular” (BRASIL, 1996).

Em 2001 foi implementado a lei 10.172/01 do Plano Nacional de Educação. Em 2002, a lei 10.436/02 de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Em 2003, foi implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva. Em 2004, o Ministério Público Federal publica o documento “O Acesso de Estudantes com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, ainda nesse ano o Decreto nº 5.296/04 regulamentou as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência, (BRASIL, 2004).

Sasaki (2004) vê o sistema educacional adaptando-se às necessidades de seus estudantes (escolas inclusivas), mais do que os estudantes se adaptando ao sistema educacional (escolas integradas).

Em 2005, foi criado o Decreto nº 5.626/05, que regulamentou a Lei nº 10.436/2002, visando o acesso dos estudantes surdos à escola, dispõe sobre a inclusão de Libras como disciplina curricular, também prevê a formação e a certificação de professor de Libras, instrutor e tradutor/intérprete de Libras. Também registra o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular. Ainda em 2005, houve a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em todos os Estados e no Distrito Federal, (BRASIL, 2005).

Meirieu (2005) complementa a ideia da educação inclusiva quando afirma:

Abrir a Escola para todos não é uma escolha entre outras: é a própria vocação dessa instituição, uma exigência consubstancial de sua existência, plenamente coerente com seu princípio fundamental. Uma escola que exclui não é uma escola [...]. A Escola, propriamente, é uma instituição aberta a todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva. (MEIRIEU, 2005, p. 44).

Segundo o autor, a escola inclusiva ainda necessita de mudanças em relação ao currículo, prédios, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, filosofia da escola e

atividades extracurriculares. O currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa. A Declaração de Salamanca sugere que a administração da escola, na figura do Diretor, tem a responsabilidade especial de promover atitudes positivas inserindo a comunidade escolar, pais e voluntários, assumindo uma participação ativa no trabalho da escola (UNESCO, 1994).

Em 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), reafirmado pela Agenda Social, tendo como eixos principais a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior (BRASIL, 2007).

Para Bueno (2008, p.43), “a inclusão escolar é, hoje, o tema mais candente das políticas educacionais em todo mundo”, portanto esse tema tem sido de grande relevância também no Brasil.

Em 2008, o Decreto Legislativo nº186/2008 e o Decreto Executivo nº6949/2009, estabeleceu que os Estados assegurassem um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão. O Decreto nº 6571/2008, incorporado pelo Decreto nº 7611/2011, instituiu a política pública de financiamento no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), estabelecendo o duplo cômputo das matrículas dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2011).

Esses decretos e leis visaram ao desenvolvimento inclusivo dos sistemas públicos de ensino e a garantia de direitos. Também definiram o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização e os demais serviços da educação especial. O CNE publicou a Resolução CNE/CEB, 04/2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica.

A Resolução CNE/CEB nº04/2010, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica preconizava em seu artigo 29, que os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Para fundamentar a implementação da educação inclusiva, o governo lançou o Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado. Prevê que a educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, além de implantação de salas de recursos multifuncionais; formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão; formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais; e adequações arquitetônicas de prédios escolares para acessibilidade (BRASIL, 2011).

Ainda por meio do Decreto nº 7612/2011, instituiu-se o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite. A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do espectro Autista é criada pela Lei nº 12.764/2012. A Lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE).

Segundo Kassar (2011, p.71), a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 (LDB/96) foi promulgada propondo a adequação das escolas brasileiras para atender satisfatoriamente a todas as crianças, respeitando as diferenças étnicas, sociais, culturais ou de qualquer ordem e passam a ser foco do discurso de inclusão escolar” e sob o impacto desses documentos (Declaração Mundial Educação para todos, 1990; Declaração de Salamanca, 1994) e dentro de um conjunto de políticas sociais, um discurso de “educação inclusiva” toma corpo no país, de modo que profissionais que atuavam na Educação Especial passaram, pouco a pouco, a utilizar o termo “inclusão” ao invés da ‘bandeira da integração’.

Ainda segundo Kassar (2011), a política de “Educação Inclusiva” vai materializando-se, também, com a constituição de um conjunto de programas e ações: “Programa nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial” e “Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado”, “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”; “Escola Acessível”, “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”; “Programa Incluir”, formando um conjunto articulado para atingir “sistemas educacionais inclusivos”, formando educadores num sistema de multiplicadores. (KASSAR, 2011, p.73).

São muitos os desafios da implantação de uma política nacional de “educação inclusiva”, o que fica evidente mesmo quando são cumpridas as exigências dos programas e

projetos: salas reduzidas, acompanhamento em salas de recursos, adequação do espaço escolar, formação de professores, acolhimento da escola etc. (KASSAR, 2011).

Em 2015, foi criada a lei 13.146/15, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, portanto a inclusão de pessoas com deficiência não é uma discussão recente, mas atualmente há uma preocupação maior em incluir esses cidadãos à sociedade, especialmente, por meio da educação de qualidade (BRASIL, 2015).

Bueno (2016) destaca que a questão da integração de crianças com deficiência no ensino regular não é nova, pois em 1974 o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp) já orientava para a integração do aluno com deficiência. Atualmente essa integração de alunos com deficiência vem sendo transformada em inclusão, apesar das duas perspectivas apontam para a incorporação do aluno com deficiência no ensino regular, existe diferenças por dois aspectos fundamentais, segundo o autor.

A integração tinha como pressuposto que o problema residia nas características das crianças excepcionais, na medida em que centrava toda sua argumentação na perspectiva da detecção mais precisa dessas características e no estabelecimento de critérios baseados nessa detecção para a incorporação ou não pelo ensino regular, expresso pela afirmação "sempre que suas condições pessoais permitirem." aspas do autor. (BUENO, 2016 p.120).

Ainda segundo Bueno (2016, p.120), "A inclusão coloca a questão da incorporação dessas crianças pelo ensino regular sob outra ótica, [...]" de que a escola deveria acomodar todas as crianças, reconhecendo a existência das mais variadas diferenças, originárias de condições pessoais, sociais, culturais e políticas, como previsto na Declaração de Salamanca (1994) que rege "[...] crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos marginalizados." (UNESCO, 1994, p. 04).

Para o autor a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994 p. 2), constitui um avanço significativo, pois indica que todos os governos devem atribuir "[...] a mais prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais [...]" aprimorando o sistema de ensino, mas para isso é necessário à participação de toda a sociedade, políticos, administradores, professores e pesquisadores da área da Educação Especial. (BUENO, 2016)

A Educação inclusiva "[...] não se efetuará por decreto, sem que se avaliem as reais condições que possibilitam a inclusão, contínua, sistemática e planejada de crianças com necessidades educativas especiais nos sistemas de ensino." (BUENO, 2016, p.126).

Assim a Educação Especial Brasileira, desde a Constituição de 1988 mostra indícios efetivos para garantir os direitos das pessoas com deficiência, e mais recentemente com políticas públicas destinadas assegurar e promover acesso e permanência na escola, garantido assim o direito de estudar.

Mesmo com tantos desafios e dificuldades, o IFSP busca através de seus cursos de extensão, Núcleo de Apoio as Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), transformar essa realidade para uma educação inclusiva efetiva aos alunos com deficiência e inserção ao mundo do trabalho.

Para tanto, esta pesquisa buscou contribuir com a formação dos professores, na busca de novas práticas pedagógicas que sejam eficazes para o aprendizado dos alunos com deficiência, incentivando e garantindo uma educação inclusiva no ensino regular.

2.3 Formação do Professor para Educação Inclusiva

Um dos maiores desafios que emergem da proposta de uma escola inclusiva está justamente na formação do docente, pois é preciso repensar o significado de ser educador. Isto porque o processo educativo parece enraizado na concepção da escola tradicional que tinha como metodologia a transmissão e a assimilação de conceitos e conteúdos, além de comportamentos estereotipados.

Nesse contexto, deve-se reconhecer que tem sido realizado um esforço, nos últimos anos, por diversas instâncias, com objetivo de preparar o docente e demais profissionais da educação considerando, inclusive a exigência da legislação nacional. A este respeito, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996, no artigo 62, dita que:

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, 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 (BRASIL, 1996 art.62).

A ausência de uma definição na política pública nacional de formação docente coloca o aprimoramento desses professores na posição de eterna provisoriedade, ao não atribuir na qualificação do profissional da educação.

Assim “[...] a falta de condições sociais o impedimento para a elevação da formação do professor das primeiras séries ao nível superior tem contribuído, de forma significativa, para uma progressiva descaracterização e desprestígio dos professores das primeiras séries.” (BUENO, 2016, p.129).

É preciso ainda investir na formação inicial dos profissionais de educação para atuar com a diversidade incluindo nesse contexto todos os alunos. Há, também, que destacar que a escola é um ambiente privilegiado de formação, deve ser um espaço aberto para discussão, tomada de decisões relativas à aprendizagem vivenciada pelos alunos sob sua responsabilidade. “A inclusão deve ser pensada, também, de maneira a extrapolar a dimensão da sala de aula, envolvendo toda a comunidade escolar”⁴ (MARTINS, 2012, p. 38).

A formação do professor em geral se inicia nos bancos da escola, enquanto ainda estudante, mesmo que não tivesse consciência disso, essas “experiências, pessoas, professores, e brincadeiras” se tornariam fatores desencadeadores e incentivadores para a docência, pois, de acordo com Tardif e Raymond (2000).

[...] as experiências formadoras vividas na família e na escola ocorrem antes mesmo que a pessoa tenha desenvolvido um aparelho cognitivo aprimorado para nomear e qualificar o que ela retém dessas experiências. Além de marcadores afetivos globais conservados sob a forma de preferências ou de repulsões, a pessoa dispõe, antes de tudo, de referenciais de tempo e de lugares para indexar e fixar essas experiências na memória (TARDIF; RAYMOND, 2000, p.216).

Segundo Marcelo (2009, p. 116), os “professores entram no programa de formação com crenças pessoais acerca do ensino, com imagens de bom professor, imagem de si mesmos como professores, e a memória de si mesmos como alunos”. Para o autor, para compreender essa influência na escolha da profissão é preciso entender a identidade profissional desse docente, que será construída ao longo de sua carreira profissional, subjetivamente.

[...] “a identidade profissional é a forma como os professores definem a si mesmos e aos outros”. É uma construção do “si mesmo” profissional que evolui ao longo da carreira docente e que pode achar-se influenciado pela escola, pelas reformas e pelos contextos políticos, que “inclui o compromisso pessoal, a disposição para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre a matéria que ensinam, assim como sobre o ensino, as experiências passadas, assim como a vulnerabilidade profissional”. Aspas do autor. (LASKY, 2005 *apud* MARCELO, 2009).

A identidade, segundo Morgado (2011, p. 798), “...lhe permite apropriar-se da cultura, valores e práticas característicos da profissão” elementos que permitem o professor identificar-se com determinado grupo profissional. Identidade essa que “não pode dissociar-se dos valores de cada indivíduo, nem as experiências vividas ao longo de sua formação” (MORGADO, 2011).

Para Imbernon (2009, p. 75), a formação docente deveria estar baseada na reflexividade, “o (re)conhecimento da identidade permite interpretar melhor o trabalho docente, interagir melhor com os outros [...] já que as experiências de vida do professorado se relacionam com as tarefas profissionais, já que o ensino requer um envolvimento pessoal”.

⁴ Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. Lúcia de Araújo Ramos Martins.

Ainda segundo Marcelo (2009), “a identidade é mutante, amálgama de representações, sentimentos e experiências, influência e valores que vão mudando” a subjetividade do docente que induz a uma identidade coletiva traçando uma trajetória, um desenvolvimento profissional, ou ainda, formação permanente, formação contínua, formação em serviço, desenvolvimento de recursos humanos, aprendizagem ao longo da vida, cursos de capacitação (MARCELO, 2009), com objetivo de manter e aprofundar o saber profissional.

Entende-se o desenvolvimento profissional docente como um processo, que pode ser individual ou colectivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente- a escola - e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais (MARCELO, 2009. p.10).

Entretanto, esse conceito tem sofrido modificações nas últimas décadas, conforme o autor (MARCELO, 2009. p.10), “motivado pela evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar.” Baseado na filosofia construtivista, e não nos modelos transmissivos, como sendo um processo em longo prazo, ou seja, um processo que tem lugar em contextos concretos relacionados às situações de formação com as práticas em sala de aula, interligados com as atividades diárias realizadas pelos professores.

Esse processo contínuo tende a reconstruir a cultura escolar, o professor é visto como um profissional reflexivo que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de observações acerca da sua experiência. Assim sendo, as atividades de desenvolvimento profissional consistem em colaborar com os professores na construção de novas teorias e novas práticas pedagógicas; como um processo colaborativo, contínuo de reflexão coletiva. (MARCELO, 2009)

A formação permanente deveria apoiar-se, criar cenários e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre suas práticas docentes nos centros e nos territórios, de modo que lhe permita examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento e suas atitudes, etc., potencializando um processo constante de autoavaliação do que se faz e analisando o porquê se faz (IMBERNON, 2009 p.47).

É a “reflexão mantida nas e sobre essas situações que faz com que o saber-fazer não se torne limitativo em termos de crescimento profissional” (DAY, 2001.p 93). Uma formação baseada na reflexão sobre a prática, comunidades de práticas, formativas e comunicação entre o professorado, maior autonomia na formação para os docentes, estabelecendo espaços de reflexão e análise de situações problemas no seu contexto escolar.

“Uma formação orientada para um sujeito que tem capacidade de processamento da informação, análise e reflexão crítica, decisão racional, avaliação de processos e reformulação de projetos [...]” (IMBERNON, 2009, p. 48). Para o autor, a formação do professor não é só participar de cursos e seminários ministrados por um *expert*, é preciso levar em conta a diversidade e tipologias de professorado, desempenho profissional diversificado e específico,

zona de trabalho, rural, semirrural, urbano, na periferia, na complexidade dessas situações problemáticas é necessário dar voz e responsabilidade por sua própria formação dentro de seu contexto, sua realidade.

A escola como foco de sua “ação-reflexão-ação” proporcionará maior autonomia para os docentes. Para Nóvoa (2009, p. 13), “as questões da diversidade, nas suas múltiplas facetas, que abrem caminho para uma redefinição das práticas de inclusão social e de integração escolar”, por isso a importância da atualização da formação do professor, pois o mundo está mudando e trazendo novas mudanças e novos desafios é preciso buscar respostas, alternativas para educação inclusiva com o mundo da diversidade.

Ainda conforme Nóvoa (2009, p. 13), “os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade”. Para tanto, os professores têm novos desafios em tempos de globalização, inovações tecnológicas, inclusão e integração de alunos com deficiência.

A formação do professor não se baseia somente em cursos ou técnicas, segundo Nóvoa (1995, p. 25) é uma construção individual e coletiva na reflexão e discussão das práticas em sala de aula, buscando soluções, possibilidades e alternativas também para a inclusão escolar.

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 estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1995, p.25).

Frente a essa demanda, e com a implementação das políticas públicas de educação inclusiva, além da preocupação com a formação de professores, ainda é preciso propor mais discussões acerca do processo de acesso e permanência dos alunos com deficiência à escola, é necessário também repensar com urgência a educação democrática, que garanta sem exclusão uma escolarização de qualidade.

A política de formação de professores para inclusão escolar de estudantes com deficiência é preconizada desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), que declara que os sistemas escolares devem assegurar docentes capacitados para oferecer uma educação de qualidade que atendam às necessidades destes alunos. (BRASIL, 1996). No entanto, mais de vinte anos após a promulgação desta Lei ainda é possível constatar, em pesquisas realizadas no Brasil, que os “docentes da escola básica se consideram despreparados para atender os alunos com deficiência” (PIMENTEL, PAZ; PINHEIRO, 2009, p. 140).

Para Bueno (1999):

Os professores do ensino regular não possuem preparo mínimo para trabalhar com crianças que apresentem deficiências evidentes e, por outro, grande parte dos professores do ensino especial tem muito pouco a contribuir com o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino regular. (BUENO, 1999, p. 13).

Ainda, segundo Bueno (2016):

[...] professor do ensino regular adquira algum tipo de especialização para atender uma população que possui características peculiares, por outro lado, exige que o professor de educação especial amplie suas perspectivas, tradicionalmente centradas nessas características. (BUENO, 2016, p. 143)

A Educação Especial nas Universidades Brasileiras, no que concerne a inserção da temática da inclusão nos cursos de licenciatura no ano de 1998, evidenciou que poucos cursos voltados ao ensino básico ofereciam a disciplina de educação especial. Demonstrando que disciplinas voltadas à educação especial nos cursos de formação de professores ainda são muito precárias.

A formação do professor é um processo dinâmico e contínuo, que se desenvolve no cotidiano. E em tempos de globalização, em uma sociedade do conhecimento, com transformações tecnológicas a troca de experiência ainda é importante nesse processo, pois “não se faz milagres com a formação humana mesmo com toda a tecnologia disponível. Não dá para implantar um chip de sabedoria no homem. Esta tem que ser desenvolvida em longo processo de maturação”. (GATTI, 2009, p. 95).

Ainda segundo a autora, o desenvolvimento curricular das licenciaturas, entre nós, aí incluídos os cursos de pedagogia, não tem mostrado inovações e avanços que permitam ao licenciando enfrentar o início de uma carreira docente com uma base consistente de conhecimentos, sejam os disciplinares, sejam os de contextos sócio educacionais, sejam os das práticas possíveis, em seus fundamentos e técnicas, ainda faltaria à prática do “saber-fazer”, (GATTI, 2009).

Conforme Castro (1999), a formação inicial ou continuada ideal estaria longe de ser efetivada, pois o conhecimento, a matéria prima dos professores, é vivo e necessita “ser constantemente atualizado e avaliado, inclusive quanto a sua pertinência em relação às demandas sociais e às possibilidades de todos, do ponto de vista profissional e pessoal”. (1999, *apud* SILVA, 2016 p. 39)

Assim, diante desse contexto, urge a necessidade da formação docente, tendo em vista que a educação inclusiva não significa simplesmente a inserção do aluno com deficiência em sala de aula, mas garantir a ele uma educação onde são respeitadas suas diferenças, diversidades e peculiaridades sempre buscando assegurar o direito de aprender.

2.4 Contribuições de Vigotski para a Educação

As ideias do russo Lev Semenovich Vigotski e a divulgação dos seus estudos impactou o âmbito da educação e da psicologia e repercutiu como uma nova forma de pensar a respeito dos aspectos do ensino e do desenvolvimento das crianças, produzindo efeitos nas práticas educativas.

Nesse sentido, uma contribuição importante para este trabalho inicia-se com o conceito de mediação, instrumento e signo. Segundo Vigotski “Mediação é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento.” (OLIVEIRA, 2010. p.28). Na educação o professor é o elemento intermediário na relação entre o aluno e o conhecimento.

Para Vigotski (2011), há dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos. Baseado no pensamento dos teóricos do marxismo, de que o trabalho e sua divisão social acabam por gerar novas formas de comportamento, novas necessidades, novos motivos, pela ação transformadora do homem sobre a natureza, criam cultura e a história humana, atividades coletivas e relações sociais e a criação e utilização de instrumentos.

Vigotski (2011) introduziu na psicologia o fator histórico-cultural, que compreendia como o movimento provoca no ser humano modificação de suas atividades psíquicas, e como tais instrumentos que interposto entre os homens e a natureza, como mediador do trabalho, possibilita que ele transforme a natureza, e a si mesmo, mediador da relação do indivíduo e o mundo. Instrumentos são externos ao indivíduo com função de modificar a natureza e utiliza suas modificações como um instrumento de seu comportamento. (OLIVEIRA, 2010)

Os signos podem ser definidos como elementos que representam ou expressam outros objetos, eventos e situações. A palavra casa, por exemplo, é um signo que representa o objeto casa; o símbolo 5 é o signo para a quantidade cinco. (OLIVEIRA, 2010)

Para o autor, os signos são “instrumentos psicológicos” que auxiliam o homem nas suas atividades psíquicas, internas do indivíduo. Amplia a sua capacidade em sua ação no mundo, que o auxilia em tarefas que exigem memória e atenção.

Dentre os signos, inclui a linguagem, vários sistemas de contagem técnicas mnemônicas, sistemas simbólicos algébricos, os esquemas, diagramas, mapas, desenhos, e todo tipo de signos convencionais. Sua ideia básica é a de que, ao usá-los, o homem modifica as suas próprias funções psíquicas superiores. (VIGOTSKI, 1981a, p.137).

Vigotski (2016) concluiu que as origens das formas superiores de comportamento consciente resultam da interação do homem e o seu meio sociocultural, a partir dessas relações

o ser humano irá se desenvolver, pois quando transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, se transforma também, na vida social, no seu trabalho e vai influenciar seu comportamento futuro, verifica-se a integração dos aspectos biológicos e sociais do indivíduo.

Pode-se compreender a relevância do papel social e da cultura no processo de desenvolvimento do indivíduo, pois se pressupõe que todo ser humano se desenvolve a partir da interação com o meio social. Sendo a linguagem importante signo para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

[...] as funções psicológicas superiores do ser humano surgiam através da intrincada interação dos fatores biológicos, que são partes de nossa constituição física do Homo sapiens, com os fatores culturais, que evoluíram através das dezenas de milhares de anos de história humana. (LURIA, 1992, p.36).

Nesse sentido, esta afirmação é uma contribuição importante para este trabalho, pois corrobora com as práticas educativas, na interação dos alunos com deficiência com o meio social imprescindível para seu desenvolvimento. Para Vigotski (2016), o aluno com deficiência desenvolve suas habilidades baseado nas informações obtidas pelas experiências que possui de suas interações com o ambiente social, desenvolvendo suas “funções psíquicas superiores”, na interação social.

Nesse processo, os adultos são agentes externos para as crianças, servindo de mediadores do contato da criança com o mundo. Com o passar do tempo, a criança internaliza as informações, não sendo mais necessária a mediação, a criança apropria-se do conjunto de informações e dados e passa a realizá-los de forma independente.

Na educação, os professores são esses mediadores dos alunos, sendo a linguagem o meio principal dessa mediação. Na visão de Saviani (2015), a escola converteu-se na principal forma de educação, através de processos formais e sistemáticos de aquisição, para o autor “a educação é entendida como uma atividade mediadora no interior da prática social global” (SAVIANI, 2015, p.35).

O professor e o aluno caminhando lado a lado para compreensão e solução dos problemas apresentados pelas práticas sociais, seja o professor pela análise, pela mediação do abstrato, compreendendo a realidade oculta nas aparências, detectando questões que precisam ser resolvidas na prática social e de como a educação poderá solucionar essas questões, apontando possibilidades de transformação pelas ações efetivas, intencional e coletiva que só podem ser viabilizadas pela educação, por meio de instrumentos teóricos e práticos para equacionar os problemas na prática social, alcançando assim a solução dos problemas apresentados pelas práticas sociais.

Para Saviani (2015, p.38) [...], “pela mediação do trabalho pedagógico, a compreensão e a vivência da prática social passam por uma alteração qualitativa,” [...] a prática social do início não é a mesma da prática social, após a mediação, transformações efetivas e intencionais viabilizadas pela educação.

Segundo Vigotski (2016), a internalização é um processo que se dá por meio da interação social.

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: primeiro, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, com funções intersíquicas, e a segunda nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, com funções intrapsíquicas. (VIGOTSKI, 2016, p.114)

A linguagem é sistema simbólico básico de todos os grupos humanos, e Vigotski trabalha com duas funções básicas da linguagem: inter-relação social e pensamento generalizante. A inter-relação social serve para comunicar com seus semelhantes, o indivíduo cria e utiliza sistema de linguagem, utilizando signos compreensíveis por outra pessoa que traduzam ideias, sentimentos, vontades, pensamentos de forma precisa. (VIGOTSKI, 2016).

Já no pensamento generalizante, por exemplo, a palavra gato tem significado preciso, compartilhados pelos usuários da língua portuguesa, independente das experiências vivenciadas com o gato, o conceito de gato será compreendido, essa compreensão é o que chama de pensamento generalizante, que classifica em categoria. Tornando a linguagem instrumento do pensamento, “a compreensão das relações entre o pensamento e linguagem é, pois, essencial para a compreensão do funcionamento psicológico do ser humano” (OLIVEIRA, 2010, p. 45).

A linguagem surge como meio de comunicação da criança com seu grupo social, tornando em linguagem interna, em função mental interna que são meios fundamentais ao pensamento da criança, que geram as inter-relações entre a criança e seu grupo social, favorecendo seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 2016).

Para o autor, o meio social, o grupo social, a cultura são possibilidades para os alunos com deficiências se desenvolverem, pois, devido suas deficiências, o caminho direto está impedido sendo necessário o seu desenvolvimento pelos caminhos indiretos, “o desenvolvimento cultural seria então a principal esfera em que é possível compensar a deficiência.” (VIGOTSKI, 2011, p.863).

Importante também é o significado, essencial para a palavra, é no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal, ou seja, no significado que se unem as duas funções básicas da linguagem: inter-relação social e o pensamento generalizante, que

proporciona mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo, possibilitando capacidade de compreender o mundo e agir sobre ele (VIGOTSKI, 2016).

Para Vigotski (2016), os significados são construídos ao longo da história dos grupos humanos e estão em constantes transformações, sofrendo modificações, refinamentos e acréscimos, e dependendo do contexto, dependendo da individualidade e compartilhamento por diferentes pessoas, níveis de profundidade e amplitude, essas transformações ocorrem não por experiências vividas, mas a partir de definições, referências e ordenações de diferentes sistemas conceituais, mediados pelo conhecimento cultural.

Vigotski distingue dois componentes do significado da palavra: significado e sentido. O significado é o núcleo relativamente estável de generalização de compreensão da palavra compartilhado pelo grupo que a utiliza. Por exemplo, a palavra “roupa” significa peças de vestuário, mas pode ser utilizada em diferentes sentidos. Uma jovem rica que diz “não tenho roupa para ir à festa” tem sentido bem diferente do pobre que diz “não tenho roupa para vestir” o significado da palavra roupa continua inalterado, mas dependendo do contexto e da individualidade acaba tendo sentido diferente.

O desenvolvimento da espécie, grupos culturais e dos indivíduos foi preocupação constante para Vigotski, tanto quanto a importância dos processos de aprendizagem. O processo de maturação do indivíduo define em parte o percurso do desenvolvimento humano, mas o aprendizado que possibilita abertura de processos internos de desenvolvimento, que sem o contato do indivíduo com o ambiente cultural não aconteceria.

Tal como um filho de surdos-mudos⁵, que não ouve falar à sua volta, continua mudo apesar de todos os requisitos inatos necessários ao desenvolvimento da linguagem e não desenvolvem as funções mentais superiores ligadas à linguagem, assim todo o processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa inúmeros processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem (VIGOTSKI, 2016, p. 115).

Aprendizado é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores em contato com seu meio ambiente, sua realidade, no convívio cotidiano. Uma criança normal que cresce exclusivamente num ambiente para surdos-mudos não desenvolveria a linguagem oral, apesar de todos os requisitos inatos necessários para isso, o desenvolvimento fica impedido para o aprendizado. A interação com outras pessoas é essencial para seu desenvolvimento e aprendizado, para tanto a importância do outro no desenvolvimento do indivíduo. Assim, para explicar como se dá esse desenvolvimento, Vigotski formula um novo conceito: a zona do desenvolvimento proximal. (VIGOTSKI, 2016).

⁵O termo surdo-mudo utilizado foi mantido por corresponder à terminologia utilizada no início do século XX, quando Vigotski produziu seus textos.

Quando uma criança é capaz de realizar uma atividade sozinha, de forma consolidada, independente e com domínio sem a ajuda de outra pessoa, Vigotski denomina esse nível de desenvolvimento real ou efetivo, são processos de desenvolvimento completos e consolidados. Mas ele também considera o nível de desenvolvimento potencial, que trata da capacidade da criança realizar uma atividade com ajuda de um adulto ou colegas mais capazes, para a realização de tal atividade, mas esse processo depende do momento do desenvolvimento, do nível de desenvolvimento, pois para uma criança com cinco anos, é possível que realize alguma atividade com auxílio de um adulto, mas uma criança de um ano, não conseguiria realizar essa mesma atividade mesmo com auxílio de um adulto.

Da existência desses dois níveis de desenvolvimento “real e potencial” Vigotski define a zona de desenvolvimento proximal, “[...] a diferença entre o nível das tarefas realizáveis com auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial da criança.” (VIGOTSKI 2016, p.112).

Portanto, zonal desenvolvimento proximal é o caminho para aquelas funções que ainda não amadureceram, ainda estão em processo de maturação, que se tornarão em funções consolidadas e nível de desenvolvimento real. Para Vigotski “aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VIGOTSKI, 1984, p. 98).

O aprendizado cria a zona de desenvolvimento proximal, na medida em que a interação com outras pessoas coloca em movimento vários processos de desenvolvimento que sozinha não conseguiria realizar. Depois de internalizados passam a ser aquisições de seu desenvolvimento individual, nesse processo é possível verificar o ciclo completado. O aprendizado orienta e estimula o processo de desenvolvimento da criança.

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processo de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente. (VIGOTSKI, 1988, p. 115)

Na zona de desenvolvimento proximal a inferência de terceiros é mais transformadora se o aprendizado levar ao desenvolvimento. Assim, a escola tem papel importante nesse processo, pois, tendo conhecimento do nível de desenvolvimento real de seus alunos, poderia ajudar a criança avançar em sua compreensão do mundo a partir do seu desenvolvimento já consolidado, progredindo para etapas ainda não alcançadas.

As funções psicológicas estão presentes no indivíduo, mas necessitam da intervenção, da colaboração de outrem, mais experiente para se consolidar, funções psicológicas que estão quase completadas. (VIGOTSKI, 2016.)

Para tanto, na perspectiva de Vigotski, “[...] construir conhecimento implica numa ação partilhada, já que é através dos outros que as relações entre o sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas.” (REGO, 2014, p. 110). Verifica-se a importância do papel do outro social no desenvolvimento da criança, pois o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento “[...] aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (VIGOTSKI, 2003, p. 110 *apud* FREITAS, PEREIRA, 2007).

Caberia ao professor, proporcionar a interação entre os alunos, o convívio entre professor e aluno, administrando os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, valores, contextos familiares, trajetórias de vida, diferentes níveis de conhecimento, possibilitando troca de repertório, de visão de mundo, ajuda mútua, ampliando as capacidades individuais (REGO, 2014).

Compete ao docente também adequar posturas e métodos com práticas educativas atualizadas, onde a mediação adquire caráter de construção do conhecimento, aluno como sujeito que aprende; o professor como mediador; a cultura e os signos como instrumentos. “O princípio que regula a dinâmica implícita nessa trama cultural conceitual é a interação social. Trata-se de um modelo pertinente em tempos de educação inclusiva, onde a interação é o princípio essencial” (VIGOTSKI, 1984, p. 145 *apud* FREITAS, PEREIRA, 2007), provocando avanços no aluno.

A imitação oferece oportunidade de reconstrução interna, daquilo que a criança observa do mundo externo, uma forma de internalizar o conhecimento externo. (VIGOTSKI, 2016.).

Vigotski (2011) discordava das abordagens que privilegiavam um viés naturalista do desenvolvimento humano e por conceberem a compensação como uma correção biológica automática do defeito, o que prescreve um caráter médico e terapêutico à pedagogia. O autor também defendia que a função da educação é criar novas formas de desenvolvimento. Também discordava da compensação como suprimento social, para ele, a educação não é vista como auxílio, complemento e/ou suprimento de uma carência, mas como produção de uma ação que torna possíveis novas formas de participação da pessoa na sociedade. Outro ponto importante dos estudos do autor se refere à abordagem do problema da educação da criança com deficiência como responsabilidade do meio social. (DAINEZ; SMOLKA, 2014).

Vigotski (2014) criticava “as concepções acerca da compensação de uma educação filantrópica, insípida, assistencialista e piedosa das pessoas com deficiência, que fragmentava

o conhecimento e não ampliava a visão de mundo”. Para Vigotski (2014) “o ensino especial deve perder o seu caráter especial e então passará a fazer parte do trabalho educativo comum” (VIGOTSKI, 1997, p. 93, *apud* DAINEZ; SMOLKA, 2014, p. 1.097). Vigotski (2014) ainda defendeu o princípio da inserção da pessoa com deficiência na vida laboral, nos diferentes espaços de atividade do cotidiano, defendia uma instrução orientada para o potencial de desenvolvimento das funções humanas complexas.

Para Vigotski (2014), “a compensação condiz com a produção de uma luta social que está relacionada com o modo, como o meio social se organiza para receber a criança com deficiência e a forma de orientação das práticas educacionais.” (DAINEZ; SMOLKA, 2014, p.1102).

Vigotski ainda concentrou sua atenção nas habilidades das crianças com deficiência, aptidões que poderiam formar a base para o desenvolvimento de suas capacidades integrais. Seu interesse se concentrava mais nas forças do que nas suas deficiências. Sempre rejeitava as descrições simplesmente quantitativas dessas crianças, em termos de traços psicológicos unidimensionais refletidos nos resultados dos testes. Preferia confiar nas descrições qualitativas da organização especial de seus comportamentos (LURIA, 1992). Essa questão de como o autor entendia a criança com deficiência pode refletir de forma significativa na forma como deveria ser trabalhado com elas.

Para Vigotski, “o desenvolvimento cultural seria, assim, a principal esfera em que é possível compensar a deficiência,” (VIGOTSKI, 2011 p. 867) em seu sentido mais amplo, a palavra social, indica que tudo o que é cultural é social. A cultura também é produto da vida em sociedade e da atividade social do homem, e como as funções psíquicas superiores, se dá o desenvolvimento por intermédio do uso de signos e pela interação social, a criança ao entrar na cultura toma algo dela e adquire algo de fora e também a cultura reelabora o comportamento natural da criança e refaz um novo curso do desenvolvimento, essa distinção dos dois planos de desenvolvimento do comportamento natural e cultural, torna um novo caminho para a nova teoria da educação.

Em se tratando da criança com deficiência, “a educação surge como auxílio, criando técnicas artificiais, culturais, um sistema especial de signos, ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança anormal⁶” (VIGOTSKI, 2011 p. 867) assim, por exemplo, para o cego é possível substituir a escrita visual pelo sistema Braille que permite a leitura através do tato, para os surdos é possível a comunicação através da língua de

⁶ O termo anormal utilizado foi mantido por corresponder à terminologia utilizada no texto de Vigotski.

sinais, através da educação é possível ensinar o surdo a falar, pois muitas vezes o aparelho fonador não está prejudicado, ou ainda a leitura labial.

Caminhos indiretos surgem como alternativa quando os caminhos diretos estão impedidos pela deficiência. Consistem em caminhos indiretos de desenvolvimento cultural, e “as forma culturais de desenvolvimento, são o único caminho para a educação da criança anormal” (VIGOTSKI, 2011 p. 868) Acostumados a ler com os olhos e falar com a boca, o experimento cultural mostrou que é possível, ler com os dedos e falar com as mãos (VIGOTSKI, 2011).

Se por um lado a deficiência cria obstáculos e dificuldades para a criança com deficiência, esse mesmo obstáculo e dificuldade estimula o desenvolvimento de alternativas, adaptações, caminhos indiretos, a fim de compensar a deficiência conduzindo todo o sistema de equilíbrio para uma nova ordem. Compensação era a proposta de Vigotski, concentrando atenção nas habilidades das crianças anormais e não nas suas deficiências. As pesquisas mostram que a criança com deficiência, em geral, tem atrasos nas funções psíquicas, como elaboração da atenção voluntária, da memória lógica, do pensamento abstrato, da formação de conceitos, do livre-arbítrio. Tal desenvolvimento não depende da deficiência orgânica, portanto:

Desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. “Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural” [...] um sistema de caminhos indiretos de desenvolvimento cultural, quando os caminhos diretos estão impedidos devido ao defeito. Aspas do autor (VIGOTSKI, 2011 p.869).

Portanto, dentre as contribuições de Vigotski destaca-se a mediação, funções psicológicas superiores, pensamento e linguagem, significado e sentido, aprendizado e desenvolvimento e ainda relações sociais e culturais, além de muitas contribuições para educação inclusiva.

Lentamente as contribuições de Vigotski foram sendo desveladas nas questões das deficiências, no entanto, verifica alguns movimentos neste sentido, seja nas traduções e estudos dos textos desse autor que muito contribuiu para a educação e para a psicologia.

3 METODOLOGIA

A metodologia empregada nesta pesquisa se baseia em autores da área e no rigor científico, obrigatórios num trabalho acadêmico. Aqui se discorre mais especificamente sobre o lócus da pesquisa, os participantes e a coleta de dados. É por meio da metodologia que se explicita o percurso realizado para se fazer pesquisa científica, pois “é o emprego do conjunto dos métodos, procedimentos e técnicas que cada ciência em particular põe em ação para alcançar seus objetivos” (PEREIRA, 2012, p. 31).

Neste sentido, a pesquisa científica busca por respostas para os problemas que emergem da humanidade, sejam eles de ordem natural, social que aguçam a curiosidade e a necessidade de compreensão por parte do pesquisador, que se utiliza dos mecanismos, conhecimentos, conceitos para gerar um processo de reflexão apoiado nos resultados obtidos ao desvelar o problema.

“O método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros – traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista”. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p.65),

3.1 Tipo de Pesquisa

Esta pesquisa buscou investigar o que pensam os professores da Educação Básica sobre participar do curso de extensão do IFSP e as implicações do mesmo na sua prática docente, portanto optou-se pela pesquisa descritiva de abordagem qualitativa, avaliando as possibilidades que poderão ser aplicadas nas suas práticas em sala de aula.

Assim, não busca uma solução definitiva, pois este pode ser um resultado provisório capaz de dar origem a novas perguntas, conforme Minayo (2001).

Diferentemente da arte e da poesia que se concebem na inspiração, a pesquisa é um labor artesanal, que se não prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular. A esse ritmo denominamos ciclo da pesquisa, ou seja, um processo de trabalho em espiral que começa com um problema ou uma pergunta e termina com um produto provisório capaz de dar origem a novas interrogações (MINAYO, 2001, p. 26).

Seu foco fundamental é a construção do projeto de investigação, segundo a autora Minayo (2001). Portanto busca levantar informações sobre os cursos de extensão Inclusão e o ensino da Matemática e do curso de Libras oferecidos pelo IFSP, descrever as experiências dos

professores no seu cotidiano e o que pensam sobre os cursos para inclusão dos alunos com deficiência.

De acordo com Minayo (2001, p.24), “pesquisa qualitativa aborda significado das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”. Portanto, a pesquisa busca significado nas ações e possibilidades nas relações humanas de docente e aluno com deficiência, que não podem ser medidos com números.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1992 p.22).

Para Duarte (2002), métodos qualitativos fornecem dados muito significativos e densos, mas, também, muito difíceis de serem analisados. De modo que só se tem ideia de sua real dimensão quando se está diante de nosso próprio material.

3.2 População

Nos cursos de extensão oferecidos pelo IFSP - Inclusão e o Ensino da Matemática e o curso de Libras, participaram 25 (vinte e cinco) pessoas entre professores, agentes de alunos e estudantes de licenciatura. Desse grupo, 10 (dez) participantes são professores. Como nossa pesquisa buscou possibilidades de ação e atuação para professores da educação, nosso foco foram esses professores. Do grupo de 10 (dez) professores, 08 (oito) participaram desta pesquisa, para fundamentar o estudo sobre o que pensam a respeito dos cursos, possíveis implicações, mudanças e contribuições nas práticas em sala de aula o curso favoreceu na formação desses professores.

3.3 Instrumentos

Os instrumentos utilizados nesta pesquisa foram 03 (três): análise documental para conhecer os cursos de extensão e PPP do IFSP, no qual se obteve todas as informações sobre os cursos, nome do curso, duração, justificativa, periodicidade, abrangência, público-alvo, descrição da proposta e objetivos, outro instrumento utilizado foi o questionário para traçar o perfil sociodemográfico dos participantes, e entrevista semiestruturada, para obter informações dos docentes sobre o que pensam sobre os cursos oferecidos pelo IFSP para inclusão escolar.

3.3.1 Análise Documental

A pesquisa documental é realizada em fontes como tabelas estatísticas, cartas, pareceres, fotografias, atas, relatórios, obras originais de qualquer natureza – pintura, escultura, desenho, notas, diários, projetos de lei, ofícios, discursos, mapas, testamentos, inventários, informativos, depoimentos orais e escritos, certidões, correspondência pessoal ou comercial, documentos informativos arquivados em repartições públicas, associações, igrejas, hospitais, sindicatos (SANTOS, 2000).

A análise documental, segundo Severino (2007, p.122), “tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não é só de documentos impressos, mas, sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais”.

Para Marconi e Lakatos (2003, p.174), “a pesquisa documental é a que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não”. A pesquisa documental, para Gil (2010, p.46), “apresenta uma série de vantagens, pois os documentos constituem fonte rica e estável de dados com baixo custo e fácil acesso resiste ao longo do tempo sendo importante fonte de dados para uma pesquisa”.

Através dos documentos do IFSP, como o Projeto Político Pedagógico (PPP), buscou-se conhecer as ações previstas ali em favor da inclusão do aluno com deficiência. E por tratar-se de cursos de extensão do IFSP, foram analisadas as propostas dos cursos conforme ementa no Anexo IV.

3.3.2 Questionário

Marconi e Lakatos (2003, p.201) definem o questionário como “um instrumento de obtenção de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito”.

Para as autoras, o questionário é um instrumento associado ao estudo de representações e de crenças conscientes do sujeito, diante do qual esse sujeito constrói respostas mediadas por sua intencionalidade. As respostas de uma pessoa a um questionário estão mediadas pelas crenças dominantes no cenário social em que se aplica o questionário. São diversas as vantagens do questionário, como “economia de tempo, viagem e obtenção de grande número de dados, atingem maior número de pessoas simultaneamente, abrangendo uma área geográfica mais ampla e economiza pessoal para trabalho de campo” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p.201).

Severino (2007) explica que os questionários servem para levantar informações escritas por parte do colaborador, com objetivo de conhecer a opinião dele sobre o tema que se pesquisa, são perguntas sistematicamente articuladas e pertinentes ao tema e ao objetivo. Para o autor, as questões devem ser objetivas, de modo a suscitar respostas igualmente objetivas, evitando provocar dúvidas e ambiguidades.

O objetivo do questionário foi identificar o perfil sociodemográfico dos professores que participaram dos cursos de extensão do IFSP, saber a formação e atuação profissional, tempo de atividade como docente, se atua na rede pública ou privada, em que série atua, a disciplina que leciona, se tem aluno com deficiência em sala de aula e qual foi o motivo que os trouxeram a esses cursos.

O questionário utilizado para a coleta de dados foi composto de 13 (treze) perguntas, buscou-se com as respostas dos questionários (Apêndice I) traçar o perfil sociodemográfico dos professores que procuram melhorar sua formação para atuar na inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular.

3.3.3 Entrevista

O roteiro de entrevistas, que, segundo Marconi e Lakatos (2003, p.196), “tem como objetivo principal a obtenção de informações do entrevistado, sobre determinado assunto ou problema”, buscou pelas respostas dos docentes entrevistados, investigar o que pensam esses professores sobre participar dos cursos de extensão oferecidos pelo IFSP e a implicação do mesmo na sua prática docente, e qual a influência dos cursos no seu cotidiano escolar, para a inclusão escolar de alunos com deficiência.

Ainda segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 198), a entrevista apresenta diversas vantagens, pois “pode ser utilizada com todos os segmentos da população”. A atenção do pesquisador ao planejar a entrevista, a obtenção de algum conhecimento prévio sobre o entrevistado, ouvir mais do que falar e o registro dos dados e informações durante a entrevista, dessa forma, a entrevista cumpre seu papel de fornecer dados relevantes ao pesquisador.

A entrevista é um procedimento muito utilizado no trabalho de campo. Através dela o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos colaboradores. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos colaboradores, pois vivenciam uma determinada realidade que está sendo pesquisada. Trata-se de uma conversa a dois com propósitos bem definidos, através desse instrumento, podemos obter dados objetivos e subjetivos.

Gil (2010) recomenda alguns cuidados na condução da entrevista, como definição da modalidade da entrevista, questões e sequências predeterminadas, dando ampla liberdade para o entrevistado responder, guiando, pautando, orientando em relação aos pontos de interesse da entrevista. Para o autor, a quantidade de entrevistas também é importante.

Para Queiroz (1988 *apud* Duarte 2002, p. 147), “a entrevista semiestruturada é uma técnica de coleta de dados que supõe uma conversação continuada entre informante e pesquisador e que deve ser dirigida por este de acordo com seus objetivos”, pois ambos buscam interesses diferentes.

Nessa pesquisa optou-se pelas entrevistas semiestruturadas compostas por 09 (nove) perguntas previamente formuladas conforme apêndice II.

3.4 Procedimentos para Coleta de Dados

Por utilizar seres humanos para a coleta de dados, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), que tem a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Após sua aprovação, por meio do parecer nº 2.650.359, foi solicitada a autorização do Diretor Geral do IFSP, para realização da coleta de dados, (conforme ANEXO I). Após a autorização do Diretor Geral, (ANEXO II), solicitou-se ao setor responsável a lista com nomes e contato dos participantes dos cursos,

Foi possível entrar em contato com os participantes da pesquisa, por meio do correio eletrônico, telefone e aplicativo celular, foram explicados a finalidade e objetivo da pesquisa.

A princípio, (03) três participantes dos cursos responderam prontamente o convite, (01) uma professora do curso da Inclusão e o Ensino da Matemática e (02) duas professoras do curso de Libras.

Outros tiveram alguma resistência, mas, depois de esclarecidas as finalidades da pesquisa, mais (05) cinco professores concordaram em contribuir, totalizando (08) oito colaboradores da pesquisa.

Com a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa, foi agendada a entrevista para início da pesquisa, através de aplicativo de celular.

Em relação aos documentos para a análise documental, o Projeto Político Pedagógico PPP do IFSP foi solicitado a Instituição que informou sua disponibilidade no site

<https://www.ifsp.edu.br/> do campus, e os projetos dos cursos Inclusão e o Ensino da Matemática e Libras foram solicitados ao setor responsável.

3.4.1 Análise Documental

Através da análise documental buscaram-se os documentos do IFSP, como o Projeto Político Pedagógico – PPP, com foco nas propostas para atendimento de alunos com deficiência, bem como os projetos dos cursos de extensão.

Buscou-se o PPP da Instituição no site <https://www.ifsp.edu.br/> do campus, conforme informado anteriormente. Foi solicitada ainda para a Instituição a proposta dos cursos de extensão Inclusão e o Ensino da Matemática e do curso de Libras para o setor de extensão, que nos disponibilizou prontamente.

Baseado nestes documentos, buscou-se o proposto no objetivo específico em conhecer os cursos de extensão do IFSP.

3.4.2 Questionário e Entrevista

Buscou-se através do questionário (conforme Apêndice I) identificar o perfil sociodemográfico dos professores, foi solicitado aos participantes dos cursos o preenchimento deste, no dia da entrevista juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, com uma explicação da natureza da pesquisa e sua importância.

Marconi e Lakatos (2003, p. 201) “apontam algumas vantagens do questionário como, economia de tempo, atinge maior número de pessoas simultaneamente, resposta rápida e mais precisa, maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato”.

Na elaboração do questionário, optou-se por perguntas “fechadas” onde o participante escolhe sua resposta entre algumas opções, este tipo de pergunta, embora restrinja a liberdade das respostas, facilita o trabalho do pesquisador e também a tabulação, pois as respostas são mais objetivas. As perguntas foram elaboradas de forma simples de entender, concretas e precisas, considerando o grau de conhecimento e informação dos entrevistados, evitando palavras e formulações ambivalentes, sugestivas ou indiscretas. Optou-se por respostas de múltipla escolha com uma série de possíveis respostas.

Atualmente, com as facilidades da informática, utilizou-se a tabulação das respostas através de tabelas para traçar o perfil dos professores.

Por meio da entrevista buscou-se saber o que pensam os professores que participaram dos cursos de extensão Inclusão e o Ensino da Matemática e Libras, e a implicação destes, na sua prática docente a respeito das experiências vivenciadas.

Três (3) entrevistas foram realizadas no IFSP, em uma sala reservada que foi cedida pela instituição para a sua realização. Quatro (4) entrevistas foram realizadas nas residências das professoras, conforme a disponibilidade de seus horários, pois algumas trabalham o período integral. E uma (1) entrevista foi realizada no local de trabalho da professora. Após esclarecimento mais detalhado da pesquisa, e com a aprovação dos entrevistados em gravar a conversa, foi iniciada a pesquisa.

Primeiramente, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (conforme ANEXO III) aos docentes que aceitaram participar do estudo, sendo lhes garantido o sigilo de sua identidade, bem como assegurada sua saída do presente estudo, se assim desejassem, a qualquer tempo.

No segundo momento, foi solicitada aos docentes que respondessem o questionário (Apêndice I), que tem finalidade de identificar o perfil sociodemográfico dos docentes que buscam a inclusão escolar, e em seguida foi dado início a entrevista semiestruturada, com finalidade de investigar o que pensam os docentes em relação aos cursos e a questão da inclusão dos alunos com deficiência.

A entrevista foi realizada de acordo com o roteiro de perguntas semiestruturada, conforme apêndice II, os professores demonstraram disposição em colaborar, alguns agradeceram a oportunidade para falar e a duração das entrevistas foi em média de 25 a 40 minutos. Buscou-se, de forma objetiva, seguir o roteiro da entrevista para não extraviar do objetivo da pesquisa, que foi gravada com autorização do entrevistado e transcrita posteriormente para análise.

Como essa pesquisa garante o anonimato dos entrevistados, preferimos nomear os colaboradores com nome de pedras preciosas, pois os docentes são verdadeiras joias no sistema escolar. Todos os nomes são fictícios nesta pesquisa.

A primeira entrevista foi realizada com **Topázio**, no IFSP, às 18h30, pois a pessoa entrevistada dando sequência ao curso de Libras no módulo intermediário, estava bem-disposta em contribuir com a pesquisa. A entrevista foi realizada em uma sala reservada, cedida pelo IFSP. Primeiramente, foi esclarecido e informado os objetivos e finalidades deste trabalho, solicitou-se a assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, conforme anexo III, e, em seguida, o preenchimento do questionário que tem finalidade de conhecer o perfil sociodemográfico dos professores, conforme apêndice I. Finalizado o preenchimento do

questionário, solicitou-se a permissão do entrevistado para a gravação do áudio. Esta entrevista teve o auxílio de uma colega de classe que se dispôs a acompanhar para direcionar a entrevista, para dar apoio e maior segurança aprofundando nas questões da inclusão, pois como não sou docente não tenho essa vivência da sala de aula.

Os procedimentos iniciais foram os mesmos para as demais entrevistas, como o preenchimento de questionário, assinatura do termo de consentimento e autorização para gravação de áudio.

Após a transcrição do áudio, este será guardado por (5) cinco anos a partir da data da realização da pesquisa, e após este período o material será apagado da mídia digital, conforme consta no Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

Rubi - a entrevista foi realizada no IFSP, local onde foi oferecido o curso de Inclusão e o Ensino da Matemática em 2016, e a professora atualmente está estudando no IFSP no curso de pós-graduação. A entrevista foi agendada para as 17 horas, após o término de sua aula e foi realizada em uma sala reservada pelo IFSP, primeiramente se agradeceu a colaboração da professora nesta pesquisa, em seguida foi esclarecido a finalidade, objetivos e procedimentos que regem esse trabalho e, conforme exposto anteriormente, seguiu-se o protocolo e se iniciou a entrevista, a partir desta entrevista não tive mais auxílio da colega.

Esmeralda - concedeu-nos sua entrevista na sua residência, pois esta trabalha em período integral (manhã e tarde) e o único horário disponível foi às 19h30, após seu horário de trabalho. Esta professora fez o curso de Inclusão e o Ensino da Matemática em 2016. Como em outras entrevistas seguiu os mesmos procedimentos iniciais e se agradeceu a colaboração da professora.

Agendamos entrevista de **Cristal** também no IFSP, e, como a professora atualmente está estudando no IFSP no curso de pós-graduação, a entrevista foi agendada para às 17 horas, após o término de sua aula, mas devido à paralisação dos caminhoneiros alteramos a entrevista para sua residência, o que se deu tranquilamente.

A entrevista da **Ametista** foi realizada na residência da professora, conforme sua disponibilidade foi agendada para as 19h30. Esta professora fez o curso de Inclusão e o Ensino da Matemática em 2016. Agradeceu-se a colaboração da professora nesta pesquisa, e após os procedimentos iniciais teve início a entrevista, que foi muito agradável.

Safira, esta entrevista foi realizada no local onde a professora trabalha no município de Jacareí, a entrevista foi agendada para as 12 horas, horário disponível para esta professora. A entrevista foi realizada num local reservado. Primeiramente, agradeceu-se a colaboração da professora nesta pesquisa, em seguida iniciamos os procedimentos iniciais e a entrevista. A

professora foi bem cordial, pois estava no seu local de trabalho. Destaca-se que ela agradeceu a oportunidade para falar sobre o assunto.

Jade também agendou a entrevista no IFSP, como a professora está cursando o módulo intermediário do curso de libras do IFSP, a entrevista foi agendada para às 18 horas da quinta-feira, antes do início de sua aula. Porém a entrevista foi realizada em sua residência, pois, as aulas foram suspensas devido à paralisação nacional dos caminhoneiros. Primeiramente, agradeceu-se a colaboração da professora nesta pesquisa, e, após os trâmites iniciais, realizou-se a entrevista.

A entrevista de **Ágata** também foi realizada no IFSP, como a professora atualmente está cursando o módulo intermediário do curso de libras do IFSP, a entrevista foi agendada para às 18h30 antes do início de sua aula. A entrevista foi realizada em uma sala reservada pelo IFSP, agradeceu-se a colaboração da professora, e, finalizado os trâmites iniciais, a entrevista foi concedida. A professora estava aberta a discutir as questões da inclusão.

3.5 Procedimentos de Análise de Dados

Posteriormente, com os dados coletados e com os objetivos pré-estabelecidos, buscou-se a Análise de Conteúdo, sistematizada por Bardin (1979), que expressa, a partir de elementos quantitativos ou não, inferências e interpretação dos resultados. A Análise de Conteúdo é uma técnica de investigação destinada a formular, a partir de certos dados, inferências reprodutíveis e válidas que se podem aplicar a um contexto, ir além das aparências.

Análise de dados nesta fase, segundo Minayo, (2001), consiste em se verificar se os dados coletados são suficientes para estabelecer uma conclusão, caso contrário deve-se retornar à fase de coleta de dados para suplementarmos as informações que nos faltam. Se os dados são suficientes para estabelecer uma conclusão, inicia-se então a fase da análise. Para a autora, “a análise e a interpretação estão contidas no mesmo movimento: o de olhar atentamente para os dados da pesquisa” (MINAYO, 2001 p.68).

Ainda segundo a autora, a finalidade dessa etapa é importante para: “estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural da qual faz parte” (MINAYO, 2001 p.69).

Para Duarte (2002), “esse material precisa ser organizado e categorizado segundo critérios relativamente flexíveis e previamente definidos, de acordo com os objetivos da pesquisa”. Cria-se categorias, codifica-se textos, faz-se cruzamentos dos dados e após a

organização/classificação do material coletado, é hora de “proceder a uma análise profunda nos textos densos e complexos, de modo a produzir interpretações e explicações que procurem dar conta, em alguma medida, do problema e das questões que motivaram a investigação” (DUARTE, 2002. p. 152).

Para Franco (2005, p. 13), “o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”. Vincula-se a emissão das mensagens às condições contextuais de seus emissores, como as situações econômicas e socioculturais nas quais os emissores estejam inseridos, mensagens carregadas de componentes cognitivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis, com os componentes ideológicos impregnados nas mensagens socialmente construídas, objetivando o discurso e desenvolvimento da consciência.

Análise de conteúdo é um procedimento que uma mensagem gerada por um emissor, codificada identifica de modo objetivo e sistemático características dessa mensagem, fazendo inferências com efeito de decodificar essa mensagem para seu receptor, tem como ponto de partida a mensagem. Na mensagem a análise de conteúdo permite ao pesquisador fazer inferências, sobre o que se fala, o que se escreve, com que intensidade, com que frequência, que tipo de símbolos figurativos são utilizados para expressar ideias, e os silêncios e as entrelinhas.

É o que traz Bardin (1977, p. 38-39): “a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos, ou não) e que “O analista é como o arqueólogo”. Trabalha com vestígios, [...]. “Há qualquer coisa para descobrir por e graças a eles”.

O pesquisador pode analisar as mensagens buscando inferências sobre as características, causas ou efeitos. Quando direciona as perguntas sobre as causas ou efeitos da mensagem, a análise de conteúdo tem significado maior. Se direcionar as perguntas sobre as causas, estamos trabalhando do ponto de vista do produtor da mensagem, lugar onde conterão muitas informações sobre o autor, como dados pessoais, concepção de mundo, representações sociais, motivações, selecionam se o que é importante para “dar seu recado” de acordo com suas referências. Mas se direcionar as perguntas sobre os efeitos, estamos trabalhando do ponto de vista do receptor, inferindo os efeitos e impactos que determinada mensagem pode causar no receptor, no leitor, no ouvinte. (FRANCO, 2005)

O resultado da análise deve refletir os objetivos da pesquisa, é como a analogia de Mucchielle (1977, p. 78 *apud* Franco, 2005): “O conteúdo para o usuário da análise de conteúdo é como o líquido para o químico analista. Tudo está lá e não há nada fora. Os componentes

químicos estão dentro e presentes por definição. Nada mais há o que fazer do que analisar o que se dispõe...”, para tanto a análise se inicia no conteúdo manifesto e explícito, mas não significa descartar e desconsiderar as mensagens “ocultas” nas entrelinhas, levando em conta os contextos sociais e históricos nos quais foram produzidas.

Franco (2005) revela que é através do tratamento da mensagem que o pesquisador manipula, para inferir conhecimentos que extrapolam o conteúdo manifesto das mensagens, o pesquisador trabalha com índices postos em evidência. A inferência é o procedimento entre a passagem explícita e controlada da descrição para a interpretação. Produzir inferência é a razão da análise de conteúdo, pois um dado sobre conteúdo de uma mensagem é sem sentido até que seja relacionado a outros dados.

O vínculo entre eles é representado por alguma forma de teoria, toda análise de conteúdo implica comparações dos dados, que podem ser comparados a algum padrão de adequação ou desempenho, ou comparações com opiniões de especialistas que pode indicar garantia a fidedignidade e validade do conteúdo analisado.

Segundo a autora:

Produzir inferências em análise de conteúdo tem um significado bastante explícito e pressupõe a comparação dos dados obtidos mediante discursos e símbolos, com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade” (FRANCO, 2005, p. 26-28).

Para responder aos objetivos da pesquisa, um bom plano de trabalho integra procedimentos, para selecionar a amostra, coleta dos dados, instrumentos, definição de categorias, unidades de registros, comparações, evidências e indicadores, permitindo estabelecer relação entre teoria, coleta, análise e interpretação dos dados.

Para Bardin, (1977), temos três fases da análise de conteúdo, “pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”. A fase da pré-análise, que seria a organização dos dados, ou seja, tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais. Inclui nesta fase a “leitura flutuante”, buscando as primeiras impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas.

Bardin (1977, p. 96) fala que “esta fase é chamada de leitura flutuante, por analogia com a atitude do psicanalista. Pouco a pouco a leitura vai-se tornando mais precisa, em função das hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas com materiais análogos”.

Ainda nessa fase, além da leitura flutuante, temos a escolha dos documentos baseada nas regras de exaustividade, representatividade e homogeneidade, temos também a formulação de hipóteses e a referência aos indicadores e a elaboração de indicadores. Após esta etapa,

definimos as categorias que são reagrupamentos baseados em critérios definidos. Estas categorias podem ser definidas a priori, pré-determinadas em busca de um objetivo pré-determinado, ou pode ser categorias não definidas que serão criadas de acordo com as respostas e mensagens inferidas nos discursos. Conjunto de categorias deve ser produtivo a fim de fornecer resultados férteis, para obtenção de dados relevantes.

Na pré-análise foram organizados os dados de modo a sistematizar as ideias iniciais para o desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. Nesta fase, foram escolhidos os documentos para análise, formulação de hipóteses objetiva e indicadores para a interpretação final, para facilitar a manipulação da análise (BARDIN, 1979). Para tanto, realizou-se uma “leitura flutuante” que orienta a uma visão global do conteúdo.

Após esta etapa, prosseguiu-se para a exploração do material, que segundo Bardin, (1977, p. 101), “consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”, buscou-se nesta etapa seleção das unidades de análise, palavras, temas, frases evidentes, a fim de identificar conteúdos para atender os objetivos.

Finalmente, tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Nesta etapa os resultados são tratados de modo significativos e válidos, possibilitando ao pesquisador inferências e interpretações a propósito dos objetivos previstos ou a outras descobertas inesperadas.

A partir dos objetivos pré-definidos e dos dados obtidos através das entrevistas, encontrou-se duas categorias para nortear a análise dos dados coletados: “O que pensam os professores da Educação Básica sobre participar dos cursos de extensão do IFSP e implicação deste na sua prática docente, transformações e possibilidades de atuação”, e “Formação docente para educação inclusiva e motivação para buscar os cursos de extensão do IFSP, “eu tive que correr atrás”!”.

Embora não sendo objetivo da pesquisa, e para dar voz aos professores, criou-se uma categoria posteriori, “Inclusão escolar: Desafios e dificuldades - vozes dos professores” totalizando três categorias para análise.

Para Franco (2005, p. 58), existem dois caminhos a serem seguidos na criação de categorias, o primeiro é: “categorias criadas a priori. Neste caso, as categorias e seus respectivos indicadores são predeterminados em função da busca a uma resposta específica do investigador.” E o segundo, “as categorias não são definidas a priori. Emergem da “fala”, do discurso, do conteúdo das respostas e implicam constante ida e volta do material de análise à teoria”.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Dados obtidos a partir dos questionários

Essa pesquisa propôs identificar o perfil sociodemográfico dos professores da Educação Básica que participaram dos cursos de extensão do IFSP, para isso os dados foram obtidos e coletados por meio do questionário (Apêndice I), tabulados em tabela e separados por cursos, conforme tabela 1: Dados dos professores do curso “Libras” e tabela 2: Dados dos professores do curso “Inclusão e o Ensino da Matemática”. Lembrando que para manter o anonimato os colaboradores dessa pesquisa optaram por nome fictício de pedras preciosas.

Quadro 1: Perfil dos professores do curso “Libras”

Colaboradores	Topázio	Safira	Ágata	Jade
Idade	34	33	32	46
Sexo	M	F	F	F
Formação Profissional	Letras	Pedagogia	Licenciatura Matemática	Pedagogia, Psicologia
Tempo Atividade Profissional	De 08 a 12 anos	De 04 a 07 anos	De 08 a 12 anos	Mais de 18 anos
Local atividade Profissional	Escola pública do município e do estado	Escola pública do município	Escola pública do Estado	Escola pública do município
Série de atuação	Ensino médio escola pública do estado Fundamental I escola pública do município	AEE Educação Básica	Não atua no momento	Projeto Institucional Educação Básica
Formação Continuada	Sim Pós-graduação em libras	Não	sim Pós-graduação em Docência na Educação Básica	Sim Cursos em Libras, Autismo, Iniciação a fotografia, Artes cênicas, Mestrado
Tem ou teve aluno com deficiência	Sim	Sim	não	sim
Deficiência	Deficiência auditiva	Deficiência Visual, Deficiência Intelectual	---	Deficiência auditiva, Deficiência Intelectual, TGD - Transtorno Global Desenvolvimento.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018)

Quadro 2: Perfil dos professores do curso “Inclusão e o Ensino da Matemática”

Colaboradores	Rubi	Ametista	Cristal	Esmeralda
Idade	28	39	22	42
Sexo	F	F	F	F
Formação Profissional	Licenciatura Matemática	Pedagogia	Licenciatura Matemática	Pedagogia Licenciatura Matemática
Tempo Atividade Profissional	De 08 a 12 anos	De 01 a 03 anos	De 01 a 03 anos	De 01 a 03 anos
Local atividade Profissional	Escola particular Escola pública do município	Escola pública do município	Escola particular	Escola pública do município
Série de atuação	Ensino médio escola particular Fundamental II escola pública do município	Educação Infantil	Fundamental II	Educação Infantil
Formação Continuada	Sim Pós-graduação em Docência na Educação Básica	Não	Sim Pós-graduação em Docência na Educação Básica	Sim Formação em Horário Trabalho Coletivo HTC
Tem ou teve aluno com deficiência	Sim	Sim	sim	sim
Deficiência	Atraso Cognitivo, TDA - Transtorno Déficit Atenção, Dislexia.	Autismo, TDAH - Transtorno Déficit Atenção e Hiperatividade,	Síndrome de Asperger	Hidrocefalia Paralisia lado esquerdo

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018)

4.1.1 Perfil sociodemográfico dos colaboradores

Analisando as respostas dos questionários, verificou-se tratar-se de professores na faixa etária de 22 a 46 anos, sendo sete do sexo feminino e um do sexo masculino. Com formação variada entre pedagogia, psicologia, licenciatura em Matemática e Letras, todos atuando como professores, quatro trabalham exclusivamente em escola pública municipal, uma em escola pública estadual (mas no momento não está atuando), uma professora trabalha exclusivamente em escola particular, uma professora trabalha em escola particular e escola pública municipal e um professor trabalha em escola pública municipal e estadual.

Em relação ao tempo de atividade profissional, esses professores estão entre um a 18 anos, seis fazem formação continuada e a maioria tem ou teve alunos com deficiência em sala

de aula, nas mais variadas deficiências como Atraso Cognitivo, TDA-Transtorno Déficit Atenção, Dislexia, Autismo, TDAH-Transtorno Déficit Atenção e Hiperatividade, Hidrocefalia Paralisia lado esquerdo Deficiência Visual, Deficiência Intelectual Deficiência auditiva, Deficiência Intelectual, TGD-Transtorno Global Desenvolvimento, Deficiência auditiva.

4.1.2 Faixa etária dos colaboradores

A faixa etária dos colaboradores vai de 22 a 46 anos, verifica-se que são professores de diversas idades trabalhando a questão da inclusão escolar. Segundo dados do Censo 2016, “Na Educação Básica, há uma concentração de docentes nas faixas etárias de 26 a 35 anos e de 36 a 45 anos. [...] A média de idade dos professores da educação básica é de 40,1 anos” (BRASIL, 2016).

A inclusão escolar atinge várias faixas etárias dos docentes, como pontua uma das entrevistadas. Ela acredita que em algum momento o professor vai lidar com criança com deficiência, independentemente da idade, turma ou momento.

Ametista [...] “mas ele (o professor) vai lidar com criança, aluno especial..., em algum momento da vida dele, ele vai lidar com aluno especial... ele tem que passar por uma reciclagem....” [...]

4.1.3 Gênero

Com relação ao gênero, verifica-se que sete são do sexo feminino, e um professor do sexo masculino. Confirmando o que aponta a UNESCO (2009) de que a categoria dos professores é majoritariamente feminina, com (83,1%) oitenta e três vírgula um por cento contra (16,9%) dezesseis vírgula nove por cento do sexo masculino, segundo relatório Pnad (2006). A amostra dessa pesquisa é pequena, mas comprova o que a UNESCO (2009) nomeia de “feminização do magistério” (UNESCO, 2009).

De acordo com a UNESCO, 2009, “as mulheres representam 92,5% dos alunos de pedagogia e 75,4% nas demais licenciaturas” conforme as contribuições de Tardif (2013). “Atualmente, as mulheres constituem cerca de 75% a 80% da força de trabalho de ensino da escolaridade obrigatória, [...]. Entretanto, a presença maciça de mulheres na educação não é um fenômeno recente, pois remonta ao século XIX. (TARDIF, 2013, p. 553).

4.1.4 Formação profissional

A formação profissional, segundo amostra dessa pesquisa, é composta de duas professoras com formação exclusiva em Pedagogia, três com formação exclusiva em Licenciatura em Matemática, uma professora além da Pedagogia também tem formação em Psicologia, uma professora além da Pedagogia tem formação em Licenciatura em Matemática e um professor exclusivamente em Letras. O que confirma os dados do Censo de 2016, “Em relação à escolaridade, 77,5% dos professores que atuam na educação básica, possuem nível superior completo” (BRASIL, 2016).

Nesse contexto, a formação passou ser exigência para todos os professores “Em virtude da exigência legal de formação em nível superior para todos os professores, segundo a lei 9394/96” (GATTI, 2009). Além de todos com curso superior, alguns com mais de uma formação, buscam mais informação e formação por meio dos cursos de extensão do IFSP que abordam assuntos específicos como a educação inclusiva, e outros cursos de formação. Verifica-se que a busca pela formação é constante conforme a fala de um participante:

Topázio [...] os cursos, as formações são contínuas, não existe formação que lhe vá trazer um benefício contínuo, são esporádicos, são necessidades que vão surgindo constantemente, então formação é sempre!! [...]

4.1.5 Tempo de atividade profissional

Verificou-se que três professoras estão na faixa de um a três anos de atividade profissional, apesar da idade cronológica 22, 39 e 42 anos, estão iniciando a carreira de professor, fase de sobrevivência e descoberta, entusiasmo inicial, situação de responsabilidade e “choque com a realidade”, conforme demonstra Huberman (2000).

Uma professora está na faixa de quatro a sete anos de atividade profissional, a “estabilização”, que, segundo Huberman, (2000) é a fase de sentimento de confiança, conforto e segurança, maiores preocupações com objetivos didáticos atuam eficazmente com melhores recursos técnicos, encontrando um estilo próprio de ensino.

Três professores estão na fase de (8) oito a 12 anos – fase da “diversificação” traduz consolidação pedagógica, busca de novos desafios. Demonstra a busca por novos cursos e conhecimentos através dos cursos de extensão do IFSP e outros.

E uma professora está na faixa de mais de 18 anos na carreira – está no “meio da carreira”, sensação de “rotina”, apesar desta ainda estar em busca de conhecimento.

Apesar de variado o tempo de atividade profissional dos professores da Educação Básica que participaram dos cursos do IFSP, não foi possível estabelecer relação entre prática e o tempo de atividade profissional em relação à educação inclusiva, pois todos vivenciam a mesma dificuldade independente do tempo de atividade profissional.

Esse dado fica evidente na fala de Jade com mais de 18 anos de atividade profissional em comparação com Ametista que está no início da carreira (entre um a três anos de atividade profissional) elas apontam as mesmas dificuldades em relação à inclusão escolar, falta de material, falta de formação e capacitação para os profissionais, quantidade de alunos em sala de aula.

Jade (mais de 18 anos atividade profissional): [...] com esse número de alunos..., falta de é..., profissionalização e formação de professores [...], teria que ter mais investimentos para todas as categorias, para professores, estagiários, equipe gestora, funcionários.

Ametista (entre um a três anos de atividade profissional): [...] então eu não tenho assim materiais, para trabalhar com criança com inclusão.... o professor tem 30 (trinta) alunos na sala, né.... o professor, não tem como ele se dispor para trabalhar com todos alunos e mais o da inclusão [...] tem os estagiários, mas eles não estão preparados [...]

Huberman (2000, p. 39), em seu estudo sobre a carreira dos professores, demonstra de modo geral as fases desse ciclo, conforme segue:

- Entrada na carreira – Fase inicial da carreira seria o estágio de “sobrevivência e descoberta” a sobrevivência se traduz na complexidade de situação profissional, distanciamento entre o ideal e o real no cotidiano em sala de aula, “choque da realidade”, dificuldades com alunos, com materiais didáticos inadequados e em contrapartida, a “descoberta” traduz em entusiasmo inicial, exaltação por estar finalmente, em situação de responsabilidade. Dois aspectos, “sobrevivência e descoberta”, vividos em paralelo, de modo que o segundo permite aguentar o primeiro.

Questão observada na fala do professor:

Topázio: Vamos supor o profissional, que chega na rede agora, ele não chega com essa preparação, mas ele já chega dentro desse aspecto que ele sabe que é buscado (a inclusão), ele vem..., com vislumbrando tanto a teoria do concurso e como a prática que não está pronto, mas que está em construção, ele consegue espelhar bem isso.

- Fase de Estabilização – Tempo marcado pelo “comprometimento definitivo, estabilização, tomada de responsabilidade” trata-se de uma escolha subjetiva (comprometer-se definitivamente) um ato administrativo (nomeação oficial), pertencimento a um corpo profissional e independência, surge sentimento de “competência” pedagógica, sentimento de confiança, conforto e segurança,

maior preocupação com objetivos didáticos, atuam eficazmente com melhores recursos técnicos, encontrando um estilo próprio de ensino.

- Fase de Diversificação – Consolidação pedagógica traduz-se naturalmente, diversificando o material didático, modo de avaliação, modo de agrupar alunos, sequência dos programas, etc. Antes na estabilização, as incertezas, as inconseqüências e o insucesso geral. Professores mais motivados, mais dinâmicos e empenhados nas equipes pedagógicas ou comissões de reformas nas escolas, procuram mais autoridade, responsabilidade e prestígio. Após uma primeira vivência nas atividades de sala de aula, e da profissão em geral, o professor parte em busca de novos desafios.
- Por-se-em questão – Fase marcada pela sensação de rotina até de uma “crise” existencial em face de carreira profissional, trata-se do “meio da carreira” período entre os 35 a 50 anos, ou entre os 15 e os 25 anos de ensino, consiste em fazer um balanço da vida profissional e encarar hipóteses, na perspectiva de continuar no mesmo percurso ou a insegurança de outro percurso.
- Serenidade e distanciamento afetivo – Fase entre os 45-55 anos começam a lamentar o período de ativismo do passado, mas em contrapartida evocam serenidade em situação em sala de aula. Apresentam-se menos sensíveis, ou menos vulneráveis a avaliação dos outros. Nível de ambição desce tanto quanto o nível de investimento, enquanto a sensação de confiança e serenidade aumenta.

Observação do professor em relação aquele profissional em final de carreira na questão da inclusão escolar.

Topázio: [...] os professores, os que já estão na rede há..., muuuuuitos anos e não tem esse olhar (da inclusão), porque isso é questão de percepção..., isso o estado, não há Instituição que possa impor..., mesmo assim ele se vê mais..., (pausa) convidativo..., a fazer jus, mesmo que ele não tenha esse teor..., porque tudo hoje se cobra..., dentro de todos os processos, das avaliações externas, dentro da própria consciência coletiva, da sociedade, existe um olhar mais..., aberto para esse lado, coisa que no passado não tinha.

- Conservantismo e lamentações – Fase de amargura e queixa de modo geral (alunos, colegas mais jovens, política educacional e sistema de ensino), discordância em face de evolução do momento.
- Desinvestimento - Fase de desprendimento, fim de carreira, atenção voltada para outros aspectos.

Para o autor, essas fases atravessam a carreira do professor e afetam a maioria dos docentes. O que vem confirmar também Barth (1996 *apud* DAY, 2001), para quem a carreira

do professor demonstra fases na curva da aprendizagem, e às vezes corre perigo pelo caminho, quando se foca somente o ensinar e o não refletir sobre as práticas ocorridas em sala de aula.

[...] os aprendentes vorazes são aqueles professores que se encontram no início da carreira, professores em seu primeiro ano de ensino, que se preocupam desesperadamente em aprender o seu novo ofício. A curva da aprendizagem mantém-se elevada durante três ou quatro anos, altura em que a vida do professor se torna altamente rotinizada e repetitiva. A curva da aprendizagem torna-se plana. Os anos se repetem: O próximo setembro é igual ao setembro anterior [...] (BARTH, 1996, pp.28-29 *apud* DAY, 2001, p.85).

Ainda segundo o autor, depois de muitos anos, acomodados e esgotados, os professores tornam-se resistentes à aprendizagem. “[...] A curva da aprendizagem já não existe... Parece que a vida na escola é tóxica para a aprendizagem do adulto. Quanto mais tempo se mantiver lá, menor será a aprendizagem. É incrível.” (BARTH, 1996, pp. 28-29 *apud* DAY, 2001, p.86). Como observa a professora Ametista em relação aos professores mais antigos na escola, que demonstram resistentes a aprender novas práticas para a inclusão escolar.

Ametista: [...] ainda tem aquele professor que está se aposentando, então ele pensa... não tem apoio, não tem material, não tem nada... então... eu também não vou me esforçar... entende? então é mais ou menos assim... é difícil...

Essa fala demonstra que a curva da aprendizagem já não existe, que a carreira docente quando atinge a maturidade ou próximo à aposentadoria induz ao desânimo e/ou falta de estímulo para investir em novas práticas inclusivas.

4.1.6 Local de atividade profissional

Quatro professoras trabalham exclusivamente em escola pública do município; uma trabalha exclusivamente em escola privada; um além de trabalhar na rede municipal, trabalha também na rede estadual; um além de trabalhar na rede municipal, trabalha também na rede privada; e uma trabalhou exclusivamente na rede estadual. Confirmam-se os dados do Censo de 2016, “75,6% dos docentes trabalham exclusivamente na rede pública de ensino” e ainda “3,8% atuam tanto na rede pública quanto na privada.” (BRASIL, 2016). Ainda conforme UNESCO, 2009, “o poder público é responsável, por 83% dos empregos do magistério” (UNESCO, 2009).

4.1.7 Formação Continuada

Seis professores participam de formação continuada: ou através de cursos rápidos, como libras, sobre autismo, artes cênicas, fotografia, ou cursos de pós-graduação em libras, e

Docência na Educação Básica ou mesmo durante o HTC horário Trabalho Coletivo, dois não fazem formação continuada no momento.

Para Imbernon (2009), a formação do professor não é só participar de cursos e seminários ministrados por um *expert* como um treinamento, como uma solução generalizada para todos os problemas de forma vertical, sem passar pela contextualização, pelo debate, pela reflexão tentando dar respostas ilusórias para os diversos problemas.

Atualmente, a diversidade é maior ainda, e cada criança tem sua especificidade mais ainda às crianças com deficiência, como aponta um dos professores a seguir:

Topázio [...]que precisam de “um olhar” específico, contínuo para fazer algumas intervenções pontuais...

O saber escolar era transmitido do professor ao aluno de forma técnica, racional, com aplicação de regras que derivavam do conhecimento científico. Já não é mais possível esse modelo de ensino como solução para toda e qualquer situação de conflito, pois é preciso considerar o contexto específico, com aplicação de técnica e regras pré-estabelecidas.

A prática docente é, então, vista segundo o modelo reflexivo e artístico, tendo por base a concepção construtivista da realidade com o qual o professor se defronta, entendendo que ele constrói seu conhecimento profissional de forma idiossincrática e processual, incorporando e transcendendo o conhecimento advindo da racionalidade técnica. (MIZUKAMI, 2005 pg.).

Para Nóvoa (2009), é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação docente construídas dentro da profissão, a partir de uma reflexão sobre o seu próprio trabalho e promover novos modos de organização da profissão de forma coletiva e autônoma. Nóvoa (2009, p. 19) ainda afirma que a formação deve estar próxima da realidade escolar e dos problemas sentidos pelos professores, “investindo na construção de redes de trabalho coletivo que sejam um suporte de prática de formação na partilha e diálogo profissional”.

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexivo, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1992 p. 25).

O autor sinaliza que a formação do professor ganharia muito caso se organizasse dentro de situações concretas, insucessos escolares, de problemas escolares ou programas de ação educativa, com a participação dos professores na busca da melhor solução para cada caso, com conhecimento dos professores que vão além da “teoria” e da “prática” compreendendo-os em toda a sua dimensão, levantando hipóteses e alternativas reelaborando seus conhecimentos para respostas a questões pessoais, sociais e culturas, com responsabilidade profissional e inovação. Nóvoa (2009).

Observou-se nessa pesquisa que os professores buscam novos conhecimentos para encarar essa realidade, verificou-se que se trata de uma busca isolada por cursos relacionados a inclusão escolar, notou-se que se trabalha pouco com a teoria dos autores citados nessa pesquisa, especialmente quanto a lidar com situações-problemas de forma coletiva e reflexiva em suas práticas dentro do contexto escolar.

No entanto, essa práxis está distante da realidade em sala de aula, como se pode perceber na fala de uma das professoras, especialmente no que concerne o trabalho coletivo e compartilhado.

Esmeralda: Principalmente que houvesse parceria com os HTC's Horário Trabalho Coletivo dos professores e a prefeitura para uma formação docente mais prática. Pelo menos um HTC mensal.

4.1.8 Alunos com deficiência

Verificou-se que sete dos docentes desta pesquisa já trabalharam com alunos com deficiência em sala de aula. Uma professora não teve aluno com deficiência em sua sala de aula, mas já conviveu e compartilhou experiências e vivenciou com aluno com deficiência na escola que lecionava. As deficiências são variadas como: Atraso Cognitivo, Transtorno Déficit Atenção (TDA), Dislexia, Autismo, Transtorno Déficit Atenção, Hiperatividade (TDAH), Retardamento mental, Hidrocefalia, Paralisia lado esquerdo, Deficiência Visual, Deficiência Intelectual, Deficiência auditiva, Deficiência Intelectual, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e Deficiência visual.

4.2 Caracterização dos cursos e o Projeto Político Pedagógico do IFSP

Por meio da análise documental, buscou-se analisar os documentos do IFSP como o Projeto Político Pedagógico (PPP), com foco nas propostas para atendimento de alunos com deficiência, bem como os projetos dos cursos de extensão, atendendo assim ao objetivo específico de conhecer os projetos dos cursos de extensão Inclusão e o Ensino da Matemática e o curso de libras do IFSP.

Para elucidar melhor como é caracterizado o IFSP, far-se-á necessário, mesmo com brevidade, discorrer um pouco da sua história. Para isso, foi utilizado o PPP - Projeto Político Pedagógico (2015-2019) do IFSP.

4.2.1 Breve histórico do IFSP

Em mais de 100 (cem) anos de história, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) busca oferecer ensino público, gratuito e de qualidade. No decorrer dessa longa trajetória, o Instituto teve diversas denominações, sendo a primeira delas a de Escola de Aprendizes Artífices por meio do Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909. No início, eram ofertados os cursos de tornearia, eletricidade e mecânica, além das oficinas de carpintaria e artes decorativas. Anos mais tarde, passou a ser chamado de Liceu Industrial de São Paulo por meio da Lei n. 378, de 13 de janeiro de 1937. Em 1942, diante das bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial surge a Escola Técnica de São Paulo (Decreto-Lei n. 4.127), com objetivo de oferecer cursos técnicos, pedagógicos, industriais e os cursos de mestría. Em 1965, foi transformado de Escola Técnica de São Paulo em Escola Técnica Federal, por meio da Lei n. 4.759, que abrangendo todas as escolas técnicas e instituições de nível superior do sistema federal. Sendo implantados no período de 1965 a 1978 os cursos técnicos de Eletrotécnica, de Eletrônica e Telecomunicações e de Processamento de Dados, os quais se somaram aos de Edificações e Mecânica.

Em 1994, a Lei n. 8.948, de 08 de dezembro, transformou as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), que com o Decreto n. 5.224, de 01 de outubro de 2004, fica autorizado a ministrar ensino superior de graduação e de pós-graduação lato sensu e stricto sensu, visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica. Em 2008, com a Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, foram transformados em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas.

Atualmente, o IFSP conta com 36 (trinta e seis) campi em diversas localidades no Estado de São Paulo, conforme consta no PPP - Projeto Político Pedagógico (2015-2019).

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, além de investir fortemente na realização de pesquisas aplicadas e no desenvolvimento de atividades de extensão, oferece: cursos técnicos, tanto na forma de cursos integrados ao ensino médio, quanto na forma concomitante ou subsequente; cursos de graduação (licenciaturas, bacharelados e superiores de tecnologia); cursos de pós-graduação (lato sensu). Por fim, pensando em proporcionar oportunidades de estudos para aqueles que não tiveram acesso ao ensino fundamental ou médio na idade regular, o IFSP investe também no Programa de Integração da

Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

O IFSP busca através da educação vínculo com o contexto social e cultural no processo de formação e interação social, permitindo a construção de conhecimentos, habilidades e valores para o desenvolvimento humano integral e pleno, e para a participação na sociedade. Explorando o Projeto Político Pedagógico verificamos os objetivos, metas e função social do IFSP.

4.2.2 Função social, objetivos e metas

A unidade do IFSP, foco deste estudo, está localizada em um município da Região Metropolitana do Vale do Paraíba SP, uma região industrial, polo tecnológico que requer mão de obra especializada e tem como objetivo central agregar à formação acadêmica à preparação dos alunos para o mundo do trabalho, discutindo os princípios das tecnologias a ele relativas. Compreendendo que, para isso, seja preciso derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura, na perspectiva da emancipação humana, busca construir uma práxis educativa que contribua para a inserção social, para a formação integradora e para a produção do conhecimento.

Ainda segundo o PPP - Projeto Político Pedagógico (2015-2019), o IFSP objetiva levar em conta o fato de que o desenvolvimento humano é um processo de construção contínua e que se estende ao longo da vida dos indivíduos e das sociedades de forma indissociável, reconhece a formação técnica e tecnológica como um dos elementos estruturantes capazes de contribuir para o desenvolvimento humano tanto do ponto de vista individual como coletivo. Sendo que a proposta educacional dos Institutos Federais está pautada, atualmente, em uma concepção humanista de educação, buscando integrar ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana e desenvolver a capacidade de investigação científica para a construção da autonomia intelectual.

Assim, a educação profissional e tecnológica é uma política pública, por seu compromisso social, tanto por contribuir para o desenvolvimento econômico e tecnológico nacional, quanto por ser fator de fortalecimento do processo de inserção cidadã. “O objetivo da formação profissional não é formar um profissional para o mercado de trabalho, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho” (PPP 2015-2019, p. 16).

Segundo Manica, Caliman (2015), a escola profissionalizante precisa rever seus projetos pedagógicos e seu sistema de avaliação, para ser inclusiva, bem como, flexibilizar o currículo

e ampliar as condições de acesso das pessoas com deficiência em seus cursos, especialmente levando em consideração a legislação e as possibilidades legais para capacitar as pessoas com deficiência para o mundo do trabalho.

Tais diretrizes reafirmam o compromisso dos Institutos Federais com a formação humanística de docentes e discentes, que precede a qualificação para o trabalho e enxerga a educação profissional e tecnológica baseada na integração entre ciência, tecnologia e cultura. Para tanto, caberia destacar a importância da ética, cidadania e inclusão social.

Ética pode ser definida como um conjunto de hábitos do ser humano e do seu caráter, manifestando-se de acordo com o tempo e de acordo com algumas sociedades específicas de maneira diferente. Entende-se, que a ética são os costumes agregados a uma sociedade, não uma lei imutável. Em outras palavras, ético é o ramo da filosofia que se propõe a estudar e indicar o melhor modo de viver no cotidiano e na sociedade. Diferencia-se da moral, pois enquanto esta se fundamenta na obediência a normas, tabus, costumes ou mandamentos culturais, hierárquicos ou religiosos recebidos, a ética, ao contrário, busca fundamentar o bom modo de viver pelo pensamento humano, segundo consta no Projeto Político Pedagógico do instituto.

A cidadania pode ser definida como o exercício dos direitos civis, políticos e sociais estabelecidos na constituição. Para que possa ter uma sociedade equilibrada, os direitos e deveres dos cidadãos estão interligados é fundamental o cumprimento e o respeito a ambos.

A proposta pedagógica do IFSP é desenvolver no aluno a cidadania que se aplica em uma escola inserida em contexto social que procura atender não só ao aluno, mas a toda a sociedade. Ética e cidadania, portanto, são conceitos cruciais dentro da sociedade, estando relacionados às atitudes dos seus integrantes e à maneira como interagem entre si, ou seja, “a escola pública cidadã é estratégica para diminuir as desigualdades e para colocar o país no rol dos países mais desenvolvidos social e economicamente.” (GADOTTI, 2009, p. 57).

O Projeto Político Pedagógico do IFSP contempla também a inclusão social, tema deste estudo. Segundo o PPP (2015-2019), a inclusão social deve respeitar a diversidade, contemplando as condições físicas, intelectuais, culturais e socioeconômicas dos indivíduos. O IFSP se posiciona na sociedade com objetivo de promover a inclusão social das pessoas, contribuindo para a formação do indivíduo que busca sua inserção no mundo do trabalho.

O processo de inclusão social, com o objetivo de promover a igualdade das condições de permanência dos estudantes na instituição, tem suporte financeiro pela assistência estudantil, de acordo com o critério de renda per capita familiar de até um salário mínimo e meio. Mas é necessário maior investimento na formação dos professores, adequação arquitetônica, formação

dos técnicos administrativos, gestores e ainda investimentos financeiros para adequar os laboratórios para atividades de aplicação prática, aproximando assim os alunos com deficiência da realidade que terão que enfrentar no mundo do trabalho.

4.2.3 IFSP de um município da Região Metropolitana do Vale do Paraíba - SP

Este Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, está situado na cidade-sede da Região Metropolitana do Vale do Paraíba estado de São Paulo, foi criado conforme Lei Complementar 1.166 em 2012. Este município apresenta indicadores socioeconômicos bastante favoráveis, e entre os setores de atividade econômica, a indústria desponta como setor mais dinâmico da economia regional, também é na indústria de transformação que muitos trabalhadores do município encontram sua fonte de renda.

O Campus focou a oferta de cursos técnicos e de nível superior para a indústria de transformação. O município também se destaca no cenário nacional pelo seu forte desempenho e integração de suas cadeias produtivas nos setores: automotivo, de telecomunicações, aeroespacial e de defesa, químico-farmacêutico e de petróleo. Nesse sentido, é válido mencionar essas indústrias e atuação dos cursos nessas áreas, haverá a possibilidade de grande confluência de ações, que, considerando potenciais parcerias com as empresas do parque industrial, possibilitarão resultados excelentes para a região por meio de atividades de ensino, pesquisa, inovação e extensão.

Assim, esse campus do IFSP contribui decisivamente para suprir a demanda por profissionais com as qualificações requeridas pelas indústrias de transformação estabelecidas na região. Atualmente esse campus oferece cursos de ensino Técnico em Automação Industrial, Eletrotécnica e Mecânica. Cursos Superiores em Engenharia de Controle e Automação e Engenharia Mecânica, além de Licenciatura em Matemática e Química. Conta com diversos laboratórios e Biblioteca, conforme consta no Projeto Político Pedagógico (2015-2019).

4.2.4 Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE)

O NAPNE busca atuar na promoção de uma cultura da educação para a convivência, para o respeito à diversidade, para a promoção da acessibilidade arquitetônica, bem como, para a eliminação das barreiras educacionais e atitudinais, incluindo socialmente a todos por meio da educação.

Além de prestar apoio educacional aos estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades/superdotação, o NAPNE objetiva também difundir e programar as diretrizes de inclusão desse público no Campus. Integrar os diversos segmentos que compõem a comunidade escolar, promovendo o sentimento de corresponsabilidade na construção da ação educativa de inclusão no IFSP também está entre os objetivos do Núcleo, conforme consta no Projeto Político Pedagógico (2015-2019).

O propósito é implementar ações inclusivas, contribuindo para a reflexão sobre a prática da inclusão, a aceitação da diversidade, com o objetivo de romper as barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais. O NAPNE também acompanha o desenvolvimento acadêmico dos estudantes com necessidades educacionais específicas, procurando realizar intervenções efetivas durante o percurso acadêmico destes alunos.

A ação realizada pelo NAPNE, no Campus, tem sido implementada por meio de projetos para aquisição de material como piso tátil, placa de piso para sinalizar o espaço para cadeirante, placas em acrílico em braile para sinalização das portas, painéis em Libras, cadeiras de rodas para cadeirantes e livros de Braille. Também tem sido divulgado em murais, e-mails e sites as datas comemorativas de eventos ligados ao NAPNE.

A instituição convida palestrantes reunindo no auditório toda comunidade acadêmica para terem informação e conhecimento sobre alguns temas voltados a inclusão, aos tipos de deficiências, órgãos que trabalham com as deficiências, além de incentivar cursos de extensão de formação docente, para inclusão dos alunos com deficiência.

Os temas das palestras que já foram realizadas são: “Desafios da Inclusão no Contexto Atual”, “Libras e a Educação do surdo”, Deficiências Intelectuais e Múltiplas”. Outras ações do Napne, sob a orientação da Professora e Psicopedagoga Marilene Arruda Guerra da EMEF e Prof. Waldemar Ramos, que compartilhou informações sobre seu trabalho com estudantes com Deficiência Intelectual (DI), com professores dos cursos Integrados do IFSP, além de promover uma campanha contra capacitismo e sensibilização sobre as dificuldades e potencialidades individuais das pessoas com deficiência. Capacitismo é um termo utilizado para descrever a discriminação, opressão e abuso advindos da noção de que pessoas com deficiência são inferiores às pessoas sem deficiência.

Outra ação foi a promoção do V Concurso de Poesia com tema “Falando com as mãos, ouça-me como te falo – No contexto educacional” com objetivo de divulgar conhecimento sobre a Língua Brasileira de Sinais LIBRAS.

Foi convidada pelo órgão a professora Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga de São Carlos, que promoveu a oficina de Adaptações Curriculares na Educação Especial com objetivo de

promover formação pedagógica para professores para adaptar suas aulas, possibilitando a confecção de planos de ensino individualizados (PEI) e planejamento estratégico para a efetiva inclusão dos estudantes com deficiência no IFSP. Além disso, houve também o I Concurso de Música por Vídeo – tema racismo, e ações como “IFSP combate a Discriminação”. Novas palestras e temas estão sendo desenvolvidos para conscientização e envolvimento da comunidade.

4.2.5 Ensino, Pesquisa e Extensão.

Ensino, Pesquisa e Extensão são os eixos da educação no IFSP, assim essa pesquisa se restringirá em focalizar na extensão, que consiste em um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre a instituição educacional e os diversos setores sociais.

Portanto, a Extensão se configura como um espaço de produção de conhecimento baseado na troca de saberes e experiências entre a Escola e a Sociedade. Além disso, a Extensão compreende todas as ações culturais, artísticas, desportivas, científicas e tecnológicas que envolvem a comunidade externa. Tais ações devem estar baseadas na análise das necessidades e interesses da comunidade em que cada Campus se encontra inseridas e articulando com a vocação e a qualificação acadêmica dos docentes, técnico-administrativos e discentes envolvidos, conforme PPP - Projeto Político Pedagógico (2015-2019).

Extensão também é um espaço de efetivação do compromisso acadêmico e social em função das exigências impostas pela realidade, indispensável à formação do estudante, e à qualificação dos docentes e técnicos administrativos, “um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade” (PPP 2015-2019, p. 74).

Esta indissociabilidade se faz tão importante entre ensino, pesquisa e extensão, pois deveria promover a articulação das diferentes áreas do conhecimento e a inovação científica, tecnológica, artística e cultural, fazendo a inserção dos Institutos Federais nos planos local, regional, nacional e internacional.

Um dos maiores entraves para a concretização desta indissociabilidade reside na visão fragmentada dos processos nela envolvidos, pela qual ensino, pesquisa e extensão tornam-se atividades em si mesmas. Com isto, a organização curricular, a flexibilização dos tempos e dos espaços escolares e extraescolares, e o espaço que a pesquisa e a extensão vêm ganhando são importantes para este processo, pois futuramente, realimentarão e darão um novo significado

aos processos próprios do ensino. Assim, como práticas pedagógicas e sociais, espera-se tornar o ensino, a pesquisa e a extensão indissociáveis.

Segundo o Programa Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFSP (2009-2013), “Política de Extensão do IFSP tem o objetivo interagir sua comunidade acadêmica com a comunidade na qual está inserido, abrangendo os diversos setores da sociedade.” Visa com isso explicitar a responsabilidade social do IFSP que se efetiva por meio de planejamento, ensinando e aprendendo, formando e sendo formado, respeitando e sendo respeitado pela comunidade na qual está inserido, contribuindo de forma efetiva para o desenvolvimento socioeconômico e cultural da região, pois a comunidade é a razão de sua existência.

Extensão como um processo educativo, cultural e científico possibilita o diálogo entre as comunidades interna e externa, produzindo novos saberes, trocas de experiências, repensando as ações institucionais. Assim, as ações e programas, projetos, cursos e eventos desenvolvidos no âmbito do IFSP contribuem para esse processo, através do curso Libras e Inclusão e o Ensino da Matemática dentre outros cursos, a Extensão busca capacitar a comunidade interna e externa para essa nova realidade.

Entre os objetivos da Extensão no IFSP, está em criar programas institucionais de Extensão, articular ações de extensão para a promoção do desenvolvimento socioeconômico, político e cultural local e regional; acompanhar a inserção de estudantes no mundo do trabalho; desenvolver programas para a promoção da cultura da diversidade e direitos humanos, educação ambiental, manifestações artísticas, esportivas e culturais, além da conservação da memória entre outros, segundo PPP - Projeto Político Pedagógico (2015-2019).

Entre as ações para que estes objetivos sejam atingidos, o IFSP oferece Curso de Aperfeiçoamento em Educação Profissional como o curso Libras e Inclusão e o Ensino da Matemática, dentre outros cursos. Também há cota para projetos nas áreas de Direitos Humanos e Justiça, Meio Ambiente, Trabalho e Cultura; Programa de Bolsas de Extensão; Participação de discentes em Eventos; Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-Brasileiros e Indígenas do IFSP NEABI/IFSP entre outras ações.

Particularmente, neste campus, diversas atividades extracurriculares vêm sendo desenvolvidas, dentre as quais destaca: Curso de Libras, Curso Inclusão e o ensino da Matemática, Visitas técnicas, Concurso de Poesia e palestra sobre Libras e a Educação do Surdo, com a perspectiva da diversidade cultural, Projetos acadêmicos, culturais, artísticos e esportivos, Semana Cultural, Semana Tecnológica, que compreendem tanto ações de promoção, socialização e difusão da ciência, da cultura, segundo consta PPP - Projeto Político Pedagógico (2015-2019).

4.2.6 Curso de Libras do IFSP

O curso de Libras II do IFSP, conforme a proposta disponibilizada pela Coordenadoria de Extensão, foi realizado por meio do edital 475/2017, no período de 20/02/2017 a 30/06/2017, totalizando 16 (dezesesseis) encontros, sendo 1 (uma) aula por semana com duração de 3 (três) horas. Somando uma carga horária de 48 (quarenta e oito) horas, o que foi suficiente para abordar os conteúdos e objetivos propostos. Foram oferecidos 20 (vinte) vagas, na modalidade presencial.

Segundo a ementa do curso (anexo V), este foi destinado aos profissionais da área da educação, áreas afins e ao corpo funcional de escolas e empresas que trabalham com a integração dos surdos e necessitam de capacitação para comunicação em Libras, buscando conhecimento inicial da língua de sinais, isto é, entender e utilizar expressões familiares do dia a dia, bem como frases básicas direcionadas a satisfazer necessidades concretas. Saber se apresentar e responder perguntas sobre detalhes de sua vida pessoal como, por exemplo: onde mora, pessoas que conhece ou coisas que possui.

Através de dados fornecidos pelo setor de extensão, estavam presentes neste curso professores e pessoas com funções relacionadas ao ambiente escolar, como inspetora de aluno, agente educadora e outras não relacionadas com ambiente escolares, como farmacêuticos e outros.

Segundo a ementa do curso, o ensino de Libras nas Instituições em geral deve ser uma realidade, pois como estabelece o Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, a difusão da LIBRAS Língua Brasileira de Sinais nos sistemas públicos e privados de ensino, ameniza as barreiras de acessibilidade e de comunicação entre surdos e ouvintes.

Portanto, a finalidade do curso é capacitar servidores e demais interessados para a comunicação com os surdos através da Língua de Sinais. Para tanto, segundo a ementa do curso, foram oportunizadas atividades, que, possibilitaram o aluno praticar a língua como um todo, com foco no diálogo. Por meio de encontros presenciais, com momentos de leitura, vídeos 'surdos', atividades artísticas e de diálogos encenados, com objetivos de oportunizar aprendizados continuados em Libras, bem como conceitos a eles ligados (Cultura, Língua, Escrita de Sinais, Bilinguismo...); entender frases e expressões relacionadas a áreas familiares ao usuário, como informações pessoais e familiares básicas, compras, geografia local, emprego. Possibilitando se comunicar de maneira simples em situações cotidianas, ambiente onde vive e necessidades imediatas. Tornando relevante a apropriação dos termos corretos e dos sinais básicos utilizados pelos surdos.

A educação dos surdos se restringiu a espaços segregados de ensino, em escolas e classes especiais, mas a partir da Política de Educação Inclusiva como proposta educacional da esfera nacional, verifica-se um aumento gradativo de sujeitos surdos que buscam espaço em escolas de ensino regular, em todos os níveis oferecidos, cabendo aos espaços públicos adequar-se as necessidades especiais desta comunidade (BRASIL, 2015).

O curso ofertado pelo IFSP vem atender a essa legislação específica da pessoa deficiente, e esse campus tem o objetivo de promover periodicamente curso de formação em Língua de Sinais na modalidade de formação continuada. Neste contexto, a implementação do curso Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) possibilitará melhorias nas condições de inserção social, política e cultural dos jovens e adultos, pois, várias pessoas terão condições de estabelecer comunicação com esse grupo. Acredita-se que ações desse tipo contribuirão significativamente para o desenvolvimento local e regional.

Ainda segundo a ementa do curso, amenizando a problemática da exclusão, a sociedade cada vez mais se preparará para a inclusão das pessoas surdas nos diversos ambientes.

O curso teve como objetivo o aprendizado básico da Libras, bem como, conceitos a eles ligados (Cultura, Língua, Escrita de Sinais, Bilinguismo...); entender frases e expressões relacionadas a áreas familiares, como informações pessoais, compras, geografia local, emprego. Que possibilite a comunicação de maneira simples em situações familiares que requerem troca de informações curtas e precisas; descrever de maneira superficial aspectos sobre seus conhecimentos, ambiente onde vive e necessidades imediatas.

Durante o curso, as aulas se desenvolveram em 03 (três) momentos. Início com a leitura de um texto sobre a Cultura Surda, seguido pelo desenvolvimento do tema do dia, através de aulas teóricas e aulas práticas, com resolução de exercícios, utilização de recursos instrucionais (pincel para quadro, apostilas, projetor multimídia), e por fim apresentação de um vídeo de música, poesias, piadas, bem elaborados com intuito dos alunos observarem o uso da Língua de Sinais em ação, que estão adequados aos padrões de ensino.

No que concerne à avaliação, os participantes foram avaliados através dos critérios como: frequência (mínimo de 75%); cumprimento das atividades solicitadas pelo professor, durante as aulas, (participação) e exercícios para serem realizados em casa; aplicação de avaliação teórica/prática (a primeira, prova escrita, contendo questões ligadas ao aprendizado em sala; e a segunda prova, denominada 'oral', onde os alunos demonstraram a partir da prática seus conhecimentos); nota mínima de valor 7,0 em cada prova aplicada, dentro de parâmetros considerados satisfatórios.

Este curso contribui para o ensino, pesquisa e extensão envolvendo a comunidade interna e externa ao Campus. De acordo com o projeto do curso, o ensino de Libras é o foco principal e, para que o ensino seja aperfeiçoado serão necessárias pesquisas para elaborar a melhor forma de conduzir o aprendizado, de forma lúdica com o desenvolvimento de materiais didáticos como jogos. A extensão é colocada em prática pela abertura do curso para a sociedade externa interessada em aprender Libras. Para isso, o curso foi divulgado de maneira ampla pelo portal do Instituto e por meio de e-mails.

E para avaliar o curso, ao final deste, foi entregue um questionário anônimo que permitiu que todos pudessem avaliar a metodologia de ensino e como o curso poderá ser aperfeiçoado. Baseado nas respostas do questionário, concluiu-se que o curso atingiu seus objetivos e propósitos, mas os participantes sugeriram a continuidade do curso com aprofundamento, para tanto foi oferecido novo curso de Libras na modalidade intermediário.

- **Análise Curso de Libras**

O curso atingiu o público alvo do curso, pois entre os participantes estavam pessoas de outras áreas, além de pessoas que trabalham na educação, como relata Topázio:

Topázio: [...] este é um ambiente neutro, são cursos abertos, cursos para sociedade, que tem demanda intensas, que tem a necessidade e vem buscar, não existe foco de competição, é uma coisa aberta para sociedade, social, então aqui, eu tenho professores, eu tenho farmacêuticos, eu tenho inúmeras áreas das profissões, que as pessoas que estão aqui por inúmeros motivos, e que torna algo mais igual.

A maioria dos professores participou do curso em busca de informação, necessidade profissional, e conhecimento para comunicação em LIBRAS, com objetivo de trabalhar com alunos com deficiência auditiva.

Safira: Justamente esse aprimoramento..., eu estava trabalhando com aluno com deficiência visual quando eu fui fazer o curso no IFSP e esse meu aluno com deficiência visual, tinha uma possibilidade de ter deficiência auditiva também, então antes que confirmasse essa possibilidade, acho que já deveria começar a conhecer o ambiente..., conhecer como funcionava a deficiência auditiva..., para poder atender melhor esse meu aluno.

Além da necessidade profissional, Topázio destacou ainda o professor que ministrou o curso, o conteúdo das aulas, técnica e metodologia do curso.

Topázio: [...] a Instituição, o Instituto Federal como Instituição enquanto nome, não aqui deste município, mas da capital, a repercussão à nível Nacional, conheço a seriedade do profissional (professor) por esse motivo eu optei, fazendo o curso, eu tenho visto assim situações próprias da necessidade da formação, não são coisas assim teóricas, aleatórias, e dentro da minha realidade eu consigo usá-las!!!

Topázio: Necessidade profissional, só que eu acho que toda necessidade profissional, [...], que eu tive formação da base, continuado, da pós em libras, de outros cursos, mas daí a especificação do aprimoramento daquilo que está sendo feito é algo para enriquecer, então é por uma questão profissional, em primeiro lugar e também pela

forma que é conduzido, o método; porque vamos supor não é porque é pela Instituição “x” ou “y” que vai ser de qualidade, porque pode ser renomada e não ter qualidade, então quando o profissional (professor de libras) se propõe a isso, tem formação como é o profissional (professor de libras) daqui é um profissional proficiente na área, faz jus a teoria dentro da metodologia e dentro daquilo que se propõe a instituição, então “casou” para mim foi por uma questão profissional e proficiência técnica e metodológica do professor, se não, não faria, não perderia meu tempo.

Os professores entrevistados apontaram muitos pontos positivos que demonstram a importância do rigor do horário, a estrutura e ambiente, além da prática e dinâmicas focadas nas necessidades da surdez, demonstrando que o curso cumpriu sua missão e alcançou alguns de seus principais objetivos como consta nas falas de:

Topázio: [...], vejo pelo rigor do horário, extremamente relevante, na questão do horário, a falta, aqui existe toda uma estrutura que, e isso faz toda a diferença, (silêncio)..., o respeito, a estrutura, as condições, isso tudo facilita!!! [...] eu acredito que o ambiente, o ambiente faz toda diferença!

Topázio: [...] ele (o curso) trouxe no sentido prático, metodologia na sala de aula, enriquecidas, coisas as quais eu já fazia antes, mas que agora com um olhar mais prático!

Topázio: Sim! Todas as dinâmicas são bem focadas nas necessidades da surdez, vamos supor, quais dinâmica? A questão da expressão, ele trabalha de uma forma assim muito..., (silêncio) eeeé..., espontânea, não aquela coisa mecânica, a maioria dos cursos ele tem por si só dentro da grade, uma estrutura metodológica que muitas vezes é mecânica pela necessidade assim, mas aqui eu vejo muito prática!!!!

Ágata: Sim. Acho que o básico eu aprendi..., e assim eu acredito que se eu conhecesse um surdo, acho conseguiria interagir, [...]

Na fala do professor ficou evidente que o curso mostrou novas técnicas de preparar o conteúdo dentro da estrutura da LIBRAS como mostra a seguir:

Topázio: Na prática, a questão dos jogos que havia falado anteriormente, a questão da percepção como construir uma interpretação dentro das técnicas que ele passou, isso facilitou e em toda vez que nós recebemos os materiais, por ser uma outra língua tem toda uma estrutura, inúmeras técnica, para preparar esse conteúdo, e trazer da forma mais significativa respeitando outra estrutura da língua, então aqui nós tivemos isto e em outros cursos..., mas não tão..., afinado com a realidade, e aqui foi mais positivo.

Para o aprimoramento dos futuros cursos de extensão os participantes apontaram alguns pontos, como: curso muito curto, não havendo tempo para aprofundar nos temas e assuntos abordados; a não prioridade de matrícula para os alunos que já cursaram módulos anteriores; em fazer a inscrição; o horário disponibilizado para alguns cursos, pois muitos trabalham em período integral sendo o melhor horário o noturno, para participar dos cursos, como verificou-se na fala de:

Safira [...] só que assim... acho que de um para o outro (módulo), teria que fazer uma nova inscrição..., e nem sempre os alunos que estavam no primeiro módulo tinham preferência....de repente, poderia ter aberto no primeiro momento, para os que já estavam no curso..., saber, ver quem tinha interesse em continuar e depois abrir para a comunidade..., pelo que notei como era por ordem de ‘chegada’ a inscrição, quem fez o primeiro módulo e se não fez a inscrição logo, poderia “perder” a vaga e não poderia continuar....quando o curso tem continuidade, seria legal para quem já está,

ter uma preferência...De repente você está trabalhando e não conseguiu fazer a inscrição... você perde a vaga tem que ficar esperando o próximo semestre...aí fica uma distância longa.... acho que deveria ter uma preferência....

Jade [...] aqui só fiz este, teve outros cursos, mas o horário não beneficia pois como trabalho manhã e tarde, o horário, seria importante oportunizar um horário à noite....

A avaliação também destacou várias sugestões que podem incentivar a criação de novos cursos destinados a esse público, pois é um tema que carece de formação na atualidade, apesar de existirem profissionais empenhados em fazer a diferença na classe profissional e na educação inclusiva, buscando oferecer cursos variados.

Safira: Eu gostei do curso, a questão da continuidade é interessante, [...]

Jade: Isso foi proposto no ano passado e este ano já está ocorrendo o segundo módulo, o intermediário... [...] Ah sim... deveria ter mais cursos, o básico, o intermediário e o avançado.... para gente poder entender realmente sobre a questão da cultura surda...

Safira: Olha eu gostei muito, eu acho que nesta área de inclusão falta mais possibilidades, lá no IFSP eu só encontrei o curso de libras, né eu acho que gostaria de ter outras opções voltado para deficiência visual, intelectual, né algo mais específico para cada deficiência, acho que faltou...eeé... mais temas, vamos dizer assim..., né... o libras achei interessante pois entendi muita coisa do contexto...mas eu imagino o professor que está querendo conhecer a inclusão em si, ela gostaria de saber de várias situações, de várias deficiências.

Topázio: Então a única sugestão que eu teria, assim, não é do curso, mas assim da estrutura, se houvesse a possibilidade da grade ser um pouco maior, (carga horária) [...]

Uma sugestão que se destacou foi da professora Ágata que sugeriu trazer um aluno surdo para interagir com a turma.

Ágata: Eu gostei muito, e assim a única sugestão [...], que a gente deveria tentar trazer um aluno surdo para interagir, acho que aprendizado seria bem maior..., [...]

Nesse sentido, a Declaração de Salamanca, traz em seu texto a importância da criança com deficiência interagir com adultos ou outras crianças com deficiência que tiveram sucesso, de forma que eles possam ter um padrão para suas aspirações e estilos de vida, com base em expectativas realistas. (UNESCO, 1994). É importante também essa relação do professor com o aluno com deficiência auditiva, por meio da interação vivenciando-a na prática.

Ágata: [...] apesar de minha disciplina ser específica de matemática..., pretendo agora pesquisar isso..., uma coisa é você falar “oi, bom dia, boa tarde, tudo bem”, outra coisa é ensinar matemática em libras...O ideal é ter libras voltados para a disciplina matemática..., não sei se existe já, mas na prefeitura as intérpretes ficam na sala de aula, [...]

O resultado da pesquisa de Batista (2016) constatou que uso dos recursos didáticos visuais como o quadro de giz e o livro didático, favorecem a aprendizagem da matemática dos

alunos surdos. Percebeu-se uma possível potencialização do ensino-aprendizagem, de forma eficaz, quando foram mediados pelo professor de matemática e intérprete de Libras.

Assim, explorando ao máximo o aspecto visual com os recursos didáticos, o aluno com deficiência auditiva capta as informações transmitidas pelo professor e intérprete, ele compreende e assimila. Nos resultados ficou evidente que os alunos com deficiência auditiva necessitam de mais tempo para processar as informações oferecidas a eles, pois a aplicação de novos recursos didáticos requer uma nova forma de ensinar e aprender.

Outra questão apontada pela professora Ágata foi referente à questão de ensinar matemática em libras, não é só a tradução das palavras em LIBRAS que o aluno vai aprender matemática, pois somente a tradução não garante a apropriação e significado dentro da disciplina específica.

Pesquisa como de Pereira (2016) constata que quando “a língua de sinais utilizada somente como recurso no desenvolvimento das práticas do professor e que sua relação com a escrita tendeu a empobrecer ou reduzir a dimensão dos textos. Portanto, essa língua não concretizou como elemento fundamental do ensino” e que só a língua de sinais não contribui para o ensino, a tradução das palavras não garante a apropriação de seu significado dentro de um determinado contexto (PEREIRA, 2016, p. 7).

Na visão dos professores, o curso de libras do IFSP trouxe novos conhecimentos para educação inclusiva, práticas, metodologias e dinâmicas focadas nas necessidades da surdez, construindo dentro das técnicas apresentadas no curso, preparando o conteúdo de forma significativa dentro da estrutura da LIBRAS, por meio de jogos, agregando novos vocabulários, entendendo o porquê de tantos gestos e expressão corporal. O curso veio somar na formação desses professores e para educação inclusiva, mas ainda é necessário avançar muito mais.

4.2.7 Curso de Inclusão e o Ensino da Matemática do IFSP

Para conhecer o curso de Inclusão e o Ensino da Matemática do IFSP, buscou-se a ementa (anexo VI) do curso na Coordenadoria de Extensão e verificou-se que o curso foi realizado por meio do edital 475/2017, no período de 31/10/2016 a 31/01/2017, num total de 10 (dez) encontros, sendo 1 (uma) aula por semana com duração de 4 (quatro) horas. Somando uma carga horária de 40 (quarenta) horas que foi suficiente para abordar os conteúdos e objetivos propostos. Foram oferecidos 30 (trinta) vagas, na modalidade presencial.

O público alvo do curso foram professores da Educação Básica, que buscam repensar sua prática docente, uma vez que hoje a Inclusão é uma realidade nas Escolas. Cabe ressaltar

que os estudantes de licenciatura também compõem o público alvo deste curso, uma vez que são futuros professores, conforme a ementa do curso.

Verificou-se, pelo perfil dos professores, que a maioria tem licenciatura em matemática, público alvo desse curso. O curso de extensão foi proposto para professores da Educação Básica que ensinam matemática, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, interessados em pensar e repensar sua prática docente buscando efetivamente a realização de uma Educação Inclusiva, pensando a Inclusão de maneira mais geral: discutindo a legislação atual que rege a inclusão na escola, analisando o papel do professor nesta nova realidade, estudando como a adaptação curricular pode ser realizada na escola para diferentes deficiências.

O propósito do curso foi de contribuir na formação professores, que estes sejam capazes de promover uma adaptação curricular de qualidade, propiciando uma efetiva inclusão de alunos com deficiência presentes em suas salas de aulas regulares. Que os egressos do curso se tornem multiplicadores do conhecimento adquirido e conscientizadores em prol da inclusão, conforme projeto do curso.

Ainda de acordo com a ementa, esta proposta se configura como uma oportunidade ímpar na cidade, propiciando atualização profissional a professores que tenham interesse e/ou necessidade de adaptar sua prática para trabalhar com alunos com deficiência. As escolas estão recebendo cada vez mais crianças com necessidades especiais, porém a capacitação do professor não acontece na mesma velocidade, demonstrando a relevância do curso para a formação do professor.

O curso teve por justificativa o fato de que, nos últimos anos, a inclusão de alunos com deficiências no ensino regular tem recebido grande atenção de políticas públicas, inclusive com legislações específicas que visam incluir estudantes com necessidades especiais em escolas regulares. Observa que se de um lado aumentou o número de crianças recebidas nas escolas, de outro, depara-se com a falta de preparo por parte tanto de professores, dos gestores das escolas para acolhê-los.

Nesse sentido, a proposta deste curso como um espaço de aprendizagem partilhando experiências e formação docente, buscando maneiras efetivas para a educação inclusiva, segundo dados do projeto do curso.

Constatou-se na fala da professora que participou do curso, a falta desse preparo:

Ametista: [...] então, o professor, ele vai assim, com pouca experiência..., sobre o que é a inclusão, se ele não se especializar... para ele lidar com aluno, ele também não vai conseguir um né... [...]

A educação inclusiva deve ser elaborada pensando em atividades complementares, em práticas criativas, na adaptação do projeto pedagógico, na revisão de posturas e na construção de uma nova filosofia educativa (GUIMARÃES, 2003).

O objetivo do curso foi propiciar formação continuada para docentes que trabalham, ou virão a trabalhar com alunos com deficiência, visando adaptação de práticas para uma efetiva inclusão, especialmente nas aulas de matemática, conhecendo a legislação da Educação Especial no Brasil e garantia dos direitos das pessoas com deficiência; trocando experiências com alunos de inclusão; elaborando metodologias que possibilitem pensar na inclusão de modo concreto; tomando consciência sobre a importância da inclusão na escola regular, concebendo a adaptação curricular como meio para efetiva inclusão de alunos com deficiência; criando ambientes inclusivos de aprendizagem matemática e elaborando planos de aula e planejamentos que tenham a inclusão como uma das prioridades.

A metodologia do curso foi baseada no desenvolvimento das aulas com participação efetiva de todos, num ambiente colaborativo no qual professor e alunos são partes atuantes, foram realizadas aulas expositivas, leituras coletivas, apresentação de seminários, realização de debates e elaboração de oficinas sobre os temas abordados. Para tanto, os alunos foram convidados a compartilhar suas experiências, anseios e pontos de vista a todo o momento.

Quanto à avaliação, esta foi contínua e processual, considerando a participação nas atividades, a apropriação e a reflexão sobre os assuntos ministrados, apresentação de seminários, participação em oficinas, bem como a presença nos encontros. Os instrumentos avaliativos adotados foram: apresentação de trabalhos, debates e seminários, foi considerado aprovado no curso e recebeu certificado o aluno que obteve média maior ou igual a 6,0 (seis), conforme apresentado na ementa do curso.

A proposta do projeto revelou a dimensão de ensino e como é contemplada de modo dinâmico pelo debate e estudo conjunto entre docentes e discentes, uma vez que ambos são considerados agentes de ensino-aprendizagem. O ensino por meio da extensão permite que o conhecimento retorne à comunidade e seja difundido e aplicado.

A reflexão sobre a prática, as atividades e os estudos possibilitados pelo curso de extensão, são subsídios para elaboração de pesquisas que permitem aprofundar e aprimorar o assunto abordado. Deste modo, esta proposta concebe as atividades de ensino, pesquisa e extensão como sendo indissociáveis.

- **Análise Curso Inclusão e o Ensino da Matemática**

Conforme dados da tabela 2, perfil sociodemográfico dos participantes, o curso atingiu o público alvo proposto, pois a maioria dos professores tem formação profissional na área da matemática.

Neste curso, a maioria dos professores também buscou o aprimoramento, necessidade profissional, informação e conhecimento para educação inclusiva, como verificado a seguir:

Ametista: Justamente para aprimorar né, um pouco os estudos, receber mais informações para poder lidar com essas crianças, [...]

Esmeralda: O tema e a necessidade de me aperfeiçoar na área de educação especial. Visto que a formação Inicial não possibilita esses saberes de forma mais profunda.

Rubi: Na verdade, busca do conhecimento, e segurança para poder lidar com essas situações... que eu sei que eles estão aí... e não adianta eu fingir que não existe né, e eu preciso me informar, então esse foi o motivo.

O curso ofereceu aos participantes o desenvolvimento pessoal e profissional, conforme as falas das professoras:

Cristal: Eu comecei a ver coisas, assim pequenas..., lembro até hoje quando ela citou o exemplo da “rampa” no banco, não é uma questão só para quem usa cadeira de rodas é para todos..., quando você está carregando algo muito pesado..., então eu comecei a ver como a inclusão faz bem para todos!! Não é só para uma minoria..., Com certeza ampliou minha visão.

Esmeralda: Sim, o curso me fez avançar no meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Rubi [...] eu sinto assim que meu olhar como professor expandiu muito, a questão de insegurança é o que a gente vai ter sempre, cada criança é de um jeito....essa ideia de que você vai fazer um curso e vai saber tudo, mentira, porque cada criança tem sua particularidade, mas acredito que o olhar mais empático pelo outro, pelo aluno, se desenvolveu ao longo do curso, lembro da fala daquele professor cego que ele disse que vários professores nunca nem falaram com ele...isso foi algo que me marcou muito, [...]

Para o aprimoramento dos futuros cursos de extensão os participantes apontaram alguns pontos negativos, como, por exemplo, o curso muito curto não dando tempo para aprofundamento nos temas e assuntos abordados, e que a parte prática tivesse mais tempo para aplicação e experimentação:

Ametista: Acho, assim que um ponto negativo, que nem chega a ser negativo porque é necessária, que a parte teórica... ela é necessária, mas eu acho só que a parte teórica poderia ser.... sei lá, talvez ser um pouco menos... porque eu achei assim eu não lembro, mas acho que tivemos a parte prática foi menos tempo do que a parte teórica... Acho que é porque o curso foi muito curto...[...]

Houve muitas sugestões que podem incentivar a criação de novos cursos destinados à educação inclusiva e esse assunto que carece de formação na atualidade, pois existem profissionais empenhados em fazer a diferença na classe profissional, buscando cursos variados na questão da inclusão.

Esmeralda: Sobre inclusão temos falado muito. Mas só temos o real conhecimento se formos na prática no contexto sala de aula. Sua pesquisa será mais relevante se buscar atuação dentro da escola.

Rubi: Bom..., poderia ter aprofundado muito mais em diversos assuntos, uma sequência, um módulo dois, como o módulo um foi muito básico, vimos um pouco de tudo e não aprofundamos muitas coisas, um módulo dois, uma continuação seria legal....

Na análise documental, buscou-se conhecer os projetos dos cursos de extensão Inclusão e o Ensino de Matemática e Libras do IFSP oferecidos aos professores do município e comunidade em geral e também o PPP do IFSP com foco na inclusão escolar, e com dados obtidos nas entrevistas, os professores apontaram as contribuições dos cursos para o seu desenvolvimento profissional.

O IFSP tem a preocupação em relação à inclusão escolar de todos os alunos, inclusive os alunos com deficiência no mundo do trabalho. Apesar de suas limitações e dificuldades, procura através do NAPNE dar apoio e muitas vezes recursos financeiros oferecendo bolsas de auxílio para que estes alunos especificamente possam ser capacitados e inseridos no mercado de trabalho após a finalização dos cursos.

O IFSP, por meio da Extensão, configura-se como um espaço de produção de conhecimento baseada na troca de saberes e experiências entre a Escola e a Sociedade, como um processo educativo, cultural e científico possibilita o diálogo entre as comunidades internas e externas, produzindo novos saberes, trocas de experiências, repensando as ações institucionais, segundo o PPP do IFSP.

Assim, as ações e programas, projetos, cursos e eventos desenvolvidos no âmbito do IFSP contribuem para esse processo, através do curso Libras e Inclusão e o Ensino da Matemática dentre outros cursos, a Extensão busca capacitar a comunidade interna e externa para essa nova realidade, exigências impostas pela realidade, indispensável à formação do estudante, e à qualificação dos docentes e técnicos administrativos, “um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade”, (PPP 2015-2019, p.74). Buscando dar continuidade à formação, o instituto já iniciou uma turma intermediária para dar sequência no processo de conhecimento, conforme os cursos disponibilizados pela extensão em 2018.

O Napne acompanha o desenvolvimento acadêmico dos estudantes com necessidades educacionais específicas, além de promover acessibilidade com aquisição de materiais específicos para os alunos com deficiência, como piso tátil, placa de piso para sinalizar o espaço para cadeirante, placas em acrílico em braille para sinalização das portas, painéis em libras, cadeiras de roda para cadeirantes e livros de Braille, com o objetivo de romper as barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais.

Além de promover eventos, palestras, concursos de poesia, o órgão incentiva através da extensão cursos e projetos como Introdução às Tecnologias Assistivas, Língua Portuguesa para Surdos, Literatura afro-brasileira, Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, Cine Mosaico: educação para diversidade, Linguagens e identidades: literatura na fronteira da pele e cursos de formação para docentes e comunidade em geral.

4.3 Educação Inclusiva: voz dos professores

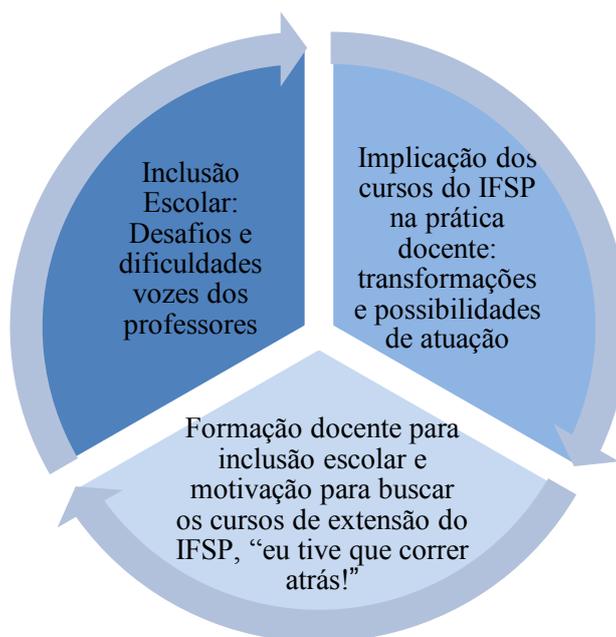
Por meio das entrevistas, a pesquisa buscou investigar o que pensam os professores sobre participar do curso de extensão: Inclusão e o Ensino de Matemática, e do curso de Libras oferecidos pelo IFSP e a implicação na sua prática docente, transformações e possibilidades de atuação, tendo em vista a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.

Nesse sentido, das fala dos professores foi possível categorizar três temas a serem abordados:

- Implicações dos cursos do IFSP na prática docente: transformações e possibilidades de atuação.
- Formação docente para inclusão escolar e motivação para buscar os cursos do IFSP, “eu tive que correr atrás”.
- Inclusão Escolar: Desafios e dificuldades, vozes dos professores.

Convém lembrar ainda que os resultados aqui apresentados são específicos ao tempo, a amostra e cursos citados em que se realizou esta pesquisa, portanto caso venha-se repetir esta investigação pode-se obter resultados diferentes.

Figura 2: Categorias de Análise



Fonte: elaborado pela autora (2018)

4.3.1 Implicações do curso Libras na prática docente: transformações e possibilidades de atuação

O curso de Libras veio para somar no desenvolvimento profissional e se verificou que este possibilitou a professora Safira entender melhor o porquê de tantos gestos e expressão corporal, na comunicação com aluno com deficiência auditiva.

Safira: [...] ..., quando você vê uma pessoa junto com uma criança “que fala” através de libras..., você começa a entender um pouco, o porquê de tantas fisionomias..., o porquê de tantos gestos..., porquê de tanta expressão corporal, porque não é uma coisa muito nossa... no dia-a-dia nosso isso é mais restrito...consegue comunicar com ele.

O curso possibilitou novos conhecimentos sobre a LIBRAS, um pouco de sua história, a cultura, contribuindo para melhor entendimento da língua brasileira de sinais.

Safira: Ele (o curso) me trouxe contexto, conhecer um pouco da história...,a questão da gramática em si, porque é uma coisa é muito forte pra gente a gramática do português e conhecer a gramática do surdo, da libras, também foi bem interessante, né...saber diferenciar assim..., a questão da mímica..., e dos classificadores que eles usam hoje, nossa teve várias coisas que contribuíram para eu entender melhor assim como funciona as questões da libras....

Também possibilitou o conhecimento de um novo universo, o da pessoa surda, contribuindo assim a comunicação com esses alunos, agregando novos vocabulários.

Safira: Acredito que sim, eee... pelo que eu vi o universo da pessoa surda, tem seus conceitos próprios...tem sua comunidade..., tem sua própria linguagem..., então assim consegui conhecer melhor esse mundo, né aquelas questões mesmo né..., da

comunicação, nosso português...eee tem tantos detalhes, eles já têm uma linguagem diferente, um contexto diferente..., acho que isso me acrescentou, sim!!!

Jade: Esse curso, por esta instituição, ele veio agregar vocabulários recente, [...]

Segundo Vigotski (2011), “Nós nos acostumamos com a ideia de que o homem lê com os olhos e fala com a boca, e somente o grande experimento cultural que mostrou ser possível ler com os dedos e falar com as mãos revela-nos toda a convencionalidade e a mobilidade das formas culturais de comportamento.” (VIGOTSKI, 2011, p.867).

Na observação de Topázio, o desenvolvimento do aluno com deficiência na sala de aula, sua convivência com os demais alunos, a socialização, a interação é importante para seu desenvolvimento.

Topázio: [...]o aluno entre aspas considerado deficiente, ele hoje ele tem o melhor momento de se socializar e conviver diante dessa situação, esse momento, dessa realidade atual, [...]

Segundo Feuerstein (*apud* BEYER, 1996, p. 82), “quanto menos a criança vivenciar processos mediadores ou relações interativas de natureza cognitiva, linguística e cultural, tanto maiores serão as probabilidades do surgimento de dificuldades no seu desenvolvimento cognitivo”.

Para tanto, Vigotski (2011) destacou a importância da mediação, processo de intervenção de um professor na relação aluno aprendiz, a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse professor. Nesse caso, os adultos, os professores são agentes externos para as crianças, servindo de mediadores do contato da criança com o mundo.

Com o passar do tempo a criança internaliza as informações não sendo mais necessário a mediação. Quando a criança consegue realizar uma atividade sozinha, de forma consolidada, é capaz de realizar de forma independente e com domínio sem a ajuda de outra pessoa. Vigotski (2011) denominou esse nível de desenvolvimento real, mas existe também o nível de desenvolvimento potencial, que trata da capacidade da criança realizar uma atividade com ajuda de um adulto ou colegas mais capazes. Para a realização de tal atividade, a existência desses dois níveis de desenvolvimento “real e potencial”, Vigotski definiu a zona de desenvolvimento proximal,

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar por meio da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração de companheiros mais capazes. (VIGOTSKI, 1997, p.97).

Na zona desenvolvimento proximal a inferência de terceiros é mais transformadora, se o aprendiz leva ao desenvolvimento, então a escola tem papel importante nesse processo, pois ela conhecendo o nível desenvolvimento real de seus alunos, tem o papel de fazer a criança

avançar em sua compreensão do mundo a partir do seu desenvolvimento já consolidado, progredindo assim para etapas ainda não alcançadas.

Vigotski afirmou que “o bom ensino, é aquele que se adianta ao bom desenvolvimento” (Vigotski, 1988, p. 114). Processo observado na fala de Topázio, em relação ao aluno com deficiência que precisa de uma intervenção pontual para seu desenvolvimento.

Topázio [...] porque ele está ali com quarenta alunos, e vamos supor, os alunos que hoje eu acompanho são alunos que, eles têm uma dependência maior..., em que sentido? que precisam de “um olhar” específico, contínuo para fazer algumas intervenções pontuais..., que eles sozinhos provavelmente eles desistam..., que eles se sentem incapazes e algumas vezes não conseguem potencializar aquilo que eles já sabem ou o que poderiam conseguir a ter, “com a zona proximal”...assim por diante.

Mas para que as intervenções aconteçam é necessário que o professor tenha apoio, material adequado, formação e tempo para o aluno potencializar aquilo que sabe, tornando assim desenvolvimento real e efetivo.

Segundo dados do censo escolar de 2016 (BRASIL, 2016), “57,8% das escolas brasileiras têm alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades incluídos em classes comuns. As regiões Nordeste e Norte apresentam os maiores percentuais de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades incluídos em classes comuns, com 94,3% e 90,7% respectivamente. No Paraná, 18,2% dos municípios possuem menos de 50% dos alunos de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades incluídos em classes comuns” (BRASIL, 2016, p.12)

Pesquisas como a de Fortes (2017) ratificaram a pertinência da realização de curso de formação voltado para a inclusão do aluno com deficiência, construindo e reconstruindo saberes docentes. Nessa pesquisa, a formação empreendida propiciou crescimento profissional bem como à prática pedagógica e aos recursos utilizados em sala de aula.

Tal fato reflete o papel da formação continuada frente ao contexto da educação inclusiva. Enfim, a escola precisa se configurar como um espaço formativo sistemático. No artigo de Tavares, Santos e Freitas (2016) “A Educação Inclusiva: um estudo sobre a formação docente” apresentou uma lacuna na formação dos professores e apontou que essa má formação se constitui como uma das dificuldades mais significativas para o processo de inclusão. Portanto em diversas regiões, os desafios enfrentados pelos docentes, são semelhantes. É necessário mais investimento na formação dos professores para a educação inclusiva, os alunos estão nas escolas, como observa a professora Rubi a seguir:

Rubi: Na verdade, busca do conhecimento, e segurança para poder lidar com essas situações... que eu sei que eles (alunos com deficiência) estão aí... e não adianta eu fingir que não existe né, e eu preciso me informar,

Nesse sentido, o IFSP tenta por meio dos cursos de extensão para a educação inclusiva, contribuir nessa formação, apesar de cursos curtos trouxeram novos conhecimentos para os professores que participaram, no entanto, seria necessário dar continuidade nesse processo com a oferta de cursos mais elaborados para esse público, seja por meio da cultura e convívio social trilhando caminhos alternativos, que “por si só, entregue a seu desenvolvimento natural, a criança surda-muda⁷ nunca aprenderá a falar, a cega nunca dominará a escrita”.

“Aqui a educação surge em auxílio, criando técnicas artificiais, culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança anormal.” (VIGOTSKI, 2011, p. 867). O professor Topázio destacou a possibilidade de aprendizado por caminhos indiretos por meio dos jogos apresentados no curso conforme:

Topázio: Vamos supor, dentro da parte dos jogos que trabalha as temáticas..., são jogos mais direcionados, pois jogos pode comprar em qualquer lugar. Vamos supor vamos trabalhar com números, vou trabalhar dentro do texto, nós trabalhamos sempre dentro do contexto, eu consigo com a metodologia trazer o lúdico, mas não com o lúdico disfuncional, mas um lúdico direcionado, coisas que nós temos aqui, a percepção da interpretação ele traz tópicos aqui que eu já fiz em outros cursos, tanto nos cursos da pós, como em outros cursos de workshop, e que da forma que ele faz aqui é mais..., vivenciada na comunidade surda, então é uma coisa mais direta, não é uma coisa técnica apenas, mas tem aquela empatia da necessidade, e da teoria.

4.3.2 Implicações do curso Inclusão e o Ensino da Matemática na prática docente: transformações e possibilidades de atuação

Nas primeiras implicações do curso Inclusão e o Ensino da Matemática na prática docente, verificou-se que após o curso alguns professores já conseguem visualizar que é possível adaptar atividades únicas para todos os alunos, inclusive o aluno deficiente.

Alguns professores demonstraram que o curso veio para somar no desenvolvimento profissional, adquiriram conhecimentos em uma nova perspectiva, possibilitando aplicação desses conhecimentos para o desenvolvimento de todos os alunos, com deficiência ou não, como se verifica nas falas a seguir:

Esmeralda: [...] Possibilitando que eu soubesse como aplicar a matemática não só as crianças deficientes, mas a TODAS. Só teve pontos positivos.

Ametista: [...] é a questão de você conseguir adaptar uma atividade para que TODOS possam desenvolver né isso sim, seria inclusão!!! Porque você trazer uma atividade só para o incluso, o certo seria trazer uma atividade para a sala inteira desenvolver uma única atividade...[...]

⁷ O termo criança surda-muda utilizado, foi mantido por corresponder à terminologia utilizada no início do século XX, quando Vigotski produziu seus textos.

Segundo Silva, et al (2012, p. 163), “o professor capacitado para a prática da educação inclusiva, com experiência no atendimento educacional especializado e com conhecimentos sólidos sobre as potencialidades e necessidades reais do aluno tende a construir, teoricamente, mais episódios interativos do que o professor com pouco repertório técnico e vivencial.”

Com a aquisição de novos conhecimentos, a implicação do curso para esses professores, com essa capacitação terão condições de aplicar o aprendizado em suas práticas docente, com maior segurança observando as necessidades reais dos alunos, construindo um novo modo de ensinar.

Na Formação do professor para a inclusão escolar, Jesus (2003) afirma que, “é indispensável que o docente possua conhecimentos que lhe permitam ensinar, na mesma classe, alunos com capacidades diferentes e com níveis diferenciados de conhecimentos prévios” (JESUS, 2003, p. 70). Nesse sentido, é importante que o professor busque sempre capacitação, por meio de cursos de formação e informação, para atender esses alunos.

Na visão de Shulman (2016), o professor além da prontidão, disposição e compreensão do ensino, precisa ser inspirado, esclarecido e motivado; ele também deve ser habilitado nas variedades da prática que exige planejamento e adaptação do currículo, gestão múltipla, avaliação formal e informal de compreensões e processos complexos entre alunos diversos, na integração e interação entre os alunos, nos usos da tecnologia no dia a dia da sala de aula etc., precisam analisar como o desenvolvimento dessa habilidade pode ser estimulado, medido, corrigido e sustentado.

Por essa razão, é fundamental e necessário aprender e se adaptar a partir da experiência prática. Portanto, a análise crítica da própria prática e o exame crítico de quão bem os alunos responderam a essa prática são elementos centrais de qualquer modelo de ensino. (SHULMAN, 2016 p. 129).

Os cursos do IFSP procuram focar a prática, mas a teoria também é importante para o desenvolvimento profissional, pois a prática e a teoria devem estar parelhados para melhor entendimento, como observa Ametista quando relata que a teoria foi mais abordada do que a prática, apesar do curso estar focado na prática, ela pontuou como negativo.

Ametista: Acho, assim que um ponto negativo, que nem chega a ser negativo porque é necessária, que a parte teórica... ela é necessária, mas eu acho só que a parte teórica poderia ser.... sei lá, talvez ser um pouco menos... porque eu achei assim eu não lembro, mas acho que tivemos a parte prática foi menos tempo do que a parte teórica....

Ainda segundo Shulman (2014), é importante também registrar as boas práticas que servirão de fonte e diretriz para seus pares na formação de padrões de ensino, principalmente para a formação inclusiva, que é algo novo e há ainda poucos registros de boas práticas para a inclusão escolar.

[...] boa prática que pode servir como diretrizes úteis para o esforço de reforma educacional. [...] contribuímos para a documentação das boas práticas como uma fonte significativa de padrões de ensino [...] Uma das frustrações do ensino como ocupação e profissão é a extensa amnésia individual e coletiva, a consistência com que as melhores criações dos educadores são perdidas por seus pares tanto contemporâneos como futuros. [...] Carece de uma história da própria prática. (SHULMAN, 2014, p. 212).

A Declaração de Salamanca (1994) também revelou a importância das boas práticas serem compartilhadas e disseminadas.

A disseminação de exemplos de boa prática ajudaria o aprimoramento do ensino e aprendizagem. Informação sobre resultados de estudos que sejam relevantes também seria valiosa. A demonstração de experiência e o desenvolvimento de centros de informação deveriam receber apoio a nível nacional, e o acesso a fontes de informação deveria ser ampliado. (UNESCO, 1994, p.10).

Apesar de o professor passar boa parte de seu tempo em sala de aula com seus alunos, ele também compartilha de alguns horários com seus colegas de profissão, em reuniões coletivas e é importante o compartilhamento de problemas isolados e concretos para serem analisados de forma coletiva buscando reflexão e possíveis soluções, pois a questão da inclusão escolar não é um problema somente daquele professor que tem o aluno com deficiência em sala de aula, mas uma questão para todos da escola, gestores, coordenadores e até pais, família e comunidade.

Verificou-se, na forma de sugestão da professora Esmeralda, que o curso poderia ser levado para dentro da escola para ser compartilhado com todos, por exemplo, no horário de trabalho coletivo com objetivo de refletir, aprender mais sobre as questões da inclusão, analisar e até encontrar soluções de forma concreta para os casos existentes na escola, para melhor adaptar o aprendizado do aluno com deficiência.

Esmeralda: [...] que houvesse parceria com os HTC's Horário Trabalho Coletivo dos professores e a prefeitura para uma formação docente mais prática. Pelo menos um HTC mensal.

Para Shulman (2016, p. 133), “Na formação inicial ou continuada de professores, os formadores devem criar ambientes que apoiam, sustentam e “refinam” as visões, as compreensões, as práticas, as motivações e as reflexões de todos os seus membros”.

Nesse sentido, a Declaração de Salamanca (1994) descreve a importância de uma comunidade coletiva, com responsabilidades, compartilhando com pais e comunidade a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas, pois futuramente este aluno vai participar da coletividade, da comunidade, da sociedade.

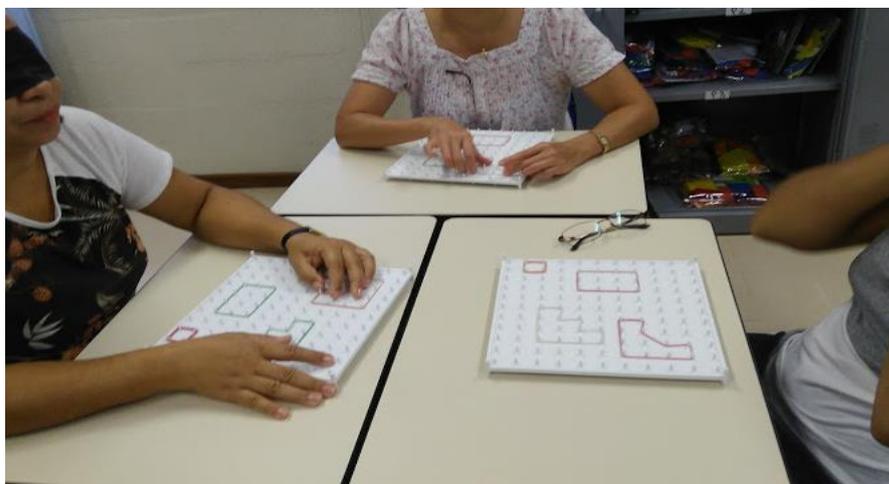
Cada escola deveria ser uma comunidade coletivamente responsável pelo sucesso ou fracasso de cada estudante. O grupo de educadores, ao invés de professores individualmente, deveria dividir a responsabilidade pela educação de crianças com necessidades especiais. Pais e voluntários deveriam ser convidados assumir participação ativa no trabalho da escola. Professores, no entanto, possuem um papel

fundamental enquanto administradores do processo educacional, apoiando as crianças através do uso de recursos disponíveis, tanto dentro como fora da sala de aula. (UNESCO,1994, p.10).

Shulman (2016) destaca a importância da “prática, visando melhorar as capacidades dos professores para aprender com suas próprias experiências e com as de outros professores.” (SHULMAN, 2016 p. 129) possibilitando aprendizado através de suas vivências e experiências especialmente com alunos com deficiência algo ainda novo para muitos docentes. “Um caso é uma versão lembrada, recontada, (re) experienciada e refletida de uma experiência direta. O processo de lembrar, recontar, reviver e refletir é o processo de aprender pela experiência” (SHULMAN, 1996, p. 208 *apud* MIZUKAMI, 2005).

No curso Inclusão e o Ensino da Matemática os professores vivenciaram a experiência de se colocar no lugar do aluno com deficiência visual, e tentar calcular área, perímetro através do tato, pois é importante ter a empatia de se colocar no lugar do aluno com deficiência para sentir suas dificuldades, conforme segue a ilustração de uma dinâmica da aula.

Foto 1 Dinâmica aula cursos Inclusão e o Ensino da Matemática



Fonte: arquivo da pesquisadora, 2018.

O curso trouxe uma opção de material para o aprendizado do aluno com deficiência visual, um instrumento pelo qual possibilita o cálculo de área, perímetro por meio do tato, instrumento construído com um pedaço de madeira com vários pregos fixados de modo ordenado e padronizados, de modo que o aluno com deficiência visual possa, por meio do tato, ter percepção e demonstrar a área ou perímetro por meio de um elástico fixado nos pregos do material, possibilitando assim o aprendizado da matemática.

Para Vigotski, a importância dos instrumentos que interposto entre os homens e a natureza, como mediador do trabalho, possibilitando que transforme a natureza, e a si mesmo, mediador da relação do indivíduo e o mundo (VIGOTSKI, 2016)

No desenvolvimento do aluno com deficiência na sala de aula, verificou-se na fala de alguns professores que a convivência desses alunos com os demais alunos, a socialização, a interação foi importante para o seu desenvolvimento.

Ametista: [...] É melhor no sentido de que o aluno desenvolve mais, ... assim por experiência, ... eles começam, a primeiro a interagir, a interação dele com os outros coleguinhas né... com o grupo... isso é muito importante, e isso ele leva para dentro de casa...esse desenvolvimento, assim acho que nesse ponto isso é bom sim...[...]

Cristal: Para mim é importante porque eu vejo que quando os alunos convivem com todos os tipos de diferença..., há um maior respeito e melhor convivência na sociedade, fica bem claro isso, [...]

Rubi:[...] diversos motivos que fazem a gente perceber que os alunos estando inclusos em sociedade em sala de aula, e muito mais produtivo...[...]

Vigotski (2011) destacou a importância da vida social coletiva como a fonte, na qual a criança com deficiência encontra recursos para a formação das funções internas, “ao entrar na cultura, a criança não apenas toma algo dela, adquire algo, incute em si algo de fora, mas também a própria cultura reelabora todo o comportamento natural da criança e refaz de modo novo todo o curso do desenvolvimento” se a criança não tiver necessidade de pensar, ela nunca irá pensar (VIGOTSKI, 2011, p. 867). Portanto a importância do “outro” na vida do aluno com deficiência, a importância do professor, dos colegas de turma e comunidade.

A interação com outras pessoas é essencial para seu desenvolvimento e aprendizado, portanto a importância do outro no desenvolvimento do indivíduo. Na medida em que em interação com outras pessoas, coloca em movimento vários processos de desenvolvimento, que sozinha não conseguiria realizar, e depois de internalizados passam a ser aquisições de seu desenvolvimento individual, nesse processo é possível verificar o ciclo completado.

O aprendizado orienta e estimula o processo de desenvolvimento da criança. Para Vigotski a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processo de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. (VIGOTSKI, 1988). Observa-se na fala de Rubi esse processo citado por Vigotski:

Rubi: [...] assim de perguntar, de saber como o aluno está...de conversar, de chegar até o aluno, por mais que eu desconheça a melhor maneira de trabalhar com esse aluno, ele vai me orientando de certa forma, perguntando, eu acabo aprendendo com o aluno, construindo junto um aprendizado junto com o aluno.

Rubi fala de um aprendizado junto com o aluno, portanto nessa interação social o desenvolvimento acontece não só para o aluno, mas também para o professor que aprende a ensinar nessa diversidade da atualidade, desenvolvimento pessoal e profissional saber-saber progredindo para saber-fazer, vivenciado e experienciado no dia-a-dia em sala de aula.

A professora Rubi partiu do que o aluno já sabia como revela Vigotski (2016), sobre a zona do desenvolvimento real, pois quando uma criança é capaz de realizar uma atividade sozinha, de forma consolidada, independente e com domínio sem a ajuda de outra pessoa, Vigotski denomina esse nível de desenvolvimento real ou efetivo, são processos de desenvolvimento completos e consolidados.

Para Silva et.al (2012),

“o aluno com deficiência que se envolve e participa das atividades na escola, que responde de alguma forma às interações que lhe são direcionadas, que impulsiona desafios e reflexões, apesar da evidência das limitações físicas, sensoriais e/ou mentais, pode despertar atitudes positivas tanto do professor como dos que estão ao seu entorno” (SILVA et.al 2012, p. 165)

Para Vigotski (2011), quando os caminhos indiretos de desenvolvimento são possibilitados pela cultura e pelo ensino, quando o caminho direto está impedido, como por exemplo, o deficiente visual tem o caminho direto através da visão que está impedida, assim, ele tenta o caminho indireto através da leitura tátil. No caso do deficiente auditivo, a audição, ou seja, o caminho direto está impedido, ele tenta alternativa pelo caminho indireto a comunicação se dá por meio de gestos e sinais, com sistema especial de signos e instrumentos. Vigotski concentrou sua atenção nas habilidades das crianças com deficiência, e não em suas deficiências. (VIGOTSKI, 2011).

Na fala de Cristal, observa-se que a professora teve um olhar na “potencialidade” para o aluno com deficiência, apesar da síndrome do aluno, que tinha uma desorganização nos cálculos, a questão da lógica dele era muito avançada, fazendo-o executar os exercícios com rapidez. Nesse sentido Vigotski (1992), procurava concentrar a atenção nas habilidades das crianças com deficiência que poderiam formar a base para o desenvolvimento de suas capacidades integrais, interessava-se mais nas forças do que nas deficiências, fato observado pela professora.

Cristal: Eu tive um aluno, síndrome de aspeger, mas quando eu estive com ele, eu trabalhava na prefeitura, na recuperação intensiva..., [...] mas como a minha área é matemática..., a síndrome dele fazia com que ele tenha desorganização nos cálculos, mas ele tinha uma lógica..., muito avançado, pensava muito rápido, calculava muito rápido, em compensação..., [...] foi esse o único aluno que eu tive mas não tive tantas dificuldades, pois ele era desorganizado nos cálculos, mas ele fazia tudo de “cabeça”, ele calculava tudo, a parte lógica dele era sensacional..., ele resolvia os exercícios..., uma folha de exercícios que outros alunos levavam meia hora, ele resolvia em menos dez minutos...

Nesse contexto, é importante a convivência, a troca de experiência, informação e formação. Convivendo com a diferença e diversidade, compartilhando e construindo novos saberes.

Na percepção de alguns professores o curso possibilitou algumas ações na prática em sala de aula, capacitando-os para a educação inclusiva, esclarecendo e motivando-os para habilidades que antes não pensavam ser possível. De forma compartilhada e coletiva com a comunidade escolar, com registro e divulgação de novos métodos, práticas e experiências.

Concluiu-se que os cursos de extensão do IFSP, apesar de curta duração trouxeram novos conhecimentos para os professores da Educação Básica para lidar com os alunos com deficiência no ensino regular. Mostrou possibilidades de ação e atuação que antes esses professores não conseguiam visualizar, trouxe mais segurança e repertório vivencial, implicando assim para seu desenvolvimento profissional e pessoal, fazendo-o refletir sobre sua própria prática, transformando o “saber-saber” em “saber-fazer”, para melhor aprendizado dos alunos com deficiências.

4.4 Formação docente para educação inclusiva e motivação para buscar os cursos de extensão do IFSP, “eu tive que correr atrás!”

A maioria dos professores, tanto do curso de Libras, como do curso Inclusão e o ensino da matemática, veio em busca de aprimoramento, necessidade profissional, informação e conhecimento para enfrentar essa nova realidade da educação inclusiva, possivelmente essa foi a motivação da maioria. Assim, verifica-se na fala de alguns docentes que:

Cristal: Na verdade foi para me preparar para caso um dia eu enfrente essa situação. [...]eu tinha visto em outras salas outros professores reclamarem, por não saberem como lidar, de não saber como identificar..., então eu vi uma oportunidade eu vi uma grande chance para o meu profissional mesmo. Na verdade, é mais para se preparar para ...

Esmeralda: O tema e a necessidade de me aperfeiçoar na área de educação especial. Visto que a formação Inicial não possibilita esses saberes de forma mais profunda.

Percebe-se na fala da Esmeralda que a formação inicial não possibilitou esses saberes. Como observa Gatti (2016), falta na formação inicial uma base consistente de conhecimento para enfrentar situações, não só nas questões de inclusão, mas de modo geral.

A estrutura e o desenvolvimento curricular das licenciaturas, entre nós, aí incluídos os cursos de pedagogia, não têm mostrado inovações e avanços que permitam ao licenciando enfrentar o início de uma carreira docente com uma base consistente de conhecimentos, sejam os disciplinares, sejam os de contextos sócio educacionais, sejam os das práticas possíveis, em seus fundamentos e técnicas. (GATTI, 2016, p. 167)

Portanto, ainda segundo a autora, se não é oferecido na formação inicial e nem na formação continuada, o professor tem que procurar por conta própria, “Na formação continuada, oferecida sob várias condições, ou procurada em vários contextos pelos próprios

professores, é que estes tentam encontrar novos caminhos e mais fundamentos e meios para seu desempenho profissional.” (GATTI, 2016, p. 167)

Os professores entrevistados apontaram alguns pontos positivos que demonstram que os cursos cumpriram sua missão e alcançaram alguns de seus principais objetivos como consta nas falas dos docentes e também em comparação com a proposta dos cursos.

O curso de Libras teve entre seus objetivos entender frases e expressões relacionadas a áreas familiares ao usuário, como informações pessoais básicas, compras, geografia local, emprego, possibilitando ao aluno a comunicação de maneira simples em situações cotidianas, ambiente onde vive e necessidades imediatas. Tornando relevante a apropriação dos termos corretos e dos sinais básicos utilizados pela comunidade surda, bem como e elementos da sua cultura. Conforme a fala de alguns docentes:

Topázio: É..., ele (o curso) trouxe no sentido prático, metodologia na sala de aula, enriquecidas, coisas as quais eu já fazia antes, mas que agora com um olhar mais prático!

Ágata: Sim. Acho que o básico eu aprendi..., e assim eu acredito que se eu conhecesse um surdo, acho conseguiria interagir, [...]

O Curso de Inclusão e o Ensino da matemática teve como objetivo formação continuada para docentes que trabalham com alunos com deficiência no ensino regular, visando adaptação de práticas, propiciando uma efetiva inclusão de alunos com deficiência especialmente, nas aulas de matemática. Também almeja que os egressos do curso se tornem multiplicadores do conhecimento adquirido e conscientizadores em prol da inclusão.

Ametista: Ajudou sim, ele é um curso que faz..., você avaliar, pensar, repensar, na inclusão, eu gostei muito, assim... [...]

Na fala de professora Ametista, verifica-se a reflexão dela em relação à inclusão escolar, fazendo-a repensar sua prática, questão colocada na proposta do curso e também tema abordado por Shulman (2016, p. 132), a reflexão do docente sobre seu trabalho, “cada professor utiliza as suas próprias visões, motivações, compreensões e capacidades para desempenhar sua prática docente e para refletir sobre seu trabalho”.

Observou-se que existem professores da Educação Básica motivados em fazer a diferença na vida de seus alunos, buscando cursos de formação e informação para a educação inclusiva, derrubando assim barreiras atitudinais e educacionais dentro da escola. Que estes professores se tornem multiplicadores e exemplo para os demais colegas, que é possível a inclusão escolar e não se pode negar o direito da criança de aprender.

Isso se dá devido à lacuna que existe na formação inicial de alguns professores, pois quando questionados sobre a discussão do tema “inclusão escolar” na sua formação inicial,

quando alguns iniciaram a carreira, não existia ainda a questão da inclusão escolar, outras na formação inicial o tema foi abordado de forma genérica e muito superficial.

Ametista: [...] mas foi algo assim, bem superficial, sabe ...uma pincelada...mais para cumprir legislação, e aquele aluno que se interessar pela inclusão, vai ter que buscar...mais informações.

Esmeralda: Na minha formação inicial esse tema foi citado, mas foi de forma superficial. Coube a mim buscar me aperfeiçoar em cursos posteriores.

Rubi: Eu fiz licenciatura em matemática, sim foi, foi sim, mas de uma maneira muuuito superficial...assim o curso, por exemplo eu tive libras na faculdade que foi on line, acho que a cada, tinha um encontro por mês que era presencial...assim então muito superficial, básico do básico...

Safira: Não, quando eu fiz a faculdade, não! Eu fui conhecer a educação especial depois, na pós-graduação..., cursos..., e tudo começou com um aluno que veio para mim... *Eu tive que “correr atrás”*, quando eu iniciei, logo no meu primeiro ano, eu tinha três alunos de inclusão na minha sala e cada um com uma deficiência diferente e daí eu tive que começar..., com as pesquisas, primeiro de forma particular e depois fui procurando os cursos..., me aperfeiçoando mais....

Esses profissionais buscam essa formação de forma isolada e solitária, e não tomam isso como obstáculo, mas como desafios que levam a repensar o professor como eterno aprendiz. Compreendendo que a formação não é apenas a graduação, pós-graduação é como revela Nóvoa (1995):

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 estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1995, p. 25).

A formação e qualificação do professor para a educação inclusiva é possível, na visão de alguns professores, pois visualizam algumas possibilidades através de cursos nessa busca por conhecimento.

Safira: Eu acredito, eu acho possível, acho que isso conta com a qualificação do professor que está em sala, mas é possível!! Acho que hoje em dia a gente já tem várias, formas de informação, de formação, o professor precisa entender esse conceito, de como trabalhar com esse aluno.

Topázio: Já na formação continuada, as pós hoje já tem esse olhar, tem uma pós de qualquer área... eles já colocam, eu percebo que já coloca agora, recentemente já está sendo colocada em todas, eu não lembro qual, o ano, o decreto, a lei que tem um mínimo de 40hs ou 80hs de libras para todos, formação comuns, para as pós..., porém essas 40 horas elas são oportunas no sentido de demonstrar um caminho inicial, pois elas não são suficientes e todos nós sabemos disto, mas já é alguma coisa..., é um caminho inicial!

A legislação, a qual o professor refere, trata do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 que regulamenta a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 sobre Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS , além da legislação que trata da formação continuada de professores o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 – determina que Libras deve ser inserida como disciplina

curricular obrigatória nos cursos de formação de professores, promovendo cursos de formação de professores para o ensino e uso da Libras, prover escolas com professor de Libras ou instrutor de Libras, apoiar, na comunidade escolar o uso e difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos de educação profissional, cursos de extensão universitária e cursos de formação continuada para docente, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão, garantindo assim o direito à educação (BRASIL, 2005).

Para Bueno (2001), a inclusão escolar deve ser um processo gradativo, planejado sistemático e contínuo, sendo o grande desafio do sistema de ensino a implementação de procedimentos pedagógicos que respeitem à diversidade.

Nesse sentido, para Tardif (2013), os conhecimentos dos professores estão em suas experiências de vida no trabalho e também se faz através de meios externos em função da necessidade do trabalho.

Para os professores, seus conhecimentos estão profundamente ancorados em sua experiência de vida no trabalho. Isso não quer dizer que os professores não utilizem conhecimentos externos provenientes, por exemplo, de sua formação, da pesquisa, dos programas ou de outras fontes de conhecimento. Isso quer dizer, no entanto, que esses conhecimentos externos são reinterpretados em função das necessidades específicas a seu trabalho (TARDIF, 2013 p. 568).

Para os docentes atingirem esse conhecimento seria preciso mais empenho e incentivo dos gestores, secretarias de educação, e outros órgãos em uma parceria entre Escola, Estado e Comunidade, promovendo mudanças atitudinais na eliminação das barreiras educacionais, incluindo a todos por meio da educação.

A formação de professores deve ser concebida como um dos componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, se faz durante [...] (NÓVOA, 1995. p. 28).

Vigotski (2011) também “aborda o problema da educação da criança com deficiência e as possibilidades de seu desenvolvimento como responsabilidade do meio social.” (DAINEZ; SMOLKA, 2014 p. 1097), portanto é importante a participação de todos.

Para Shulman (2016), o professor tem visão e está preparado, tem disposição e motivação, está capacitado saber-saber e saber-fazer, é reflexivo e aprende com a prática, com a experiência e convive coletivamente profissionalmente. [...] “um professor competente é membro de uma comunidade profissional e está preparado, disposto e capacitado para ensinar e para aprender com suas experiências práticas.” (SHULMAN, 2016, p. 123).

A formação com responsabilidade tanto do sistema escolar, como a responsabilidade cobrada do aluno com deficiência, dos gestores, da família e comunidade pode-se verificar na fala dos professores:

Esmeralda: Sim, é possível, é um direito da criança e responsabilidade de todos. Promover atitudes e condições necessárias para que o aluno tenha seu direito a educação respeitado.

Topázio [...] eu acredito na inclusão, nesse sentido de algo que não seja assistencialista; “assistencialismo barato” o que eu considero “assistencialismo barato”? de você dar ao sujeito e ao mesmo tempo você não dar condições a esse sujeito, de ter responsabilidade..., eu tenho que conceder meios, isonomia, eeeé..., situações as quais ele se veja de igualdade com o outro olhando dentro das dificuldades dele, o aluno surdo, ele tendo o intérprete na sala ele vai ter condições, desde que ele queira, também, não é porque ele tem essa diferença que eu tenha que dar condições para ele que o deixe em desvantagem em relação ao outro também, tem que ter critérios, tem que ter prazos, tem que cumprir responsabilidades iguais, só que com algumas intervenções, com algumas adaptações dentro das dificuldades deles, o aluno cadeirantes, tem outros, termos, eu estou usando esse termo...mas tem vários outros..., o aluno que tem uma limitação física, eu tenho que lhe propiciar meio, vamos supor que ele não tenha locomoção, a mobilidade, tenho que ter espaços mais adequados para ele, mas assim as responsabilidades eu tenho que ser vista também, assim eu não posso só dar e ao mesmo tempo não apontar as responsabilidades, porque isso não seria inclusão, como ele vai conviver na comunidade, na sociedade?

Topázio observa a inclusão, não no sentido de assistencialismo, pois nesse sentido Vigotski (2011) já discordava do assistencialismo e suas críticas aumentaram em relação “as concepções acerca da compensação de uma educação filantrópica, insípida, assistencialista e piedosa das pessoas com deficiência, que fragmentava o conhecimento e não ampliava a visão de mundo” [...] para Vigotski “o ensino especial deve perder o seu caráter especial e então passará a fazer parte do trabalho educativo comum” (VIGOTSKI, 1997, p. 93)

Importante dar condições para esse aluno com deficiência aprender e cobrar com responsabilidade, como observou Topázio. Ainda para Nóvoa (2009), a importância da responsabilidade, do compromisso de todos, da família, da sociedade e serviço público em prol da educação.

O compromisso social. Podemos chamar-lhe diferentes nomes, mas todos convergem no sentido dos princípios, dos valores, da inclusão social, da diversidade cultural. Educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade. Hoje, a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola. Comunicar com o público, intervir no espaço público da educação, faz parte do ethos profissional docente. (NÓVOA, 2009, p.31).

Ainda em relação à formação do professor, Mizukami (2005, p. 10) recomenda, “os casos de ensino constituem, estratégia poderosa tanto para estudo de quadros referenciais dos professores e formadores e de processos de construção de conhecimento pedagógico de conteúdo, quanto para a promoção dos mesmos”. Casos de ensino são narrativas que mostram

situações complexas vividas por professores durante sua atividade docente, portanto os professores compartilhando suas vivências com alunos de inclusão permitiria o desenvolvimento de processos reflexivos em diferentes momentos, em situações concretas de ensino e aprendizagem, possibilitando processos de reflexão sobre-a-ação (SCHÖN, 1983 *apud* MIZUKAMI, 2005).

Experiência de alguns professores, que provavelmente não foram compartilhados na comunidade de forma coletiva, para reflexão e construção de novos conhecimentos e alternativas para o aprendizado do aluno.

Rubi: [...] hoje na escola pública eu tenho um aluno que é inclusão, ele está no nono ano, porém ...ele tem um atraso cognitivo bem severo assim, então ele está na fase de alfabetização...tanto no letramento... do português alfabetização, como letramento... matemática, então ...a minha grande dificuldade é que eu não consigo adaptar um conteúdo de nono para ele, porque está muito além... né, do que ele trabalha, então essa inclusão de pensar uma atividade adaptada para ele que tenha haver com o conteúdo da sala...eu não consigo enxergar essa conexão que é muito distante....

Para Mizukami (2005), é importante a construção de comunidades de aprendizagem para um processo de desenvolvimento profissional apropriado para os docentes (MIZUKAMI, 2005).

O desafio ao se criar comunidade intelectual de professores no local de trabalho, é o de considerar as duas metas simultaneamente: manter um foco no aluno ao mesmo tempo em que criar uma estrutura para que professores se engajem como aprendizes das disciplinas que lecionam. (GROSSMAN; WINEBURG, 2000, p. 14 *apud* MIZUKAMI, 2005).

Assim, segundo os autores, formação é processo contínuo de construção e desconstrução do conhecimento, não pode parar, está em constante transformação, como observa o professor a seguir:

Topázio: Sim, aprimoramento, porque nessa área da diferença, da diferença linguística (surdo), ou de qualquer outra diferença, os cursos, as formações são contínuas, não existe formação que lhe vá trazer um benefício contínuo, são esporádicos, são necessidades que vão surgindo constantemente, então formação é sempre!!!

A formação é processo contínuo na vida do professor e essa formação é (re)construída, diariamente no cotidiano escolar na prática, na relação aluno-professor. Concluiu-se que existe uma lacuna nos cursos de formação dos professores em relação a educação inclusiva e os professores sentem a necessidade de buscar mais informação e formação. Nesse sentido, se não é disponibilizado pela Instituição Escolar ou pela Secretaria de Ensino, esses professores foram buscar por conta própria esses conhecimentos.

Os cursos de extensão do IFSP vieram para somar nessa formação, mas é preciso aprimorar cada vez mais esses cursos em prol da inclusão escolar, pois em tempos de

globalização e tecnologia tudo é muito dinâmico e em constantes mudanças e o professor precisa estar sempre atualizado, para garantir educação de qualidade para os alunos.

4.5 Educação Inclusiva: Desafios e Dificuldades nas vozes dos professores

Com os dados coletados nesta pesquisa conseguiu-se responder aos objetivos propostos, mas analisando com atenção os dados coletados verificou-se que os professores enfrentam muitas dificuldades e desafios nessa nova realidade escolar, portanto criou-se essa categoria para dar voz a esses professores, pois a situação é nova, desafiadora, muitas vezes não encontram apoio na unidade escolar, de seus pares e até mesmo da família do aluno com deficiência, comunidade e também dos órgãos público, pois é relevante colocar as dificuldades em evidencia para discussão e verificar o que pode ser melhorado.

Os desafios e dificuldades apresentadas pelos professores demonstram alguns segmentos quanto à estrutura, material, gestão, estagiários, formação e família entre outros.

Recorre-se a Shulman (2016) para analisar as questões da falta de recursos materiais, pois torna um obstáculo para o aprendizado do professor e do aluno de modo geral, ou seja, somado a isso tem os alunos com deficiência que necessitam de materiais mais específicos e adaptados para eles.

O ensino e a aprendizagem eficazes dependem da provisão de recursos adequados, como tutoria, formação continuada, materiais curriculares e livros didáticos, instrumentos e modelos de avaliação, pessoal de apoio, computadores, espaço físico adequado. (SHULMAN, 2016, p. 134).

Gatti (2009) coloca também a questão da falta de material nas escolas, “a falta de materiais didáticos, ou o cuidado com eles, quando existem, são questões problemáticas. A ausência de bibliotecas adequadas a professores e alunos, é constatada, [...]” (GATTI, 2009, p.97).

Essa questão da falta de materiais ficou evidente na fala de alguns professores, que enfrentam muitas dificuldades em relação a falta de materiais adequados para o aprendizado dos alunos com deficiência,

Cristal [...], mas eu vejo principalmente no ensino público é a falta de material e apoio, porque quando se tem um aluno com deficiência em sala só o professor não dá conta...precisa de um apoio extra.

Ametista: [...] então eu não tenho assim materiais, para trabalhar com criança com inclusão[...]

O curso demonstrou algumas opções de materiais alternativas que podem ser utilizados para o aprendizado dos alunos com deficiência, por meio dos jogos, ou pelas dinâmicas

vivenciadas no curso, mas verificou-se que os professores esperam que a escola providencie esses materiais, pois não foi demonstrada em nenhum momento das entrevistas a disposição em criar esses materiais.

Outra questão destacada pelos participantes foi a falta de apoio em sala de aula, pois muitos professores concordam que sozinhos não dão conta de trinta (30) alunos e mais alunos com deficiência, portanto acham importante a ajuda de estagiários.

Essa questão levanta uma tensão, pois ao mesmo tempo em que se verifica a necessidade de um apoio e/ou ajuda do estagiário, os professores sentem que eles também não foram preparados para lidar com alunos deficientes.

Nesta questão, Gatti (2009) demonstra que o ponto crítico a considerar nessa formação são os estágios. Pois na maioria dos cursos de licenciatura o controle sobre os estágios é precário e depende das circunstâncias e da disponibilidade das escolas, não há acompanhamento das atividades dos estagiários e muitos cursos são no horário noturno, que indica que a maioria trabalha o dia todo e o estágio não é executado de forma adequada, (GATTI, 2009). Isso reflete no trabalho dos professores que precisam do apoio desses estagiários, conforme relato a seguir:.

Rubi: [...] no começo do ano foi muito turbulento, pois ele (aluno com deficiência) não tinha alguém... [...] então depois que chegou a estagiária ...assim, eu vi que era essencial, [...]

Topázio [...] o estagiário ele é um sujeito está em formação, ele não tem um “olhar apurado” porque primeiro ele não é especialista de nenhuma área, então quando eu coloco o estagiário estou remediando o processo eu não posso dizer que esse estagiário “e não é culpa dele” vai exercer bem a função, isso eu não considero inclusão..., eu estou entre aspas, camuflando o processo [...]

Verifica-se na fala de Jade que a falta da formação é outra questão que dificulta a relação professor-aluno com deficiência, a falta de investimento e ajuda de custo, pois muitas vezes os próprios professores têm que buscar essa formação. Segundo Gatti (2016), se não é oferecido na formação continuada, o professor tem que procurar por conta própria a constituição de seus saberes para lidar com toda a complexidade que envolve a carreira docente. “Na formação continuada, oferecida sob várias condições, ou procurada em vários contextos pelos próprios professores, é que estes tentam encontrar novos caminhos e mais fundamentos e meios para seu desempenho profissional.” (GATTI, 2016, p.167)

Jade: Nos molde em que estamos hoje em dia, está muito complicado...não temos formação para equipe gestora, não tem formação para os estudantes que são os estagiários e muito menos para os professores, os que vão buscar por conta própria as vezes tem ajuda de custo, mas muitos não têm, então é muito complicado na forma em que está [...]

Outra questão diz respeito à família, comunidade, gestão, questões políticas, que dificultam ainda mais a inclusão escolar, como se verificou na fala de alguns professores.

Topázio: [...] assim que requer bastante desafio..., desafios constantes ora pela questão social, ora pela questão principalmente econômica do país e as políticas que estão envolvidas nessa configuração do professor...

Cristal: Eu tive um aluno, síndrome de asperger mas quando eu estive com ele, eu trabalhava na prefeitura, na recuperação intensiva..., a situação que eu enfrentei com ele na escola era que, nós professores sabíamos que ele tinha toda deficiência, que apresentava vários trejeitos dele, mas a família se negava a fornecer essas informações, ou “assumir”, [...] porque ele não tinha esse “laudo”, a família não fornecia e não tinha o apoio da prefeitura..., e se forçava um pouco mais a família... [...]

Ágata [...] ainda precisa ser melhorada muito demais... eu estava aqui na escola da prefeitura que tinha uma aluna surda que, mas assim ela tinha..., ela sabia ler então..., lábios (leitura labial), ela ficava na frente, não era da minha turma..., ela podia ir a uma escola específica da prefeitura que a “topic” (transporte escolar) podia pegar ela aqui e levar ela para esta escola todo dia, mas a família não permitia..., então assim vejo muita dificuldade nisso..., que as vezes a família não ajuda..., sei lá..., então eu penso assim que num curso desse (curso de libras) era para ter várias pessoas de família com deficiente..., mas não tem...[...]

Nesse sentido, a Declaração de Salamanca (1994) descreve que a questão da inclusão escolar não constitui tarefa somente do Ministério da Educação e das Escolas, pois requer cooperação da família e comunidade geral, uma responsabilidade social.

A educação de crianças com necessidades educacionais especiais é uma tarefa a ser dividida entre pais e profissionais. Uma atitude positiva da parte dos pais favorece a integração escolar e social. Pais necessitam de apoio para que possam assumir seus papéis de pais de uma criança com necessidades especiais. O papel das famílias e dos pais deveria ser aprimorado através da provisão de informação necessária em linguagem clara e simples; ou enfoque na urgência de informação e de treinamento em habilidades paternas constitui uma tarefa importante em culturas aonde a tradição de escolarização seja pouca. (UNESCO, 1994).

Neste contexto, caberia uma parceria constituída entre a escola e pais, com comprometimento e participação ativa na tomada de decisão, especialmente, nas questões em que envolve a inclusão escolar, onde os pais poderiam observar técnicas efetivas de aprendizado, seriam supervisores e apoio de suas crianças, parceiros na implementação de programas que visam aprimoramento da educação de seus filhos, bem como organizações de pessoas com deficiências deveriam ser consultadas. Importante também o envolvimento da comunidade, muitas vezes a fim de compensar a falta de apoio da família. Ou ainda o envolvimento de outros órgãos, como as ONGs, conselho tutelar e outros. (UNESCO, 1994)

A Declaração de Salamanca descreve ainda que a inclusão escolar é questão de conscientização pública, e que a “mídia possui um papel fundamental na promoção de atitudes positivas frente a integração de pessoas portadoras de deficiência na sociedade.” (UNESCO, 1994).

Políticos em todos os níveis, incluindo o nível da escola, deveriam regularmente reafirmar seu compromisso para com a inclusão e promover atitudes positivas entre as crianças, professores e público em geral, no que diz respeito aos que possuem necessidades educacionais especiais (UNESCO, 1994).

O relato de Ametista demonstrou o sentimento do professor em final de carreira, que se encontra na fase do conservantismo e ‘lamentações’, queixoso de modo geral com os alunos, com colegas mais jovens, com a política educacional e sistema de ensino, às vezes em discordância em face da evolução do momento. Muito dessa falta de entusiasmo se deve a falta de investimento, começam a lamentar o período de ativismo do passado, conforme revela a fala da professora a seguir:

Ametista: [...] mas, tem aquele professor que está se aposentando então ele não... tem... além de não ter estrutura, não ter material de apoio para trabalhar com aquela criança..., ainda tem aquele professor que pensa... não tem apoio, não tem material, não tem nada... então... eu também não vou me esforçar.... entende? então é mais ou menos assim... é difícil... [...]

Portanto, as dificuldades dos professores empenhados em fazer a diferença na vida dos alunos com deficiência são muitas! Algumas vezes é a falta de apoio da família do aluno com deficiência, às vezes colegas de profissão mais antigos que estão desestimulados, às vezes a escola, a falta de políticas públicas, a falta de recursos financeiros, a falta de recursos materiais, e falta de formação continuada.

Os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência em geral, acontecem em diferentes contextos, mais uma vez recorre-se a Shulman (2016, p. 135), que afirma que apesar das dificuldades, o professor aprende dentro destes contextos diferentes, e a escola é considerada como local de aprendizagem profissional “a aprendizagem individual de cada professor para uma concepção de professores aprendendo e se desenvolvendo dentro de um contexto mais abrangente, ou seja, comunidade, instituição, organização política e profissão”. Construindo junto com o aluno a melhor maneira de trabalhar, como percebe na fala professora Rubi a seguir:

Rubi: [...], por mais que eu desconheça a melhor maneira de trabalhar com esse aluno, ele vai me orientando de certa forma, perguntando, eu acabo aprendendo com o aluno, construindo junto um aprendizado junto com o aluno.

Para Lantheaume (2012, p. 371), muitas vezes a dificuldade está em seu ambiente de trabalho, “as dificuldades dos professores estão ligadas muito mais ao ambiente de trabalho do que a transtornos pessoais que eles levariam para a sala de aula”. Ainda segundo o autor, é importante tornar público as dificuldades e problemas que levam a um compartilhamento de responsabilidade, legítimo como garantia profissional.

Tornar público é transmitir o problema a outros, livrar-se do peso da solidão. Coletivizando um problema, a informação sai do particular e permite maior generalização, fazendo do problema de determinado aluno, em uma aula específica, algo relativo ao funcionamento do sistema educacional, [...] (LANTHEAUME, 2012 p. 383).

Apesar das dificuldades, para Lantheaume (2012, p. 373), os professores ainda sentem prazer em ensinar, gostam da profissão. “Embora os professores enfrentem geralmente essas diversas dificuldades a maioria continua, contudo, sentindo prazer em ensinar”. Na fala de alguns professores, verificou-se que eles querem de alguma maneira “fazer diferença” na vida de seus alunos.

Rubi: Primeiro é trabalhar com que eu gosto né, segundo... acredito que ser professor faz com que ... eu faça a diferença na vida de muitos alunos e acho que são as duas principais coisas que me motivam.

Cristal: Bom..., o que significa ser professora está muito ligado com meu intuito de querer ser professora..., que foi a questão de causar um bom impacto no mundo, de causa uma mudança relevante para as pessoas.

Topázio: É uma carreira assim, que eu me identifico, tenho bastante empatia, porém é algo assim que requer bastante desafio..., desafios constantes ora pela questão social, ora pela questão principalmente econômica do país e as políticas que estão envolvidas nessa configuração do professor.

Esmeralda: Ser professor para mim, significa fazer uma sociedade melhor por meio da educação. É fazer parte da formação do cidadão que queremos para essa sociedade.

Apesar de tudo, ainda é possível visualizar alguns avanços em relação à disponibilização de intérpretes nas escolas, sala de recursos, mobilidade e transportes, adaptações em relação a estrutura física, com rampas e elevadores.

Safira: Acho que falando aqui na rede desse município, a inclusão é muito presente e já temos várias estratégias que provam isso, neste município..., as crianças com deficiência auditiva tem os intérpretes..., a criança deficiente visual tem o professor transcritor em sala..., que algo que a gente não tem nas cidades vizinhas, e nesse município já tem o transcritor, as escolas são atendidas por professores da educação especial, que fazem contra turno com esses alunos, fazem orientação com os professor de sala, acho que temos alguns avanços aqui...[...]

Topázio: [...] primeiro existe o profissional (intérprete de libras), existe a intenção da rede ...A sala de recurso tem um trabalho maravilhoso!!! mas é parte, é dentro de projetos, mas assim, não é diretamente..., é assim sala de recursos, é um apoio! Tem função específico! Apoio direto da sala! São tentativas, vamos supor..., na questão de ter um intérprete é positivo! na questão de ter uma sala de recursos é extremamente positivo! São tentativas, vamos supor em termos de locomoção, eles usam o termo de mobilidade, a grande maioria já possui os elevadores, outras não, as vezes a estrutura do estado é muito velha eles colocam o aluno no piso térreo..., então existe sim, um “olhar” e uma busca contínua para se fazer jus a essa..., (silêncio) essa...eu vou usar outros termos “para igualdade, de possibilidades para as diferenças” existem essa busca contínua, isso é fato!!!

Assim, concluiu-se que os desafios e dificuldades são muitos, mais existe uma vontade por parte de alguns professores em mudar essa nova realidade escolar, derrubando as barreiras

arquitetônicas, atitudinais e educacionais em prol da inclusão escolar, valorizando assim a diversidade incluindo todas as crianças, mudando os paradigmas da segregação enraizada nas escolas.

Esse trabalho se dispôs a descrever a importância do tema “educação inclusiva”, conhecendo os cursos do IFSP e dando voz aos professores nesta busca constante por alternativas e opções, adaptações e soluções para esta questão educacional, garantindo assim o direito da criança de aprender e ter um ensino de qualidade.

No entanto, alguns entraves como a falta de investimentos financeiros para fornecimento e disponibilidade de materiais adequados para atividades dos alunos com deficiência, falta reformas nas escolas a fim de modernizar e disponibilizar acessibilidade, com rampas, corrimão, sinalização sonora para deficientes visuais, sinalização visual para os deficientes auditivos, banheiros adaptados, carteiras adaptadas entre outras necessidades dificultam o acesso à escola.

Outro entrave, não menos importante, é a falta de formação continuada e uma capacitação para os docentes, gestores, estagiários e servidores para receber esse público, falta também políticas públicas que favoreçam esses alunos. Apesar das dificuldades existe a vontade de alguns professores em fazer a diferença na vida desses alunos, dedicados e empenhados em oferecer educação de qualidade a todos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa buscou investigar o que pensam os professores da educação básica capacitados pelo IFSP em cursos de extensão, e a implicação do mesmo na sua prática docente, e quais mudanças e contribuições essas capacitações tiveram em suas práticas em sala de aula, ou se esses cursos favoreceram a educação inclusiva.

Partindo do pressuposto que educação é entendida como um direito de todos e seu processo de inclusão reforça a necessidade da construção de escolas que contemplem as diversas formas de deficiência, o IFSP tenta contribuir oferecendo cursos de formação para a educação inclusiva. Com o perfil sociodemográfico dos professores participantes destes cursos, verificou-se que são professores que estão no início e meio da carreira de docente e que eles têm consciência que estes alunos estão inseridos no contexto escolar e é necessário se preparar para recebê-los. Com esse perfil traçado, o IFSP elabora cursos mais adequados às necessidades desse público, com suas sugestões e contribuições é possível e necessário repensar, reelaborar cursos mais complexos e direcionados para esses profissionais, que estão dispostos a mudar a realidade escolar, em prol da inclusão dos alunos com deficiência, no sistema de ensino regular.

A maioria dos professores foi em busca de aprimoramento, baseados na necessidade profissional, na busca por informação e conhecimento para enfrentar essa nova realidade da educação inclusiva, motivados em fazer a diferença na vida de seus alunos, buscando alternativas de inclusão.

De modo geral, os cursos alcançaram seus objetivos, proporcionando aos professores, conhecimento e opções sobre a prática docente para educação inclusiva. Porém os professores apontaram alguns pontos negativos, como por exemplo, a duração dos cursos e a descontinuidade no processo de formação de professores para a educação inclusiva. Muito se fala do despreparo dos docentes para lidar com esses alunos, no entanto observa-se uma iniciativa e um movimento por parte de alguns professores, que por questões de necessidade e aprimoramento estão engajados e dedicados na busca de mais informações sobre a prática para a educação inclusiva, tentando eliminar as barreiras atitudinais, educacionais e arquitetônicas.

Algumas ações positivas foram apontadas pelos professores sobre os cursos de extensão do IFSP para educação inclusiva, demonstrando algumas práticas docentes e alternativas de aprendizagem para os alunos com deficiência nas escolas dos municípios na Região Metropolitana do Vale do Paraíba.

Importante dar sequência a esse processo de formação que está apenas iniciando, que esses professores se tornem multiplicadores dos conhecimentos adquiridos, disseminando assim uma boa prática docente, que auxilie na educação inclusiva, demonstrando que é possível ler com os dedos e falar com as mãos, entre alternativas que ainda estão por revelar. Ainda estamos dando nossos primeiros passos, mas é possível vislumbrar oportunidades melhores para a trajetória escolar desses alunos.

Formação e qualificação do professor para a educação inclusiva é possível, na visão de alguns professores, pois visualizam algumas possibilidades através de cursos, nessa busca por informações, mas ainda são necessárias mais políticas públicas que viabilizem o trabalho dos docentes, gestores, órgãos públicos através de ações positivas, que favoreçam a convivência através da interação social entre alunos num convívio de aprendizagens benéfico e favorável para todos, na construção de uma sociedade autônoma e independente através da educação, acabando com a segregação enraizada nas escolas.

Os cursos trouxeram algumas contribuições para a prática dos professores da educação básica, ampliando a visão destes em relação à inclusão escolar, pois alguns visualizam possibilidades que antes não seriam possíveis. Importante também a troca de experiência, compartilhamento de práticas que deram certo, mudança de comportamento, atitudes, derrubando barreiras arquitetônicas, atitudinais e educacionais. Buscando soluções, construindo coletivamente e com responsabilidade através da escola, órgãos públicos, sociedade, comunidades e cidadãos em prol da diversidade. Aprendendo com as diferenças e erros, respeitando a particularidade e especificidade de cada ser humano, é possível conviver com as diferenças.

Em relação aos desafios e dificuldades, verificou-se que são muitos os obstáculos a serem vencidos para a efetivação da educação inclusiva, muitas dessas dificuldades não depende da vontade dos professores e gestores das escolas, está relacionado a questões de políticas públicas que favoreçam a educação inclusiva, falta de recursos financeiros e investimentos para a adaptação das estruturas físicas e arquitetônicas das escolas, também faltam materiais adaptados para os alunos com deficiência, tecnologias assistivas e recursos humanos preparados para acolher esse público. Tem ainda questões relacionadas com as famílias dos alunos com deficiência, comunidade entorno da escola, colegas de turma e outros, como transportes para mobilidade do aluno com deficiência, móveis e instalações adaptados, banheiros entre outras questões.

Faz-se necessário continuar e ampliar cada vez mais pesquisas nesta área, discussão sobre o assunto mais próximo aos professores e gestores de escola, que são os que mais

vivenciam essa realidade, com formação para todos inclusive para servidores da área administrativa e de apoio, num conjunto para acolher esses alunos, pois é um processo contínuo e os resultados dessas pesquisas não chegam aos professores que estão no dia a dia com os alunos com deficiência, porém a busca por formação é constante e contínua.

Educação inclusiva é uma realidade complexa, em construção e ainda precisa de muitos avanços, na formação dos professores, gestores, e estruturas físicas e arquitetônicas, mas existe um movimento para derrubar as barreiras atitudinais, educacionais e arquitetônicas e é importante estar preparado para receber esses alunos com possibilidades de ação e atuação.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, E. G. **Ensino de matemática em libras**: reflexões sobre minha experiência numa escola especializada Tese Banco de Dados da CAPES. 2015

BARDIN, L (1979). **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/alasiasantos/analise-de-conteudo-laurence-bardin>>. Acesso 15 02 201835

_____. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, LDA, 1977.

BATISTA, O. A. R. **O uso dos recursos didáticos no ensino de matemática para alunos surdos**: Uma proposta de material voltado para o ensino de matrizes e das relações métricas no triângulo retângulo. Universidade federal do Acre, 2016.

BEYER, H. O. **O método Reuven Feuerstein**: uma abordagem para o atendimento psicopedagógico de indivíduos com dificuldades de aprendizagem, portadores ou não de necessidades educativas especiais Revista brasileira de educação especial. Piracicaba, SP. Vol. 4, 1996, p. 79-89

BRASIL. **Constituição (1988) Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1988. Disponível <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em 27/04/2017.

_____. **Decreto nº 7.611** de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm> Acesso em 27/04/2017.

_____. **Decreto nº 5.296/04** 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm> Acesso em 05/05/2017.

_____. **Decreto nº 5.626/05** de 22 de dezembro de 2005 Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em 05/05/2017.

_____. **Decreto nº 6.094/07** de 24 de abril de 2007 Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm> Acesso em 05/05/2017.

_____. **Lei 4024/61 LDB** lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm> Acesso em 30/04/2017.

_____. **Lei nº 8.069/90 - ECA.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm> Acesso em 02/05/2017.

_____. **Lei nº 9.394/96** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em 02/05/2017.

_____. **Lei 10.172/01** de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências Plano Nacional de Educação. Disponível em:

_____. **Lei 10.436/02** de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em:

_____. **Lei nº 12.764/2012.** De 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art.98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em:

_____. **Lei nº 13.005/2014,** de 25 de junho de 2014 que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em:

_____. **Lei 13146/15** de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em:

_____. Portal INEP. **Censo escolar de 2016.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>> Acesso em 28/04/2017.

_____. **Resolução n. 02/2001.** Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE, 2001.

_____. **Resolução CNE/CEB, 04/2009,** que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf> Acesso em 05/05/2017.

_____. Secretaria de Direitos Humanos **Catálogo para todos (2010) O Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil** Disponível em <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/pessoa-comdeficiencia/pdfs/catalogo-para-todos>>. Acesso em 02/07/2017.

BUENO, J.G.S. **Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e a Formação de Professores:** Generalistas ou Especialistas? Revista Brasileira de Educação Especial, v. 3. n. 5, 7-25, 1999.

BUENO, J.G.S. **A Educação Especial nas Universidades Brasileiras.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2002.

BUENO, J.G.S. **A Educação Especial Brasileira Questões conceituais e de atualidade** São Paulo Educ. 2016.

BURGOS, V. P. B. **O professor de educação especial, sua formação e a inclusão escolar do aluno cego:** Um estudo de caso. Tese doutorado Banco de Dados da Capes, 2017.

CARVALHO, A. F.; COELHO, V. A. C.; TOLOCKA, R. E. **Professores de educação infantil e temas sobre inclusão de crianças com deficiência no ensino regular**. Disponível em <<http://www.scielo.org/php/index.php>> Acesso em 28/05/2017.

CORTELLA, M. S. **Não nascemos prontos! Provocações filosóficas**. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012, p. 119.

DAINEZ, D.; SMOLKA, A.L.B. **O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler**: desenvolvimento humano, educação e deficiência. Educ. Pesqui. vol.40 no.4 São Paulo Oct./Dec. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022014000400015&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em outubro 2017.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001. Cap. 3., p. 85-114.

DUARTE, R. **Pesquisa Qualitativa: Reflexões Sobre o Trabalho de Campo**, Cadernos de Pesquisa, n. 115, p. 139-154, março/ 2002.

FARIAS, E.R.S. **A inclusão de pessoas com deficiência e necessidades educativas especiais no ensino regular**. Vozes e Significados (Tese doutorado). Banco de Dados da Capes, 2017.

FORTES, V.G.G.F. **Formação continuidade de professores do ensino médio integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), na perspectiva da inclusão escolar do aluno com deficiência visual**. Tese doutorado Banco de Dados da Capes, 2017.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília 2ªedição Liber Livro Editora Ltda. 2005.

FREITAS, N. K. e PEREIRA, J. de A. **Necessidades Educativas Especiais, Arte, Educação e Inclusão**. Revista E-Curriculum, v. 2, n. 2, junho de 2007. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Visitado em: 16/06/2018.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora. Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GATTI, B. A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil**. Revista Brasileira de Formação de Professores (RBFP). Vol. 1, n. 1, p.90-102, maio/2009.

_____. **Formação de professores: condições e problemas atuais**. Revista Internacional de Formação de Professores – RIFP, Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GONÇALVES, W.; GONÇALVES, V. M. F.; FIRME, L. P. **Formação e capacitação de docentes para atuar com alunos com deficiência auditiva: um estudo no Instituto Federal do Espírito Santo – IFES 2016** Disponível em: <<http://www.scielo.org/php/index.php>> Acesso em 28/05/2017.

HUBERMAN, M. **O Ciclo da Vida Profissional dos Professores**. In: NÓVOA, a (Org.). Vidas de Professores. Porto: 2000.

IMBERNON, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

KASSAR, M. C. M. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva**: desafios da implantação de uma política nacional. Educar em Revista. Curitiba: Editora UFPR. N. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

LANTHEAUME, F. **Professores e Dificuldades do Ofício**: Preservação e Reconstrução da Dignidade Profissional Cadernos de Pesquisa v.42 n.146 p.368-387 maio/ago. 2012.

LURIA, A.R. “Vigotski. In. VIGOTSKI, L.S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. (1992) 14ª ed. Tradução. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Icone, 2016.

MAGALHÃES, L.O.R. **Construção de Práticas Inclusivas no ensino fundamental I**: A voz do professor. Dissertação Banco de Dados Capes, 2016.

MANICA, L.E., CALIMAN, G. **A educação profissional para pessoas com deficiência**: um novo jeito de ser docente. / Loni Elisete Manica. Geraldo Caliman / Brasília: Liber Livro, 2015.

MARCELO, C (a). **A identidade docente**: constantes e desafios. Formação docente. Belo horizonte, vol.01, n.01, p. 109-131, ago-dez. 2009.

MARCELO, C (b). **Desenvolvimento Profissional**: passado e futuro. SÍSIFO: Revista de Ciências da Educação, n.º 8, p. 7-22, jan/abr., 2009.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, L. de A. R. **Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva**. 2012 in: MIRANDA, T.G. **O professor e a educação inclusiva**: formação, prática e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Aprendizagem da docência**: professores formadores. Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005-2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>, acesso em: 25/05/2018.

MORGADO, J. C. **Identidade e profissionalidade docente**: sentidos e (im)possibilidades Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011

MOURÃO, M. P. **Formação continuada de professores a distância**: concepções de professores sobre a surdez, Libras e educação de pessoas surdas. In: DECHICHI, Cláudia; SILVA, Lázara Cristina da; FERREIRA, Juliene Madureira (Org.). **Educação Especial e Inclusão Educacional**: formação profissional e experiências em diferentes contextos. Uberlândia, MG: EDUFU, 2011.

MOYSÉS, L. **Aplicações de Vygotsky à Educação Matemática**. Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico 11ª edição. Campinas: Papyrus Editora, 1997.

NÓVOA, A. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa. Educa, 2009.

_____.(Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NUNES, C. A. **A formação continuada do docente para atuar na perspectiva da inclusão: a busca de contribuições para a prática pedagógica do professor da escola regular** Dissertação Banco de Dados da Capes, 2014.

OLIVEIRA, M.K. Vygotsky: **Aprendizado e Desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 5ª ed. São Paulo: Editora Scipione, 2010.

PEREIRA, J.M **Manual de metodologia da pesquisa científica**. 3. ed. rev. e atual. São Paulo: Atlas, 2012.

PEREIRA, M.M.G.D.P.N. **Práticas Pedagógicas: LÍNGUA ESCRITA E SURDEZ** Journal of Research in Special Educational Needs Volume 16, Issue S1, Agosto/2016.

PIMENTEL, S.C.; PAZ, L.M.; PINHEIRO, A.P.R. **Espaços e práticas de inclusão na escola regular: uma leitura feita por pais de estudantes com deficiência**. In: Seminário Nacional Educação e Pluralidade Sócio-cultural. Instituições, sujeitos, políticas públicas, 2009. Feira de Santana. Anais. Feira de Santana: UEFS, 2009.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 25 ed. Petrópolis. Vozes, 2014.

SÃO PAULO (Estado) Resolução nº 670 de 23/05/2012 e pela Resolução nº 962 de 03/09/2013 do Conselho Superior do IFSP. **(Projeto político-pedagógico - PPP - 2015 – 2019)**. Disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br/>> Acesso 13/05/2017.

_____. (Estado) Resolução nº 137 de 04 de novembro de 2014 – **Regulamento do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – NAPNE** Disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br/>> Acesso em 15/05/2017.

SANTOS, A.R. dos. **Metodologia Científica: a construção do conhecimento**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SAVIANI, D. **O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015.

SANTOS, R. A.; MENDONÇA, S. R. D.; OLIVEIRA, M. A. C. **Universitários cegos: a visão do aluno e a falta de visão do professor**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.13, n.04, p. 888 – 907 out./dez.2015 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/23185>, acesso em 18 jul 2017.

SASSAKI, R.K. **Construindo uma sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA 2004.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do Trabalho Científico** – São Paulo Editora Cortez 23ª edição revista e atualizada. 2007.

SHULMAN, L. S. **Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma** cadernos cenpec | São Paulo | v.4 | n.2 | p.196-229 | dez. 2014.

SHULMAN, L. S. SHULMAN, J. H. **Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação** cadernos CENPEC | São Paulo | v.6 | n.1 | p.120-142 | jan./jun. 2016.

SILVA, R.L.M., et.al. **As propriedades do professor e do aluno com deficiência na utilização de recursos de comunicação alternativa em sala de aula comum.** Salvador BA: EDUFBA 2012

SILVA, C. M.; SILVA, D. N. H. 2016. **Libras na educação de surdos: o que dizem os profissionais da escola?** Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 20, Número 1, Janeiro/Abril de 2016.p. 33-43.

SILVA, L.H. **Construção, Aplicação e Análise de proposta de formação continuada de professores de história para o ensino de história para alunos com deficiência intelectual** (Tese Doutorado) Unesp, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/136261>. Acesso em 19/05/2017.

SIMÃO, V. S. **Experiências de formação docente na educação especial: Significações e ressignificações.** Tese Banco de Dados da CAPES, 2017.

TARDIF, M. **A profissionalização do ensino passado trinta anos: dois passos para frente, três para trás** Educ. Soc., Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun. 2013.

_____.; RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.** Educação & Sociedade, ano XXI, nº 73, Dezembro/00, 2000, p. 216-217.

TAVARES, L. M. F. L.; SANTOS, L. M. M.; FREITAS, M. N. C. 2016 **A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente.** Disponível em: <<http://www.scielo.org/php/index.php>> Acesso em 28/05/2017.

UNESCO. Conferência Mundial de Educação Especial em Salamanca. 1994 - **Dispõe Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 27/04/2017.

_____. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 06 abr. 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A Defctologia e o Estudo do Desenvolvimento e da Educação da Criança Anormal.** Tradução de SALES, D. R., OLIVEIRA, M. K., MARQUES, P. N. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

_____. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** 14ª ed. São Paulo Ícone, 2016.

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm> Acesso em 02/05/2017.

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm> Acesso em 07/05/2017.

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm> Acesso em 05/05/2017.

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm> Acesso em 05/05/2017

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm> Acesso em 06/05/2017.

<[https://inclusaoja.com.br/legislacao/leis e documentos, inclusão já//1](https://inclusaoja.com.br/legislacao/leis_e_documentos_inclusao_ja/1)> Acesso em 15/03/2017.

APÊNDICES

APÊNDICE I - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS - Questionário

- 1) - Idade _____

- 2) - Sexo
 feminino
 masculino

- 3) - Formação Profissional
 pedagogia
 letras
 licenciatura _____
 outro _____

- 4) - Atuação Profissional
 professor
 gestor
 coordenador
 outro _____

- 5) - Tempo de atividade Profissional
 de 01 a 03 anos
 de 04 a 07 anos
 de 08 a 12 anos
 de 13 a 17 anos
 mais de 18 anos

- 6) - Local atividade profissional
 escola privada
 escola pública – estado
 escola pública – município
 não atua no momento

- 7) - Atua em que série?
 educação infantil
 fundamental I – até o 5º ano
 fundamental II – até o 9º ano
 ensino médio
 não atua no momento
- 8) – Disciplina que leciona _____
- 9) - Faz curso de formação continuada? sim não
- Se faz, qual curso?

- 10) Tem aluno com deficiência na sala de aula? sim não
- 11) Qual a deficiência do aluno? _____
- 12) Se tivesse outro módulo na sequência, você participaria do curso “Inclusão e o ensino da matemática” (Libras)?

 Sim Não
- 13) Sobre o curso, foi:
 ótimo
 bom
 regular

APÊNDICE II - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS - ROTEIRO ENTREVISTA

1. O que significa ser professor para você?
2. O que você pensa sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular?
3. No seu ponto de vista, a Instituição em que você atua é inclusiva? Justifique, (dê exemplos)
4. Na sua formação inicial abordou o tema inclusão? (graduação)
5. Qual o motivo que o levou a procurar o curso de extensão Inclusão e o Ensino da Matemática (Libras), oferecido pelo IFSP?
6. O curso contribuiu de alguma forma para seu desenvolvimento pessoal e ou profissional? Como? Dê exemplos, resalte os pontos positivos e negativos do curso.
7. Aponte aspectos que contribuíram de forma significativa, O que esse curso Inclusão e o Ensino da matemática (Libras) representou na sua atuação profissional? Justificar.
8. Você tem alguma sugestão em relação ao curso?
9. Gostaria de falar algo a mais que possa contribuir para essa pesquisa?

APÊNDICE III - QUADRO1. ARTIGOS PESQUISADOS NO BANCO DE DADOS SCIELO

INFORMAÇÕES BÁSICAS DOS ARTIGOS SELECIONADOS					
BASE SCIELO					
Título	Autor	Ano	Palavras-Chave	Objetivo	Método
“Formação e capacitação de docentes para atuar com alunos com deficiência auditiva: um estudo no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)”	Wellington Gonçalves, Verana Maria Fornaciari Gonçalves, e Lilian Pittol Firme.	2016	Inclusão escolar; Formação e capacitação docente; Deficiência auditiva	objetivo identificar a atual situação de formação e capacitação dos docentes do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) em relação à inclusão dos discentes com deficiência auditiva em sala de aula regular.	Estudo de caso, no qual os dados principais foram coletados junto aos docentes da instituição.
“A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente”	Lídia Mara Fernandes Lopes Tavares, Larissa Medeiros Marinho dos Santos e Maria Nivalda Carvalho Freitas	2016	Educação Especial; Formação de Professores; Políticas Públicas em Educação; Educação das Pessoas com Deficiência	objetivo investigar a formação de professores com foco na educação inclusiva da rede pública que atuam com crianças com deficiência em escolas regulares do ensino fundamental.	Entrevista e análise conteúdo
“Professores de educação infantil e temas sobre inclusão de crianças com deficiência no ensino regular”	Alexandre Freitas de Carvalho, Vitor Antonio Cerignoni Coelho e Rute Estanislava Tolockra	2016	Educação infantil; Deficiência; Inclusão social; Cuidado; Práticas corporais.	como objetivo analisar a percepção e o conhecimento de professores que atuam nesse nível de ensino e os temas relativos à inclusão de crianças com deficiências em aulas regulares, e como os docentes procedem nesses casos.	Estudo de campo com amostra aleatória, com professores regentes de classe e professores de educação física, com aplicação de questionário
“Libras na educação de surdos: o que dizem os profissionais da escola?”	Carine Mendes da Silva e Daniele Nunes Henrique Silva.	2016	Inclusão; língua de sinais brasileira; educação especial.	objetivo do estudo foi entender o que os profissionais da escola dizem sobre o papel desta língua. (Libras)	Entrevista

Fonte: quadro elaborado pela autora, em 2018. Informações retiradas dos resumos dos trabalhos.

APÊNDICE IV - QUADRO2. DISSERTAÇÕES E TESES PESQUISADAS CAPES

INFORMAÇÕES BÁSICAS DAS TESES E DISSERTAÇÕES SELECIONADOS					
BASE CAPES Descritor “formação professor <i>and</i> educação inclusiva”					
Título	Autor	Ano	Palavras-Chave	Objetivo	Método
1) Formação continuada de professores do ensino médio integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), na perspectiva da inclusão escolar de aluno com deficiência visual	Vanessa Gosson Gadelha de Freitas Fortes	2017 Tese	Educação Inclusiva; Ensino Médio Integrado; Formação docente; Deficiência Visual.	a) identificar como se processou a formação inicial e continuada dos docentes do Ensino Médio Integrado, voltada para a inclusão de alunos com deficiência; b) averiguar as necessidades dos docentes para proporcionar o processo de inclusão do aluno com deficiência visual; c) desenvolver um projeto de intervenção com vistas a atender essas necessidades formativas levantadas pelos docentes; d) analisar as contribuições do projeto de intervenção na construção de novos saberes dos docentes do IFRN sobre a inclusão dos alunos com deficiência visual.	pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e a pesquisa-ação, cujos instrumentos de coleta de dados foram a entrevista semiestruturada a observação direta e o diário de campo
2) O professor de educação especial, sua formação e a inclusão escolar do aluno cego: um estudo de caso	Vanessa Pita Barreira Burgos	2017 Tese	Cegueira; Deficiência Visual; Educação Especial e Inclusiva; Formação Docente Inicial e Continuada.	compreensão dos aspectos concernentes à formação docente continuada da professora de Educação Especial e a situação de inclusão escolar e social do aluno cego, regularmente matriculado no 6º ano do Ensino Fundamental.	qualitativa com entrevistas semiestruturadas, observações espontâneas, levantamento bibliográfico e documental compatível com a temática estudada.
3) A Formação Inicial de Professores na Perspectiva da Educação Inclusiva: Um Olhar para a Diversidade	Juliano Agapito	2013 Dissertação	Formação inicial de professores; Educação inclusiva; Diversidade; Inclusão na educação básica.	conhecer as concepções que os acadêmicos do último ano/semestre dos cursos de licenciatura da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE têm acerca da educação inclusiva	abordagem qualitativa de pesquisa em educação, configurando-se como um levantamento do tipo survey
4) A Formação continuada do docente para atuar na perspectiva da inclusão: a busca	Camila Almada Nunes	2014 Dissertação	Formação continuada. Educação inclusiva.	objetivo central analisar as contribuições da formação continuada, no âmbito de cursos Lato Sensu, para as práticas pedagógicas dos professores na escola	estudo de caso, com abordagem qualitativa, com entrevistas e observação

de contribuições para a prática pedagógica do professor da escola regular.			Prática pedagógica	regular em Fortaleza-CE, com vistas à educação inclusiva.	
5) A inclusão do aluno surdo – necessidades formativas do professor da rede municipal de Santos	Samanta Cassuriaga Carvalho Noronha	2017 Dissertação	Inclusão; Formação docente; Inclusão; Surdez.	O objetivo desta pesquisa foi conhecer as práticas docentes de professores do ensino fundamental, do ensino regular, que lidam com alunos surdos e/ou deficientes auditivos.	pesquisa-ação
6) Experiências de formação docente na educação especial: significações e ressignificações	Valdirene Stiegler Simao	2017 Tese	Formação Docente; Educação Especial. Experiências de Formação. Prática Pedagógica. Atendimento Educacional Especializado	objetivo a formação continuada docente para a educação especial.	qualitativa, do tipo colaborativa, com grupo focal
7) Formação e prática docente alfabetizadora: contextos de reelaboração do letramento de professores	Francisca das Chagas Cardoso Do Nascimento Santos	2017 Tese	Letramento. Formação de professores alfabetizadores. Prática docente	objetivo geral investigar quais as relações entre as experiências de letramento de alfabetizadoras em suas histórias de vida pessoal e profissional e a reelaboração de suas práticas no ensino da leitura e da escrita.	a pesquisa narrativa,
8) Concepções de professores sobre educação inclusiva no contexto do PDE/Paraná.	Beatriz Brochado Stramare Ferrari	2015 Dissertação	Educação Inclusiva; Formação docente; Programa de Desenvolvimento Educacional	objetivo fundamental de investigar as concepções de educação inclusiva expressas nas produções dos professores do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE/Paraná no período de 2007 a 2009.	pesquisa bibliográfica
9) Aprender e ensinar na escola inclusiva: Desafios na construção da identidade de pedagogos	Gessica Fabiely Fonseca	2015 Dissertação	Ensino, Aprendizagem, Pedagogia, Inclusão.	objetivo descrever processos de ensino desenvolvidos por pedagogos em salas de aula nas quais estão matriculados alunos com deficiência na perspectiva de analisar como tais processos afetam a construção de sua identidade docente do pedagogo.	estudo de caso

10) Formação docente na perspectiva da inclusão educacional	Marcos Batinga Ferro	2017 Dissertação	Alunos com Deficiência. Educação Inclusiva. Formação Inicial.	finalidade analisar o exercício da docência na perspectiva da Educação Inclusiva	estudo de caso
11) A inclusão de alunos com deficiência física neuromotora: um estudo no contexto da educação básica no estado do Paraná	Marcia Aparecida Marussi	2017 Tese	Deficiência Física Neuromotora; Aprendizagem; Desenvolvimento; Teoria Histórico-Cultural; Educação Básica.	Objetivo de perceber como vem ocorrendo a inclusão dos alunos que apresentam, notadamente, deficiência física neuromotora, matriculados na rede estadual de educação, na região metropolitana de Maringá.	estudos bibliográficos, levantamento e análise de textos, documentos e dados oficiais acerca do tema e entrevista.

Fonte: quadro elaborado pela autora, em 2018. Informações retiradas dos resumos dos trabalhos.

APÊNDICE V - QUADRO3. DISSERTAÇÕES E TESES PESQUISADAS CAPES

INFORMAÇÕES BÁSICAS DAS TESES E DISSERTAÇÕES SELECIONADOS					
BASE CAPES Descritor “prática docente <i>and</i> educação inclusiva”					
Título	Autor	Ano	Palavras-Chave	Objetivo	Método
1) “O uso dos Recursos Didáticos no Ensino de Matemática para alunos surdos: uma proposta de material voltado para o ensino de matrizes e das relações métricas no triângulo retângulo”		2016 Dissertação	Ensino de Matemática. Recursos didáticos. Surdez	objetivo identificar quais são os recursos didáticos utilizados pelos professores de matemática no Ensino Médio e como esses recursos podem potencializar o ensino aprendizagem dos alunos surdos.	Observações não estruturadas dos tipos participativas, individuais e diretas.
2) Inclusão, deficiência e profissionalização: experiências bem-sucedidas	Humberto Trigo Milesi	2016 Dissertação	Inclusão. Deficiência. Profissionalização	objetivo deste estudo é conhecer como alunos e egressos com deficiências, oriundos dos programas do SENAC de Ribeirão Preto/SP, percebem a inserção das pessoas com deficiência no ambiente de trabalho.	entrevistas
3) Ensino de matemática em libras: reflexões sobre minha experiência numa escola especializada	Enio Gomes Araujo	2015 Tese	Inclusão; Formação docente Matemática; Libras	objetivo geral deste estudo constitui-se em analisar o desenvolvimento profissional do pesquisador no ensino de matemática em Libras como primeira língua para alunos surdos, e (re)construir suas práticas pedagógicas diante desse processo, à luz da aprendizagem dos alunos	Investigação da Própria Prática
4) A inclusão de pessoas com deficiência e necessidades educativas especiais no ensino regular: vozes e significados.	Elizabeth Regina Streisky de Farias	2017 Tese	Inclusão; Escolarização de pessoas com deficiência; Cotidiano escolar	O objetivo deste estudo foi analisar a trajetória escolar de alunos com deficiência ou necessidades educativas especiais	análise documental nos anos iniciais e observação do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental.
5) Atendimento educacional especializado: dimensão política,	Viviane Prado Buiatti	2013 Tese	Atendimento educacional especializado, Educação Especial,	objetivamos analisar alguns documentos legais que retratam as políticas públicas da educação	Entrevista e análise documental

formação docente e concepções dos profissionais			Escolarização e formação docente, Psicologia, Formação de professores.	inclusiva e da educação especial	
6) Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um estudo sobre o Instituto Federal do Amapá, câmpus Macapá.	André Luís da Silva E Silva Cortes	2014 Dissertação	Inclusão Escolar; Acessibilidade; Capacitação Docente.	objetivo analisar as percepções dos docentes frente ao processo de inclusão das práticas educativas necessárias para o atendimento de alunos com necessidade educacionais especiais no IFAP, analisando as percepções dos estudantes em relação ao seu nível de satisfação com o atendimento educacional oferecido, estabelecendo uma análise comparativa entre essas duas visões	estudo descritivo com abordagem qualitativa, com roteiro de entrevista semiestruturado com questões abertas e análise de conteúdo de Bardin
7) Construção de práticas inclusivas no ensino fundamental I: a voz do professor	Luciana de Oliveira Rocha Magalhaes	2016 Dissertação	Inclusão; Formação docente; Práticas educacionais inclusivas	objetivo geral a investigação dos desafios e possibilidades advindos da inclusão de alunos com deficiência nas salas de aula percebidos pelos professores do EFI Ensino Fundamental I	pesquisa qualitativa, com grupos focais
8) Histórias de vida de alunos com deficiência visual e de suas mães: um estudo em Educação Matemática inclusiva	Fernanda Malinosky Coelho Da Rosa	2017 Tese	História Oral; Educação Especial; Inclusão Escolar	objetivo esboçar uma compreensão sobre como os alunos e seus responsáveis legais, em suas vidas pessoais e durante sua formação escolar, percebem o processo de escolarização no contexto da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.	pesquisa bibliográfica e documental, com entrevistas realizadas à luz da metodologia da História Oral praticada pelo Grupo História Oral e Educação Matemática
9) Educação Especial Inclusiva Nos Institutos Federais De Educação, Ciência E Tecnologia Brasileiros	Katiuscia Aparecida Moreira de Oliveira Mendes	2017 Tese	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia Brasileiros; Educação Especial; Público da Educação Especial	objetivo conhecer as ações institucionais dos IFs para o atendimento ao público da Educação Especial.	pesquisa bibliográfica Pesquisa documental

Fonte: quadro elaborado pela autora, em 2018. Informações retiradas dos resumos dos trabalhos.

ANEXOS
ANEXO I – OFÍCIO

Local, 08 de março de 2018.

Prezada Senhora:

Somos presentes a V. S. para solicitar permissão de realização de pesquisa pela aluna **Irene Matsuno**, do Mestrado Profissional em Educação: da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2018, intitulado **Práticas para Educação Inclusiva – as possibilidades de ação para professores da Educação Básica**. O estudo será realizado com entrevistas, por tratar de um grupo de professores que participaram dos cursos de extensão Inclusão e o Ensino de Matemática, do curso de Libras Básico, em uma cidade da região metropolitana do Vale do Paraíba, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a **Suelene Regina Donola Mendonça**.

Ressaltamos que o projeto da pesquisa passará por análise e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté.

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.020-040, telefone (12) 3625-4100, ou com **Irene Matsuno**, telefone (12) 98252-8166, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Edna Maria Querido Oliveira Chamon
Coordenadora do Curso de Pós-graduação

Ilmo. Sr Diretor Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Diretor Geral
Endereço

ANEXO II - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Local, 15 de março de 2018.

De acordo com as informações do ofício PPGEDH – 004/2018 sobre a natureza da pesquisa intitulada Práticas para Educação Inclusiva: possibilidades de ação para professores da Educação Básica, com propósito de trabalho a ser executado pela aluna Irene Matsuno, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, e, após a análise do conteúdo do projeto da pesquisa, a Instituição que represento, autoriza a realização de entrevistas, com os professores que participaram dos cursos de extensão Inclusão e o Ensino de Matemática, do curso de Libras Básico, sendo mantido o anonimato da Instituição e dos profissionais.

Atenciosamente,

Diretor Geral

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Endereço

ANEXO III - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: Práticas para Educação Inclusiva: as possibilidades de ação para professores da Educação Básica.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Suelene Regina Donola Mendonça.

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

Informações sobre a pesquisa:

Título do Projeto: Práticas para Educação Inclusiva: as possibilidades de ação para professores da Educação Básica.

Objetivo da pesquisa: Investigar o que pensam os professores sobre participar do curso de extensão: Inclusão e o Ensino de Matemática, e de Libras oferecidos pelo IFSP e a implicação do mesmo na sua prática docente, tendo em vista a inclusão de alunos com deficiência, conhecer os projetos dos cursos de extensão Inclusão e o Ensino de Matemática, do curso de extensão Libras do IFSP oferecidos aos professores do município e comunidade em geral, descrever as impressões dos professores participantes dos cursos de extensão Inclusão e o Ensino de Matemática, do curso de extensão Libras do IFSP a respeito das experiências vivenciadas e conhecer o perfil dos participantes do curso de extensão - Inclusão e o Ensino de Matemática, do curso de extensão Libras do IFSP.

Coleta de dados: a pesquisa terá como instrumentos de coleta de dados um questionário conforme apêndice I, para conhecer o perfil dos participantes dos cursos de extensão - Inclusão e o Ensino de Matemática, do curso de extensão Libras Básico do IFSP, análise documental dos cursos oferecidos pelo IFSP, e roteiro de entrevista semiestruturada conforme apêndice II com 4 (quatro) professores que participaram do curso de extensão Inclusão e o Ensino de Matemática, e 4 (quatro) professores que participaram do curso de Libras Básico no IFSP, em um município da região Metropolitana do Vale do Paraíba, Estado de São Paulo.

Destino dos dados coletados: a pesquisadora será o responsável pelos dados originais coletados por meio do questionário, análise documental e entrevista, permanecendo de posse dos mesmos por um período não inferior a 5 (cinco) anos, quando então os mesmos serão destruídos. Os dados originais serão guardados, tomando-se todo o cuidado necessário para garantir o anonimato dos participantes. As informações coletadas no decorrer da pesquisa, bem como os conhecimentos gerados a partir dos mesmos não serão utilizadas em prejuízo das pessoas ou da instituição onde a pesquisa será realizada. Os dados coletados por meio de questionário, análise documental e entrevista serão utilizados para a dissertação a ser apresentada ao Mestrado Profissional em Educação: Inclusão e Diversidade Sociocultural da Universidade de Taubaté (SP), bem como para divulgar os dados por meio de publicações em periódicos e/ou apresentações em eventos científicos.

Riscos, prevenção e benefícios para o participante da pesquisa: o possível risco que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que os mesmos poderão se sentir desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pela pesquisadora, por meio da entrevista. Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes ficam-lhes garantidos os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. O benefício esperado com o desenvolvimento da pesquisa será o fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem a inclusão do aluno com deficiência e formação de professores. Cabe aqui ressaltar também que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final do mesmo, quando das conclusões do mesmo.

Garantias e indenizações: fica garantido o direito às indenizações legalmente estabelecidas aos indivíduos que, por algum motivo, sofrerem qualquer tipo de dano pessoal causado pelos instrumentos ou técnicas de coleta de dados. Os participantes têm o direito de serem informados a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa, para isto, a qualquer momento do estudo, terão acesso aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de suas dúvidas.

Esclarecimento de dúvidas: a investigadora é mestranda da Turma A 2017 do Mestrado Profissional em Educação: Inclusão e Diversidade Sociocultural da Universidade de Taubaté (SP), Irene Matsuno, residente no seguinte endereço: Rua Orós 119, Palmeiras de São José, São José dos Campos, São Paulo, podendo também ser contatado pelo telefone (12)98252-8166. A pesquisa será desenvolvida sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Suelene Regina Donola Mendonça a qual pode ser contatado pelo telefone (12) 99630-4406. A supervisão da presente pesquisa será feita pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, situado na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Bairro: Centro, Taubaté-SP, no telefone: (12) 3625-4217.

A presente pesquisa não acarretará quaisquer tipos de ônus e/ou despesas aos participantes, sendo os dados coletados nas dependências da Instituição, onde os participantes que compõem a amostra atuam, em horário condizente com as disponibilidades dos mesmos. Da mesma forma fica aqui esclarecido que a participação no presente estudo é em caráter voluntário, não havendo nenhum tipo de pagamento pela sua participação no mesmo, ficando excluídas as indenizações legalmente estabelecidas pelos danos decorrentes de indenizações por danos causados pelo pesquisador.

As informações serão analisadas e transcritas pela pesquisadora, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. O anonimato será assegurado em todo processo da pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados por meio de publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos científicos. O depoente terá o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo. A sua participação dará a possibilidade de ampliar o conhecimento sobre inclusão do aluno com deficiência e formação de professores.

DECLARAÇÃO:

Declaro que li e que compreendi todas as informações contidas neste documento, sanei todas as minhas dúvidas, junto ao pesquisador, quanto a minha participação no presente estudo, ficando-me claros, quais são os propósitos da presente pesquisa, os procedimentos a serem realizados, os possíveis desconfortos e riscos, as garantias de não utilização das informações em prejuízo das pessoas no decorrer e na conclusão do trabalho e da possibilidade de obter esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação não será paga, bem como não terei despesas, inclusive se decidir em desistir de participar da pesquisa.

Concordo em participar desse estudo podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificar o motivo da desistência, antes ou durante a pesquisa, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

Local, ____ de _____ de 2018.

Assinatura do Participante

Nome do Participante: _____

Irene Matsuno
Pesquisadora Responsável

Declaramos que assistimos à explicação da pesquisadora ao participante, que as suas explicações deixaram claros os objetivos do estudo, bem como todos procedimentos e a metodologia que serão adotados no decorrer da pesquisa.

Testemunha

Testemunha



Serviço Público Federal
 Ministério da Educação
 Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

FORMULÁRIO DE CADASTRO DE CURSO DE EXTENSÃO

Uso exclusivo da Pró-Reitoria (Decanato) de Extensão

PROCESSO N°:
 SIGProj N°: 244871.1295.254398.16102016

1. Introdução

1.1 Identificação da Ação

Título: LIBRAS BÁSICO II
 Coordenador: [REDACTED] / Docente
 Tipo da Ação: Curso
 Edital: Edital 475 - Submissão de cursos de extensão 2017
 Faixa de Valor:
 Vinculada à Programa de Extensão? Não
 Instituição: IFSP - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
 Unidade Geral: PRX - Pró Reitoria de Extensão
 Unidade de Origem: [REDACTED]
 Início Previsto: 20/02/2017
 Término Previsto: 30/06/2017
 Possui Recurso Financeiro: Não

1.2 Detalhes da Proposta

Carga Horária Total da Ação: 48 horas
 Justificativa da Carga Horária: O curso será realizado num total de 16 encontros, sendo uma aula por semana (3 horas). Somando uma carga horária de 48 h/a o que é suficiente para abordarmos os conteúdos e objetivos propostos.
 Periodicidade: Semestral
 A Ação é Curricular? Não

Área de Conhecimento:	Lingüística, Letras e Artes » Lingüística » Lingüística Aplicada
Área Temática Principal:	Comunicação
Área Temática Secundária:	Cultura
Linha de Extensão:	Educação Profissional
Caracterização:	Presencial
Subcaracterização 1:	

1.5 Descrição da Ação

Resumo da Proposta:

O Ensino de Libras nas Instituições em geral deve ser uma realidade pois segundo estabelece o Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, a difusão da LIBRAS nos sistemas públicos e privados de ensino, ameniza as barreiras de acessibilidade e de comunicação entre surdos e ouvintes. Desta forma o presente visa capacitar servidores e demais interessados para a comunicação com os surdos através da Língua de Sinais. Para que isso aconteça será oportunizado atividades, pelo qual, o aluno praticará a língua como um todo, com foco no diálogo. Através de encontros presenciais de três horas, onde ocorrerá momentos de leituras, vídeos 'surdos', atividades artísticas e de diálogos encenados. Estes com objetivos de oportunizar aprendizados continuados em Libras, bem como conceitos a eles ligados (Cultura, Língua, Escrita de Sinais, Bilinguismo...); entender frases e expressões relacionadas a áreas familiares ao usuário, como informações pessoais e familiares básicas, compras, geografia local, emprego. Possam se comunicar de maneira simples em situações familiares que requerem troca de informações curtas e precisas; descrever de maneira superficial aspectos sobre seus conhecimentos, ambiente onde vive e necessidades imediatas.

Palavras-Chave:

Libras, Escrita de Sinais, Cultura Surda.

Informações Relevantes para Avaliação da Proposta:

Apropriação dos termos corretos e dos sinais básicos utilizados pela comunidade Surda, bem como sobre sua cultura.

1.5.1 Justificativa

Por varias décadas, a educação dos surdos restringe-se a espaços segregados de ensino, em escolas e classes especiais. Recentemente, a partir da Política de Educação Inclusiva como proposta educacional da esfera nacional, verificam-se um aumento gradativo de sujeitos surdos que buscam espaço em escolas de ensino regular, em todos os níveis oferecidos, cabendo aos espaços públicos adequar-se as necessidades especiais desta comunidade. Dentre as necessidades básicas, está o direito de receber sua instrução em sua Língua materna (Língua de Sinais). O Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, indica formas de apoio ao uso e a difusão da LIBRAS nos sistemas públicos e privados de ensino, amenizando as barreiras de acessibilidade de comunicação entre surdo e ouvinte por meio de práticas de educação inclusiva nas instituições de ensino em geral.

Para atender a essa legislação específica da pessoa deficiente, o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo, Campus-██████████, tem o objetivo de promover periodicamente curso de formação em Língua de Sinais na modalidade de formação continuada. Neste contexto, com a implementação do curso Língua Brasileira de Sinais (Libras) possibilitar-se-á melhorias nas condições de inserção social, política e cultural dos jovens e adultos da comunidade surda, já que, um número maior de pessoas terão condições de estabelecer comunicação com esse grupo. Acredita-se que ações desse tipo

contribuirão significativamente para o desenvolvimento local e regional.

Também se faz necessário ressaltar que o presente projeto 'LIBRAS: BÁSICO' é continuidade de outro projeto que deu certo e propicia, na estrutura de curso de línguas, o aprofundamento desta língua em questão.

1.5.2 Fundamentação Teórica

É através da linguagem que o indivíduo percebe o mundo e constrói a sua própria concepção e é a língua o principal meio de desenvolvimento do processo cognitivo do pensamento humano. Desta forma, a presença de uma língua é considerada fator indispensável ao desenvolvimento dos processos mentais (GÓES et al., 2000) e a disposição de um ambiente linguístico se faz necessária para que a pessoa possa sintetizar e recriar os mecanismos da própria língua.

Para as pessoas surdas isso não é diferente, segundo Felipe (1997), os surdos possuem desenvolvimento cognitivo como qualquer ouvinte. Pois, quando um indivíduo surdo tem acesso a sua língua natural, ou seja, a língua de sinais, ele se desenvolve integralmente visto que a diferença entre seu aprendizado e o de uma pessoa que ouve não está na inteligência e sim na forma como aprende, que é visual e não oral-auditiva (SKLIAR, 2005).

No Brasil, a Língua Brasileira de Sinais só foi reconhecida oficialmente, pela Lei nº 10.436 de 24/04/02, considerada como status de uma língua constituída com uma composição gramatical própria, podendo expressar conceitos concretos e abstratos dentro da realidade em que o surdo esta inserido. Acompanhada posteriormente pelo DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005, o qual ao regulamentar a presente lei, em seu capítulo IV, assegura a dever de que os estabelecimentos educacionais federais garantam formação continuada em Libras para profissionais que trabalham ou possam vir a trabalhar com pessoas surdas.

Assim, amenizando a problemática da exclusão, a sociedade cada vez mais se preparará para a inclusão das pessoas surdas nos diversos ambientes, que como ressalta Góes (et al, 2000), quando todas as pessoas tiverem acesso à informação e conhecimento necessário para a formação de sua cidadania.

Enfim, a inclusão do surdo deve ser integral, acima de tudo, digna de respeito e direito a educação com qualidade atendendo aos interesses individuais e dos grupos sociais (PEREIRA, 2013). Logo, o educador deve estar preparado para lidar com situações diversas, dentre elas a comunicação com os surdos e é a Libras o elemento essencial para comunicação e fortalecimento de uma identidade Surda no Brasil (SALLES, 2004).

1.5.3 Objetivos

Continuar o aprendizado básico da Libras, bem como conceitos a eles ligados (Cultura, Língua, Escrita de Sinais, Bilinguismo...); entender frases e expressões relacionadas a áreas familiares ao usuário, como informações pessoais e familiares básicas, compras, geografia local, emprego. Possam se comunicar de maneira simples em situações familiares que requerem troca de informações curtas e precisas; descrever de maneira superficial aspectos sobre seus conhecimentos, ambiente onde vive e necessidades imediatas.

1.5.4 Metodologia e Avaliação

A aula se desenvolve em 3 momentos. Início com a leitura de um texto sobre a Cultura Surda. Seguido por desenvolvimento do tema do dia, através de aulas teóricas e aulas práticas, com resolução de exercícios, utilização de recursos instrucionais (pincel para quadro, apostilas, projetor multimídia), e por fim apresentação de um vídeo de música, poesias, piadas, bem elaborados com intuito dos alunos observarem o uso da Língua de Sinais em ação.

Os participantes serão avaliados através dos critérios estabelecidos abaixo.

1-Frequência(mínimo de 75%);

2-Cumprimento das atividades solicitadas pelo professor, durante as aulas. (Participação) e exercícios para serem realizados em casa.

3-Aplicação de avaliação teórica/prática (A primeira, prova escrita, contendo questões ligadas ao aprendizado em sala; e a segunda prova, denominada 'oral', onde os alunos demonstraram a partir da prática seus conhecimentos)

5-Nota mínima de valor 7,0 em cada prova aplicada;

OBSERVAÇÃO- Antes das inscrições, será realizada uma avaliação de Nivelamento de curso, para pessoas que não possuem os certificados anteriores de cursos ligados a este projeto.

1.5.5.1 Conteúdo Programático

Aula 1 e 2 – Eu me vejo

Corpo humano

Saúde

Necessidades básicas

Gostos

Aula 3 e 4 – Eu vejo o que visto

Roupas

Calçados

Verbos: comprar, vender, pagar e trocar

Aula 5 e 6 - Eu vejo uma linda festa

Calendário

Alimentos

Aula 7 – Eu vejo o que já sei.

Aula 8 e 9 - Eu vejo o que como e bebo

Alimentação

Bebida

Armazenamento

Verbos

Aula 10 e 11 – Vejo na minha escola.

Inscrição

Profissões

Espaços físicos

Disciplinas

Professor de sala x professor bilingue x intérprete de libras

Aula 12 e 13 – Eu vejo a natureza.

Diversos espaços

Animais

Clima

Aula 14 e 15 – eu vejo meu país

Estados

Cidades

Cultura

Aula 16 – Eu vejo o que aprendi.

1.5.6 Relação Ensino, Pesquisa e Extensão

Este curso contribui para o ensino, pesquisa e extensão envolvendo a comunidade interna e externa ao Campus de [REDACTED]. O ensino de Libras é o principal foco. No entanto, para que o ensino seja aperfeiçoado serão necessários pesquisas para elaborar a melhor forma de transmiti-lo de forma lúdica com o desenvolvimento de materiais didáticos como jogos. A extensão é colocada em prática pela abertura do curso para a sociedade externa interessada em aprender Libras. Para isso, o curso será divulgado de maneira ampla pelo portal do Instituto e por meio de e-mails.

1.5.7 Avaliação

Pelo Público

Ao final do curso será entregue um questionário anônimo que permitirá que todos avaliem a metodologia de ensino e como o curso poderá ser aperfeiçoado.

Pela Equipe

A equipe de execução levantará os pontos positivos e negativos durante o desenvolvimento de cada atividade e quais foram as medidas tomadas para o aperfeiçoamento das aulas. Além disso, será feito análises das participações em sala de aula, das frequências (presença e ausência) e ocasionalmente desistência dos alunos durante o curso como medida de avaliação do mesmo.

1.5.8 Referências Bibliográficas

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira. 3.ed. Rio de Janeiro: Editora Edusp, 2008. 558 p.

FELIPE, T. A. Introdução à Gramática da LIBRAS (Série Atualidades Pedagógicas). In: Brasil, Secretaria de Educação Especial, Brasília, 1997. 45 p.

GESSER, A. Libras? Que língua é essa? Crença e preconceitos em torno da Língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 34 p.

GÓES, M. C. R.; LACERDA, C. B. F. Surdes, Processo Educativo e Subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000.

SKLIAR, C. A Surdez, um olhar sobre as diferenças. 3ª edição; ed. Porto Alegre: Mediação, 2005, 55 p.

MOREIRA, L. C. R. Apostila de Libras. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Câmpus São José dos Campos, 2015. 20 p.

PEREIRA, M. C. C. Libras- Conhecimento além dos sinais. 2º reimpressão, São Paulo: Árvore, 2013. 43 p.

SALLES, H. M. M. L.; FAULSTICH, E.; CARVALHO, O. L.; RAMOS, A. A. L. Ensino de Língua Portuguesa para Surdos, vol. 1 - caminhos para a pratica pedagógica, Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, 2004.

SACKS, Oliver. Vendo Vozes, uma viagem ao mundo dos Surdos. Tradução de Laura Teixeira Mota. Editora Companhia das Letras - 2010.

1.5.9 Observações

A presente proposta contou com a colaboração de [REDACTED] (Intérprete de Libras - IFSP/[REDACTED])

1.6 Anexos

Nome	Tipo
termo_de_anuencia_basico.pdf	Termo de Anuência

2. Equipe de Execução

Local _____, 17/02/2017

Coordenador(a)/Tutor(a)



Serviço Público Federal
 Ministério da Educação
 Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

FORMULÁRIO DE CADASTRO DE CURSO DE EXTENSÃO

Uso exclusivo da Pró-Reitoria (Decanato) de Extensão

PROCESSO N°:
 SIGProj N°: 245321.1295.266049.13102016

1. Introdução

1.1 Identificação da Ação

Título: Inclusão e o Ensino de Matemática
 Coordenador: [REDACTED] / Docente
 Tipo da Ação: Curso
 Edital: Edital 475 - Submissão de cursos de extensão 2017
 Faixa de Valor:
 Vinculada à Programa de Extensão? Não
 Instituição: IFSP - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
 Unidade Geral: PRX - Pró Reitoria de Extensão
 Unidade de Origem: [REDACTED]
 Início Previsto: 31/10/2016
 Término Previsto: 31/01/2017
 Possui Recurso Financeiro: Não

1.2 Detalhes da Proposta

Carga Horária Total da Ação: 40 horas
 Justificativa da Carga Horária: O curso está sendo proposto inicialmente em 10 semanas, com 4 aulas semanais.
 Periodicidade: Semestral
 A Ação é Curricular? Não
 Abrangência: Regional

1.2.1 Turmas

Turma 1

Identificação:	Turmas
Data de Início:	31/10/2016
Data de Término:	31/01/2017
Tem Limite de Vagas?	Não
Tem Inscrição?	Não
Local de Realização:	

1.3 Público-Alvo

Curso voltado a professores da Educação Básica que ensinam Matemática, tanto no Ensino Infantil quanto no Ensino Fundamental, que buscam repensar sua prática docente, uma vez que hoje a Inclusão é uma realidade nas Escolas e muitos professores ainda não se sentem seguros em fazê-la. Estudantes de licenciatura também compõem o público alvo deste curso, uma vez que são futuros professores em formação.

Nº Estimado de Público: 30

Discriminar Público-Alvo:

	A	B	C	D	E	Total
Público Interno da Universidade/Instituto	0	10	0	0	0	10
Instituições Governamentais Federais	0	0	0	0	0	0
Instituições Governamentais Estaduais	0	0	0	0	0	0
Instituições Governamentais Municipais	0	0	0	0	0	0
Organizações de Iniciativa Privada	0	0	0	0	0	0
Movimentos Sociais	0	0	0	0	0	0
Organizações Não-Governamentais (ONGs/OSCIPs)	0	0	0	0	0	0
Organizações Sindicais	0	0	0	0	0	0
Grupos Comunitários	0	0	0	0	0	0
Outros	20	0	0	0	0	20
Total	20	10	0	0	0	30

Legenda:
 (A) Docente
 (B) Discentes de Graduação
 (C) Discentes de Pós-Graduação
 (D) Técnico Administrativo
 (E) Outro

1.4 Caracterização da Ação

Área de Conhecimento:	Ciências Humanas » Educação » Ensino-Aprendizagem
Área Temática Principal:	Educação

Área Temática Secundária:	Direitos Humanos e Justiça
Linha de Extensão:	Formação Docente
Caracterização:	Presencial
Subcaracterização 1:	

1.5 Descrição da Ação

Resumo da Proposta:

O presente curso de extensão é proposto para professores da Educação Básica que ensinam Matemática, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, interessados em pensar e repensar sua prática docente buscando efetivamente a realização de uma Educação Inclusiva.

Primeiramente, pensaremos a Inclusão de maneira mais geral: discutiremos a legislação atual que rege a inclusão na escola, analisaremos o papel do professor nesta nova realidade, estudaremos como a adaptação curricular pode ser realizada na escola para diferentes as deficiências.

Após este primeiro momento, passaremos à elaboração propostas de adaptação curricular nas aulas, onde nos propomos a pensar de modo especial adaptações para as aulas de Matemática, que proporcionem a efetiva inclusão de alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação no ambiente escolar, possibilitando a estes sujeitos acesso ao conhecimento escolar.

Ao final do curso esperamos contribuir na formação de alunos que sejam capazes de promover uma adaptação curricular de qualidade, propiciando uma efetiva inclusão de alunos com deficiência presentes em suas salas de aulas regulares. Que os egressos do curso se tornem multiplicadores do conhecimento adquirido e conscientizadores em prol da inclusão.

Palavras-Chave:

Educação Matemática, Educação Inclusiva.

Informações Relevantes para Avaliação da Proposta:

Esta proposta configura-se como uma oportunidade ímpar na cidade, propiciando atualização profissional a professores que tenham interesse e/ou necessidade de adaptar sua prática para trabalhar com alunos de inclusão. As escolas estão recebendo cada vez mais crianças com necessidades especiais, porém a capacitação do professor não acontece na mesma velocidade.

1.5.1 Justificativa

Nos últimos anos, a inclusão de alunos com deficiências no ensino regular tem recebido grande atenção de políticas públicas, inclusive com legislações específicas que visam incluir estudantes com necessidades especiais em escolas regulares. Se de um lado aumentou o número de crianças recebidas nas escolas, de outro nos deparamos com a falta de preparo por parte tanto de professores quanto de gestores das escolas para recebê-los. Nesse sentido propomos este curso como um espaço de aprendizagem, partilha de experiência e formação docente, buscando maneiras efetivas de inclusão de alunos da Educação Especial na escola regular.

1.5.2 Fundamentação Teórica

Um breve panorama histórico nos permite perceber a crescente busca pela a inclusão das pessoas com deficiência no ambiente escolar. No ano de 1978 foi realizada uma emenda à Constituição Federal Brasileira que garantia ao cidadão com deficiência direitos, como o direito à condição social e econômica e

à educação especial gratuita.

Passado 10 anos, a nova Constituição de 1988, traz uma diretriz que determina que a educação da pessoa que apresenta alguma deficiência deve ser feita, preferencialmente, na rede regular de ensino. No ano de 1996, as Diretrizes e Bases legais da Educação Nacional, adotam a terminologia "educandos portadores de necessidades especiais" em detrimento a que até então vinha sendo utilizada, "portadores de deficiência", visando ajustar o foco justamente nas necessidades individuais dessas pessoas e não mais em suas possíveis deficiências. Durante a conferência mundial da Unesco sobre Educação para Todos, ocorrida nos anos 90, foi proposto a integração de todos os alunos no ambiente escolar, devendo-se respeitar a diversidade e oferecer respostas às potencialidades e necessidades de cada sujeito. No ano de 1994, foi assinada por oitenta países, dentre eles o Brasil, a Declaração de Salamanca, que possui como norteadores os princípios: reconhecer a diferença, atender as necessidades específicas, promover a aprendizagem, reconhecer a "escola para todos" além de formar professores para esta nova demanda educacional. Em 2001, foi promulgada no Brasil a Declaração da Guatemala, que reafirma os igualdade de direitos e liberdades às pessoas com deficiências. Na Lei no 12.796 de 2013, o termo "educandos portadores de necessidades especiais" é substituído por "educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação". Sasaki (2003), chamando a atenção para o fato que o termo "pessoa com deficiência" é o mais aceito e utilizado pela comunidade envolvida com a inclusão, por não esconder a deficiência, valorizar as diferenças e necessidades da individuais.

A Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência (Lei n. 13145 de 6 de julho de 2015), coloca a educação como um direito da pessoa com deficiência, sendo assegurado a inclusão em todos os níveis, de forma a desenvolver ao máximo seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, considerando as características, interesses e necessidades de aprendizagem individuais. No artigo 28 ,item II, desta mesma lei, é defendido o aprimoramento dos sistemas educacionais, para que se garanta "condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena" da pessoa com deficiência.

Muito se tem avançado em termo de legislação para o acesso e a busca de qualidade na educação inclusiva. Porém, ainda é muito escasso o acesso do professor a ambientes formativos que o possibilite conhecer a necessidade de adaptação de suas práticas, acesso a pesquisas acadêmicas na área de inclusão e trocas de experiências entre educadores.

O documento de Adaptações Curriculares (BRASIL, 1998) reconhece a diversidade da população escolar assim como a necessidade de oferecer atendimento com qualidade a esta diversidade, oferecendo respostas adequadas às especificidades, por meio de processos planejados e organizados, visando a inserção de todos. O documento considera o aluno com necessidade especial como aquele que, por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas (p. 24). As adaptações curriculares pressupõem que o tratamento diferenciado signifique igualdade na oportunidade educacional, buscando uma maior eficácia na prática educativa que considere a diversidade, almejando uma educação de qualidade para todos.

O simples aceite de matrícula de alunos com deficiência nas escolas, buscando cumprir meramente a legislação vigente, não é suficiente para se dizer que estamos realmente realizando uma educação inclusiva. A inclusão deve ser elaborada se pensando em atividades complementares, em práticas criativas, na adaptação do projeto pedagógico, na revisão de posturas e na construção de uma nova filosofia educativa (Guimarães, 2003).

Este curso espera, pois, contribuir na formação de alunos que sejam capazes de promover uma adaptação curricular de qualidade, propiciando uma efetiva inclusão de alunos com deficiências presentes em suas salas de aulas regulares, mas que para além deste aspecto individual, sejam multiplicadores do

conhecimento adquirido em suas instituições e conscientizadores em prol da inclusão.

1.5.3 Objetivos

Objetivo Geral

Propiciar formação continuada para docentes que trabalham, ou virão a trabalhar, com alunos com deficiência, visando adaptação de práticas para uma efetiva inclusão, especialmente, nas aulas de matemática.

Objetivos Específicos

- Conhecer a legislação que rege a Educação Especial no Brasil e garante os direitos das pessoas com deficiência.
- Trocar experiências com alunos de inclusão.
- Elaborar metodologias que possibilitem realmente pensar na inclusão de modo concreto.
- Tomar consciência sobre a importância da inclusão na escola regular.
- Conceber a adaptação curricular como meio para efetiva inclusão de alunos com deficiência.
- Criar ambientes inclusivos de aprendizagem matemática.
- Elaborar planos de aula e planejamentos que tenham a inclusão como uma das prioridades.

1.5.4 Metodologia e Avaliação

Metodologia

Para um melhor aproveitamento do curso por todos envolvidos, o desenvolvimento das aulas prima pela participação efetiva de todos, num ambiente colaborativo onde professor e alunos são partes atuantes. Serão realizadas aulas expositivas, leituras coletivas, apresentação de seminários, realização de debates e elaboração de oficinas sobre os temas abordados. Os alunos serão convidados a partilhar suas experiências, anseios e pontos de vista a todo momento.

Avaliação

A avaliação será contínua e processual. Serão consideradas a participação nas atividades, a apropriação e a reflexão sobre os assuntos ministrados, apresentação de seminários, participação em oficinas, bem como a presença nos encontros. Os instrumentos avaliativos adotados são: apresentação de trabalhos, debates e seminários.

Ao final do curso será gerada uma nota composta pela média das atividades apresentadas ao longo do curso e pelo percentual de presença nas aulas, calculada pela fórmula $MF = 0,6 \times PA + 0,4 \times MA$, onde MF = Média Final, PA = Participação nas Aulas (Frequência) e MA = Média das Atividades realizadas.

Note que, pela configuração acima, a presença nas aulas tem peso de 60% na nota e a realização das atividades 40%, buscando, deste modo, valorizar a participação do estudante durante o curso.

Será considerado aprovado no curso e receberá certificado o aluno que tiver média maior ou igual a 6,0 (seis).

1.5.5.1 Conteúdo Programático

1. Fundamentos Legais da Educação Inclusiva

1.1- Constituição de 1988

1.2- Declaração Mundial sobre Educação para Todos

- 1.3- Declaração de Salamanca
- 1.4- LDB lei n.9394/96
- 1.5- Declaração de Guatemala
- 1.6- Lei Brasileira de Inclusão

- 2. Definindo a educação inclusiva
 - 2.1- As diversas concepções sobre inclusão
 - 2.2- Mudança de paradigma da cultura escolar na perspectiva inclusiva
 - 2.3- A dualidade e complexidade Igualdade X Diferença
 - 2.4- Organização do modelo educacional

- 3. Características e especificidades da pessoa com necessidades educacionais especiais
 - 3.1 - Deficiência Auditiva
 - 3.2- Deficiência Física
 - 3.3- Deficiência Cognitiva
 - 3.4- Deficiência Visual
 - 3.5- Altas habilidades e superdotação
 - 3.6- Transtornos gerais do desenvolvimento

- 4. Adaptação curricular para uma Educação Matemática Inclusiva
 - 4.1. Necessidade da adaptação e benefícios para o contexto da sala de aula
 - 4.2. Oficinas de Adaptação Curricular nas aulas de Matemática para a Inclusão

1.5.6 Relação Ensino, Pesquisa e Extensão

A dimensão de ensino é contemplada de modo dinâmico pelo debate e estudo conjunto entre docente e discentes, uma vez que ambos são considerados agentes de ensino-aprendizagem. O ensino por meio da extensão permite que o conhecimento retorne à comunidade e seja difundido e aplicado. A reflexão sobre a prática, as atividades e os estudos possibilitados pelo curso de extensão, são subsídios para elaboração de pesquisas que permitem aprofundar e aprimorar o assunto abordado. Deste modo, esta proposta concebe as atividades de ensino, pesquisa e extensão como sendo indissociáveis.

1.5.7 Avaliação

Pelo Público

Os discentes do curso serão convidados, ao final do curso, avaliarem pontos positivos e negativos do curso. Tal avaliação servirá de base para a elaboração e aperfeiçoamento do curso para eventuais turmas.

Pela Equipe

Ao final do curso, a equipe envolvida na execução deste projeto realizará uma reunião de fechamento, para avaliar os pontos positivos e negativos do curso. Analisaremos as avaliações realizadas pelos estudantes, a bibliografia adotada, as atividades propostas para que possamos identificar as ações que foram proveitosas e que contribuíram para o aprendizado do grupo e também as que não foram tão proveitosas para que sejam repensadas para possíveis turmas futuras. Estas avaliações irão compor um relatório final, a ser encaminhado para a Coordenaria de Extensão.

1.5.8 Referências Bibliográficas

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial. Série Livro. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação

nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 31 de dez.1996.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC / SEF/SEESP, 1998.

BRASIL, Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013: altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013.

BRASIL, Lei n. 13.146 de 6 de julho de 2015: Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

DECLARAÇÃO DE GUATEMALA. Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Guatemala, 1999.

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

GUIMARÃES, Arthur. Inclusão que funciona. Nova Escola. São Paulo: Abril, n. 165, set. pp. 43-47, 2003.

SASSAKI, Romeu. Como chamar as pessoas que têm deficiência? Revista da Sociedade Brasileira de Ostmizados, ano I, n. 1, 1º sem. 2003, p.8-11.

Bibliografia que será utilizada ao longo do curso e que constam do Plano de Ensino:

HEALY, Lulu, SINCLAIR, Nathalie. If this is our mathematics, what are our stories?. International Journal Computer for Mathematical Learning. Springer Science + Business Media. p. 3-21, 2007.

LEITE, Lúcia Pereira. Práticas educativas: adaptações curriculares / Lúcia Pereira Leite, Aline Maira da Silva In: Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental / Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (org.). – Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

MALACRIDA, Patrícia de Freitas, MOREIRA, Laura Ceretta. Adequações curriculares no processo de inclusão: das políticas educacionais às práticas pedagógicas. In: IX Congresso Nacional de Educação – Educare – III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR: Paraná, 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3161_1327.pdf >

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. Revista Educación y Pedagogía, vol. 22, núm. 57, p. 93-109, mayo-agosto, 2010.

VILARONGA, Carla Ariela Rios. Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do Coensino. São Carlos: UFSCar, 2014. Tese (Doutorado).

1.5.9 Observações

O Edital de seleção deverá conter informações referentes ao horário das aulas e o limite de 30 alunos por turma.

1.6 Anexos

Nome	Tipo
plano_de_ensino.pdf	Plano de Ensino dos Componentes
termo_de_anuencia.pdf	Termo de Anuência

2. Equipe de Execução

Local _____, 17/02/2017

_____ **Coordenador(a)/Tutor(a)**
