

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO IN/EXCLUSIVA¹

THE INITIAL FORMATION OF PROFESSOR FOR THE IN/EXCLUSIVE EDUCATION

Fernanda Vilhena Mafra Bazon

Universidade Federal de São Carlos

Claudia Gomes

Universidade Federal de Alfenas

Daniele Lozano

Universidade Federal de São Carlos

Josiele Geovana de Lucca

Universidade Federal de São Carlos

Fernanda Mendes de Paiva Olímpio

Universidade Federal de Alfenas

febazonccaufscar@gmail.com

¹ Esta pesquisa contou com o financiamento da FAPESP e FAPEMIG.

Resumo

Este trabalho visa discutir as perspectivas e desafios dos espaços de formação inicial para a atuação dos professores na educação inclusiva de pessoas com necessidades educacionais especiais, em sua interface com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). A educação inclusiva vem sendo debatida amplamente no cenário político, social e educacional, sendo uma questão nodal na formação docente. Desta forma, o PIBID como espaço de formação e reflexão acerca de questões educacionais atuais, pode se tornar *lócus* privilegiado para as discussões e ações que visam à inclusão. Participaram da pesquisa, por meio de entrevista semiestruturada, 50 professores do ensino regular, 09 da educação especial e 37 licenciandos bolsistas do programa. Como resultado pode-se evidenciar que tanto os licenciandos como os professores em exercício apontam uma formação profissional desfavorável para a atuação educacional inclusiva, tanto no que se refere às concepções destes sujeitos quanto às suas ações. Grande parte dos informantes não considera ser de sua responsabilidade o processo educacional de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), fato inclusive deflagrado pela discordância dos participantes quanto a este processo. Estes resultados nos apontam para situação preocupante ao visarmos a construção de uma escola democrática, sendo necessária a resignificação do processo inclusivo, visando ações que contemplem a apropriação do conhecimento por todos os alunos, independente de suas necessidades.

Palavras-Chave: Educação Inclusiva; Formação de Professores; *PIBID*.

Abstract

This study has the objective to discuss the prospects and challenges of teacher training for scholar inclusion. We aim to comprehend the relation of this training with the *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)*. The scholar inclusion is a theme of debate in the politics, socials and educational context, and can be an important factor for the teacher training. The *Pibid* can be a space for reflexing about the educational issues, and may be a privilege space for the debate and actions to contribute to scholar inclusion. Participated in this research 50 teachers of regular education, 9 teacher of special education and 37 students that participates in the *PIBID*. All the informants participated in semi-structured interviews. As a result, we can reveal that the informants of this research indicates a deficit in their formation to attend students with special educational needs. As well many of the participants understands that they are not responsible for the educational process of this students. These results points to limitations on for the scholar inclusion process and for the construction of a democratic school.

Keywords: Scholar inclusion; Teacher training; *Pibid*.

Introdução

Apesar de muito já se ter discutido, política e academicamente, sobre a formação docente e a atuação de professores no processo de inclusão escolar, nos dias atuais, conforme aponta Dorziat (2011), vivenciamos momento de “efervescência paradigmática” em diversas áreas do conhecimento, que trazem a necessidade do pensamento crítico acerca da evolução da educação no Brasil, em especial no que tange à inclusão escolar. Sendo as últimas décadas permeadas por grande discussão acerca da formação de professores e a necessidade da criação de melhores condições de atendimento as demandas sociais, o que impacta necessariamente a qualificação da educação básica.

Neste sentido, é notória a importância da formação docente como uma das ações imprescindíveis para a construção de uma escola democrática, na qual os alunos possam se apropriar do conhecimento, independente de suas necessidades especiais. Entretanto, não podemos fazer uma leitura ingênua das ações políticas no que se refere à formação de professores, já que estas ações estão vinculadas aos interesses dos grupos hegemônicos que detêm não apenas o capital, mas também a definição do que é valorizado na atualidade.

Para Severino (2011), a educação extrapola os muros das instituições formais, sendo processo geral de comunicação entre os seres humanos que está presente tanto nos espaços onde ocorre o ensino sistematizado, como a escola, quanto no convívio social. Sendo assim, mesmo em espaços informais a educação “promove a inserção dos indivíduos nas esferas da realização da existência da espécie” (2011, p.84).

A partir desta ideia podemos nos atentar ao fato de que segundo os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural apesar de nascermos como seres humanos, a condição humana não nos é fornecida pela carga genética, e sim pelo contato e interação com o outro, com o meio, com a cultura e a história de nosso grupo. Somos inscritos como humanos a partir da apropriação da história, da cultura e dos meios sociais acumulados ao longo da evolução da humanidade. Desta forma, em nossa sociedade que pressupõe a educação escolarizada, a mesma tem papel primordial na perpetuação da memória social e histórica de um grupo, bem como na

apropriação dos conhecimentos valorizados pelos alunos que participam do sistema de ensino organizado em cada sociedade.

Ao nos debruçarmos sobre estas questões precisamos nos voltar então às políticas de formação de professores em nosso país, pois destas políticas se derivam tanto o norteamento das ações educacionais, quanto à representação social da carreira docente.

Para tanto, ao analisarmos a evolução histórica da formação de professores desde o final do século XIX, notamos que houve poucas mudanças em termos de sua institucionalização e organismos formadores. Apesar de existir grande gama de reformulações, reorientações, complementações ou acréscimos, a característica básica da formação docente permaneceu, isto é, a mesma é realizada em cursos separados, estanques, baseados na “divisão da ciência”, sem articulação entre si e pautados no distanciamento entre área disciplinar e área pedagógica (GATTI, 2011).

Observamos que nas chamadas áreas duras da ciência, tais como a Química e a Física, o abismo criado entre a formação disciplinar e a formação docente parece ser ainda mais profundo, já que além da desvalorização do conhecimento pedagógico, a ideia de produção do conhecimento e de atividade de pesquisa está associada a uma visão “mercadológica” que se preocupa mais com a quantidade de informações publicadas, que renderão um aumento no índice h^2 , do que com a relevância e qualidade das mesmas. Os cursos de licenciatura ao permanecerem cindidos entre núcleo específico e pedagógico tendem a cristalizar esta situação e já criar a desvalorização dos próprios licenciandos quando se interessam pela área educacional³.

Desta forma, apesar do avanço obtido com a LDB de 1996 com a estruturação da formação docente em nível superior, isto não é o suficiente, já que

[...] é necessário e importante que a essa titulação corresponda a formação de características de profissionalidade consistentes com o exigido, para o bom desempenho em seu trabalho. Pelos dados curriculares disponíveis sobre esses cursos, estamos longe de uma política de melhor qualificação real dos

² O índice h é uma proposta que visa à quantificação das produções e impacto dos trabalhos científicos, baseando-se em suas citações.

³ Outra modificação, que aqui não será tratada, por fugir do foco do estudo é a regulamentação dos cursos à distância que, segundo Gatti (2011), apesar da institucionalização da EaD ser pertinente, são levantados problemas no que se refere ao credenciamento, acompanhamento e avaliação dos cursos pelo poder público.

professores da educação básica. As normatizações existentes não estão sendo suficientes para garantir minimamente essa qualificação no que se refere à formação inicial (GATTI, 2011, p. 101-102).

Para tanto, diferentes projetos e programas são desenvolvidos com o objetivo de qualificação da formação e atuação docente no país. No âmbito federal, o destaque vem sendo o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que se configura como uma iniciativa para aperfeiçoar e valorizar a formação de professores para a educação básica por meio de bolsas de iniciação à docência. O programa aposta na parceria entre as Instituições de Educação Superior (IES) com as escolas de educação básica, e dentre seus objetivos estão: a elevação da qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura e a inserção dos alunos destes cursos no cotidiano das escolas públicas. Além disso, o programa busca proporcionar aos licenciandos experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes interdisciplinares e inovadoras com vistas a superar problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, e seus desafios integrando teoria e prática, e ainda o incentivo das escolas públicas na coparticipação da formação dos futuros docentes (BRASIL, 2010).

Sobre o PIBID Gatti (2011) nos aponta que o programa vem conseguindo grande adesão das IES:

No ano de 2009, foram selecionados os projetos de 89 instituições federais e estaduais para o recebimento de bolsas e auxílios. Em 2010, entraram no Programa mais 31 IES, comunitárias e municipais, e, em 2011, 104 instituições tiveram seus projetos habilitados no Pibid. Ainda não é possível avaliar o impacto dessa política sobre as formações docentes e as próprias instituições que submetem suas propostas, conforme os editais da Capes, o que revela, no mínimo, entusiasmo por essa política, dado que as exigências são relativamente fortes. Pesquisas avaliativas sobre seus efeitos diversos poderão futuramente contribuir com conhecimentos sobre sua validade social e educacional (p. 130).

Além disso, podemos destacar que magnitude do programa foi recentemente firmada com a implementação de suas ações na Lei 9.394 de 1996 que estipula as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que a partir de maio de 2013 incorpora o programa como uma política permanente de formação docente, assim como disposto no parágrafo 5º do artigo 62, determinando que:

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Cabe também ressaltar que mesmo se tratando de programa recente, suas ações já vêm sendo alvos de algumas pesquisas, e não se poderia esperar menos, dado o volume financeiro, de recursos, de profissionais e licenciandos que envolve. Atualmente vem sendo divulgados os primeiros estudos derivados de pesquisas de mestrado e doutorado que analisam o impacto do programa para a formação docente, assim como os desafios e perspectivas das ações desenvolvidas nos diferentes segmentos de ensino (educação infantil, ensino fundamental e educação superior), enfocando desde as ações do programa e seus benefícios às escolas públicas, no que concerne ao desenvolvimento de metodologias, práticas de ensino, discussões teóricas acerca da configuração educacional escolar; até o impacto das ações do programa para a configuração da identidade docente como mecanismo de valorização da profissão.

De modo geral, todos os estudos defendem que o PIBID possibilita ampliar as relações entre a universidade e a escola, o que resultaria em alterações significativas da formação inicial e continuada de professores (OLIVEIRA; LUGLE, 2013), assim como debatem a importância da participação dos docentes da educação básica que atuam como professores supervisores do programa em seu processo de formação continuada e o impacto do programa na rotina da escola (JARDILINI; OLIVERI, 2013).

Dentre os desafios encontrados na temática da formação docente no interior do programa, algumas pesquisas apontam a problemática de valorização da licenciatura até mesmo nas instituições de Ensino Superior. Porém, fica evidenciado, no trabalho de Fernandes e Mendonça (2013), que a aproximação com a realidade ofertada pelo PIBID aos licenciandos, certamente trará implicações para a organização curricular, assim como para o debate envolvendo as licenciaturas e os bacharelados. Esse movimento está se iniciando nas Universidades, mediante solicitações de reorganização curricular elaboradas por alunos e apresentadas aos

conselhos de cursos, o que se considera importante num contexto até então marcado pela desvalorização das licenciaturas.

Outros estudos evidenciam que o programa possibilita o debate no interior da universidade pública acerca das condições objetivas tanto do exercício da função de professor quanto do funcionamento da escola pública, assim como, no enfrentamento e ações quanto à superação das desigualdades, dentre elas, as desigualdades étnico-raciais, ou ainda lança como pressuposto a ideia de que o licenciando, bolsista do programa, vive uma experiência diferenciada, o que marca a sua formação docente de forma singular, constituindo a sua própria história a partir do discurso que constrói (DRIEDRICH; CAIMI; BRAGAGNOLO, 2013).

Em relação à temática da inclusão escolar, o levantamento realizado não apresentou nenhum estudo concluído no âmbito do PIBID, o que deflagra a importância de estudos que busquem compreender as contribuições deste programa na formação inicial e continuada de seus participantes para atender as demandas do processo inclusivo, com base no entendimento, de que o programa é *locus* importante para a apropriação de conhecimentos e experiências com alunos com necessidades educacionais especiais (NEE⁴) que se encontram na rede regular de ensino.

Quando discutimos a formação docente para a inclusão escolar um dos fatores que chamam atenção é apontado por Dorziat (2011, P. 149-150):

a inclusão, embora se apresente abrangente quanto à sua população-alvo, é tomada, na maioria das vezes, apenas como uma iniciativa que visa ao ingresso de pessoas com deficiência nas escolas regulares. A partir daí, quando há alguma tentativa de desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas, elas são buscadas apenas em observância à limitação biológica, sem uma reflexão sobre a teoria/prática pedagógica em si. Essa é, no nosso entendimento, uma das tantas estereotípias praticadas às pessoas com deficiência que traduzem a dificuldade de incluí-las no debate geral da Educação. Parece que a característica biológica não permite o enfrentamento das discussões sobre o tema entre profissionais da Educação que não sejam especialistas no assunto ou professores de Educação Especial. Isso fica explícito nos currículos dos cursos de formação docente, inicial ou continuada, os quais, mesmo quando buscam integrar o debate da inclusão, apresenta-o

⁴ São consideradas Necessidades Educacionais Especiais as condições do alunado conforme disposto na Declaração de Salamanca (1994), na Resolução 02/2011 do CNE/CEB que estabelece as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e na Resolução 04/2009 do CNE/CEB que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Modalidade Educação Especial.

como apêndice em disciplinas isoladas e desconectadas de uma visão epistemológica de Educação, tratadas no curso como um todo.

Parece-nos que apesar de terem se passado mais de duas décadas da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990) e da Declaração de Salamanca (1994), os debates sobre a inclusão ainda são destinados àqueles que se interessam pela educação especial ou dela fazem parte, sem levar em conta que a inclusão é muito mais ampla do que o atendimento especializado a ser realizado para um aluno com deficiência ou com necessidades educacionais especiais (NEE), já que visa a democratização das oportunidades de aprendizagem em ambiente historicamente segregador – a escola.

As ações desenvolvidas para auxiliar o processo inclusivo são, segundo a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), um compromisso político, cultural, social e pedagógico, desencadeado em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação.

Defendemos assim, que as premissas políticas que fundamentam as ações educacionais inclusivas possibilitem a revisão das práticas e ações excludentes que demarcam nossas instituições escolares nos dias atuais, nas quais os alunos com NEE caracterizam-se como apenas um dos vários grupos marginalizados e submetidos a práticas perversas de inclusão. De acordo com Candau (2000), exclusões e desigualdades no âmbito escolar são questões sociais que merecem atenção especial, do ponto de vista ético, a fim de buscar reestruturação das práticas pedagógicas e nas abordagens dos alunos, de modo que estas se tornem inclusivas.

No entanto, é assustadora a perversidade dentro de algumas escolas que se dizem de caráter inclusivo e excluem seus alunos conforme a situação financeira, familiar, física, emocional, entre outras, ações estas mantenedoras da lógica dominante capitalista que inclui para excluir por meio de mecanismos de classificação e marginalização de grupos cada vez mais representativos de alunos, que mesmo inseridos no cotidiano das escolas, permanecem à margem do processo de escolarização (MICHELS, 2006; SILVA, 2006).

Estudos como o de Bernardes (2003) e Jusevicius (2002), que objetivaram

compreender as concepções de professores acerca da inclusão escolar, revelam que a falta de formação especializada, a inexistência de recursos adequados e de apoio técnico constante, assim como a realização de serviços de atendimento paralelo e a redução do número de alunos em sala, foram alguns dos desafios e necessidades apontados pelos professores para justificar o pouco avanço do processo de inclusão.

Franca (2005) e Crespo (2005) abordaram, em suas pesquisas, o contexto educacional e suas deficiências frente à proposta educacional inclusiva, verificando que as barreiras para um processo inclusivo parecem polarizar a discussão da contextualização dos valores mais implícitos da proposta, tais como o clima escolar e as resistências, que por ventura possam ser vivenciadas pelos protagonistas envolvidos, assim como uma formação acadêmica satisfatória, que seja relacionada à reflexão e à abordagem das diferenças.

Carmo Neto (2000), em seu estudo, aponta que professores e demais profissionais da educação apresentam dificuldades na construção de novas representações acerca do alunado com NEE, além de indicarem sentimentos ambíguos quanto ao processo inclusivo. Corroborando assim, outros estudos, como o de Tessaro (2004), que indicam que os professores apresentam não só um conceito insatisfatório sobre inclusão, que viria a dificultar novas representações, mas também indicam, de certa forma, atitudes e sentimentos negativos para com os alunos com necessidades especiais.

Logo, o processo de inclusão escolar implica mudanças radicais na compreensão dos sujeitos e na estrutura da escola, questionando, inclusive, os mecanismos sutis de exclusão aos quais os alunos parecem predestinados cotidianamente, por meio de concepções e práticas pedagógicas limitadas e restritivas, embasadas na reprodução do discurso médico sobre as deficiências e as NEE. (CASSOLI, 2006; MARTINS, ALMEIDA, ROSSI, 2007).

Neste sentido, ainda é comum ao cotejarmos as práticas educacionais desenvolvidas na escola nos depararmos com situações perversas de inclusão marginal, tal como discutido por Amaral (2002), Martins (2002) e Patto (2008). Este tipo de inclusão tem sua gênese na inserção do aluno com NEE em um ambiente que historicamente vem se configurando como produtor e reproduzidor da exclusão e

marginalidade social. A culpabilização do aluno e da família pelo fracasso escolar, os encaminhamentos arbitrários para atendimento psicopedagógico e psicológico e a medicalização da educação são alguns exemplos das mazelas educacionais encontradas em nosso país atualmente.

Para tanto, a defesa dos postulados da educação inclusiva vem instrumentalizando-se como possibilidade efetiva de reconstrução do cenário educacional, pois deflagra as deficiências e fracassos do próprio sistema. Neste sentido, cabe aqui lembrar que ao falarmos na formação de professores para o desenvolvimento de práticas inclusivas, precisamos nos ater nas limitações e ambiguidades da legislação vigente, já que a Resolução 02/2011 do CNE/CEB traz a cisão na atuação docente dentro das instituições escolares.

Segundo esta normativa, o professor pode ser formado para se tornar capacitado ou especializado, tendo funções diversas e de certa forma complementares no cotidiano educacional de alunos com NEE. Enquanto os professores capacitados são formados para atuar na sala de aula regular, os professores especializados devem elaborar estratégias pedagógicas pertinentes à educação do alunado a partir de suas necessidades específicas. Esta cisão nas tarefas traz em seu bojo a necessidade primordial de trabalho colaborativo entre o professor da classe comum e aquele que está na sala de recursos, no atendimento educacional especializado (AEE); entretanto este trabalho colaborativo pouco se estrutura em um sistema de ensino que fragmenta as ações pedagógicas e não oportuniza a discussão conjunta (MICHELS, 2006).

Desta forma, além das dificuldades tão candentes na formação inicial, ainda precisamos nos atentar para as contradições trazidas pelas políticas e ações governamentais. Assim, o debate travado na interseção Educação, Escola e Inclusão, aponta um desafio central: como avançarmos para o desenvolvimento de uma consciência ética, humana e democrática dos educadores e agentes envolvidos neste processo? Como edificarmos uma ação profissional comprometida com o processo educacional, a fim de solidificar as diferentes representações com base numa perspectiva teórica que permita formas diversas de desenvolvimento contribuindo para ações realmente inclusivas?

Com base nestas considerações, este estudo teve como *objetivo* discutir os

desafios e as perspectivas dos espaços de formação inicial para a atuação dos professores na educação inclusiva. Além disso, visamos analisar estes espaços formativos em sua interface com o PIBID, na tentativa de trazer para a esfera das licenciaturas a preocupação com a construção de uma escola democrática.

Procedimentos Metodológicos

Para atender aos objetivos do estudo e buscando compreender os aspectos que sustentam os posicionamentos e reflexões, derivados e constituídos na vivência profissional em relação à inclusão pelos participantes, optou-se pela realização de um estudo exploratória, qualitativa com um recorte de estudo de caso. Segundo André (1995, p. 30) o estudo do caso é utilizado em diversas áreas do conhecimento, tais como a medicina e a psicologia, sendo que na pesquisa educacional esta abordagem compreende “o estudo descritivo de uma unidade”, tal como proposto na atual pesquisa.

*Participantes e local da pesquisa*⁵: foram participantes da pesquisa, licenciandos, professores do ensino regular das escolas vinculados ao PIBID, e professores de educação especial das cidades de Alfenas (MG) e Araras (SP). A seleção dos informantes da pesquisa foi realizada por sorteio, tendo em vista que no momento da apresentação da pesquisa houve grande interesse dos professores e pibidianos em participar, sendo então considerado o sorteio como uma forma de oportunizar a escolha isenta que não afetasse as relações existentes no âmbito do PIBID e das escolas atendidas pelo programa.

- Professores do ensino regular da rede pública:
 - a) Alfenas: 27 professores, sendo 26 do sexo feminino e 1 do masculino, com idades entre 24 e 55 anos. Em relação à formação acadêmica apenas 1 professor aponta possuir ensino

⁵ Para preservar o sigilo de identidade dos participantes, foi criado um código alfanumérico para a identificação dos mesmos. Os pibidianos foram identificados como informantes, os professores da escola regular como informantes ER, e os professores da educação especial como informantes EE. A identificação foi seguida por uma numeração aleatória.

superior incompleto, os demais possuem graduação completa e cursos de pós-graduação concluídos ou em andamento;

b) Araras: 23 professores, sendo 16 do sexo feminino e 7 do masculino, com idades entre 28 e 55 anos, sendo que em relação à formação acadêmica somente 1 professor aponta não possuir ensino superior, os demais participantes apresentam formação acadêmica superior, inclusive com cursos de pós-graduação completa ou em andamento.

- Licenciandos: os informantes desta pesquisa foram 37 licenciandos, bolsistas do PIBID das universidades federais localizadas nos municípios de Araras e Alfenas.

a) Alfenas: 23 pibidianos, sendo 20 do sexo feminino e 3 do sexo masculino, com idade entre 20 e 41 anos, do curso de Pedagogia, vinculados ao PIBID desta área; atuantes no ensino fundamental, sendo que 69,3% participam do programa a menos de um ano;

b) Araras: 14 pibidianos, sendo 7 do sexo feminino e 7 do sexo masculino, com idade entre 20 e 46 anos, dos cursos de licenciatura em Química, Física e Ciências Biológicas, e em sua maioria vinculados ao programa de um à dois anos (85,7%). Discentes vinculados ao PIBID na área de Ciências (interdisciplinar) e atuantes no ensino fundamental.

- Professores atuantes na educação especial⁶:

a) Alfenas: 6 professoras de uma instituição de educação especial, com idades entre 35 e 55 anos. Em relação à formação, apontam possuir pós-graduação nos seguintes cursos: educação especial; Metodologia do ensino; Educação Especial. Já referente ao tempo de atuação profissional a maioria das participantes indica possuir mais de 15 anos de tempo de serviço.

⁶ Os professores atuantes na Educação Especial estavam vinculados ao atendimento educacional especializado ou à escolarização realizada em escolas especiais nos dois municípios.

- b) Araras: 3 professores atuantes na rede de Educação Especial, com idades entre 34 e 37 anos. Com relação à formação, todas as informantes possuem pós-graduação em educação especial. Já em relação ao tempo de serviço a maioria das entrevistadas atuam entre 1 e 5 anos.

Instrumentos e Procedimentos: para a coleta de informações foi adotada a entrevista semiestruturada, caracterizada por Lüdke e André (1986) como uma entrevista que se situa entre a entrevista não-estruturada e a estruturada. O registro das entrevistas foi realizado por meio de gravação, sendo posteriormente realizada a transcrição da mesma. Ressalta-se a entrega a todos os participantes dos termos de consentimento livre e esclarecido. Foi realizado projeto piloto para análise da adequação do roteiro de entrevista aos objetivos da pesquisa.

Análise do corpus de dados: Como perspectiva de análise foi elaborada a classificação de “*pré-indicadores*”, como descrito por Aguiar e Ozella (2006), que se referem a uma ação de prévia identificação das palavras e contextos inseridos e, de certa forma, constantes nos relatos dos participantes da pesquisa. Nesse momento esses pontos ainda considerados como “flutuantes” foram essenciais para o “*processo de aglutinação dos pré-indicadores*”, para que somente assim, a construção dos indicadores da pesquisa pudesse ser realizada para a elaboração dos núcleos de significação. A construção e definição dos núcleos de significação é considerada o momento crucial para o início da análise da pesquisa, e para tanto, devem expressar os pontos fundamentais de implicações dos sujeitos com as realidades formativas para a inclusão escolar.

Para tanto, ao longo dos resultados serão indicados trechos literais de falas dos participantes com o objetivo de ilustrar os desafios e perspectivas evidenciados pelo estudo, que serão indicadas por códigos estabelecidos pelas pesquisadoras visando à preservação da identidade e sigilo dos participantes. Cabe ressaltar que não se tem como objetivo a comparação entre Araras e Alfenas, sendo estes municípios selecionados para o desenvolvimento da pesquisa em decorrência do estabelecimento de cooperação entre pesquisadores da Universidade Federal de São Carlos – *Campus Araras* (SP) e Universidade Federal de Alfenas (MG). Estas parcerias são importantes para a ampliação das discussões sobre os contextos

inclusivos na educação básica, sendo que apesar de não objetivamos realizar comparações, é candente nas respostas dos informantes a proximidade de concepções e práticas escolares.

Resultados e discussão

Frente ao objetivo de discutir os desafios e perspectivas dos espaços de formação inicial para a atuação dos professores na educação inclusiva e levando em consideração as ações desenvolvidas no PIBID, nas duas instituições analisadas, pode-se evidenciar que os relatos dos grupos de participantes deflagram enfoques importantes de análise para o entendimento tanto das concepções que subjazem as práticas desenvolvidas nas escolas, quanto às ações in/exclusivas.

Podemos iniciar nossa discussão com a tradicional alegação de falta de preparo para atender os alunos com NEE, tão presentes nos discursos de professores nos dias atuais. Nas falas de nossos informantes, constata-se que tanto os licenciandos como os professores do ensino regular apontam despreparo profissional para atuar com alunos com NEE, que são traduzidos tanto pelas ponderações quanto a inexistência da formação acadêmica adequada, e ainda, por sustentarem a compreensão limitada da proposta de educação inclusiva, demarcada por equívocos e desconhecimentos políticos e estruturais que embasam a proposta. Justificativas de falta de preparação, contradições e desconhecimentos que podem ser evidenciados pelos seguintes relatos seguidos dos questionamentos acerca das políticas que embasam a Educação Especial e Inclusão Escolar, e da avaliação sobre a formação docente para atuar nestas esferas:

Pibidianos: O AEE? Tem que ser dentro da escola o atendimento? Eu não sei se tem que ser dentro ou fora (Informante 18); A NEE é você ter uma deficiência orgânica? (Informante 15); Educação inclusiva é uma educação voltada para atender aluno com determinada deficiência, feita em uma escola especial (Informante 21); Poderia ter um PIBID dedicado à educação inclusiva (Informante 22); Deveria ter um PIBID voltado exclusivo para educação especial (Informante 23).

Professores do ensino regular⁷: nós professores não estamos preparados, talvez se tivesse um preparo melhor pra atender esses alunos seria mais fácil pra gente (Informante ER1); Eu não tenho a preparação para trabalhar com escola inclusiva (Informante ER2).

⁷ A legenda dos professores da escola regular vem acompanhada pela sigla ER para destacar que são atuantes nas classes comuns.

Professores de educação especial⁸: Os professores não estão preparados, a escola não está preparada. Desde que começou a inclusão, os alunos com NEE não se sentem bem na escola regular e ficam isolados. A inclusão não está dando certo agora, mas pode dar daqui alguns anos (Informante de EE1).

Tendo por base estas falas, alguns apontamentos são necessários. Primeiramente é preocupante constatar na fala dos pibidianos a delegação de práticas inclusivas a um PIBID de educação inclusiva ou especial, já que ao pensarmos que a inclusão é um fenômeno que perpassa todas as esferas das instituições educacionais e seus níveis, não pode ser delegado a um grupo exclusivo, como já vem ocorrendo no PIBID UFSCar, no qual fica latente a ideia de que a área de Educação Especial (vinculada à Licenciatura em Educação Especial) deve se responsabilizar por suprir as necessidades decorrentes do processo inclusivo. Fato inegável é a necessidade de formação de professores especialistas que possam voltar-se para o entendimento dos atendimentos especializados, entretanto temos que ficar alertas pela tendência hegemônica do modelo especializado.

Além desta questão, podemos destacar nas falas dos professores da escola regular e da educação especial o impasse questionado por Skliar (2006), já que não se consegue definir qual é a ação necessária para que os professores se julguem preparados para desenvolver práticas educacionais inclusivas. Hora se fala em falta de cursos, hora em pouco incentivo à participação em especializações e pós-graduações *stricto sensu*. Entretanto ao analisarmos a formação dos professores das classes comuns notamos que a maioria ou já finalizou ou está cursando a pós-graduação e muitos na área de educação especial/inclusiva. Surgem então apontamentos de que estes cursos não preparam para a prática cotidiana. Não estamos negando a veracidade e importância de tais apontamentos, entretanto, após mais de duas décadas da Declaração de Salamanca (1994), a constatação das limitações não pode mais ser o ponto final da discussão e sim o início dela.

Será mesmo que conseguiremos efetivar a inclusão a partir de cursos (teóricos ou práticos) sem considerar que os indivíduos que tomam parte nestes

⁸ A legenda dos professores da educação especial vem acompanhada pela sigla EE para destacar que são atuantes nas escolas especiais e AEE.

cursos trazem em si os ranços das barreiras atitudinais construídas ao longo da história humana? A questão central não pode mais ser a alegação da falta de preparação, pois no jogo de culpabilizações as práticas não mudam. Se estamos vivenciando uma época em que programas como o PIBID são criados com o objetivo de valorização do magistério e aproximação entre escola e universidade, em uma tentativa de formação de professores analíticos e reflexivos, tal como assinalado por Fernandes e Mendonça (2013), não se mostra coerente no âmbito deste programa reproduzir tendências segregadoras e o “empurra-empurra” de responsabilidades.

Desta forma, o que fazer quando nossos licenciandos chegam à escola e se deparam com a exclusão do aluno com NEE na atividade preparada pelos próprios supervisores do Pibid? Como justificar que os professores da escola abordam nossos bolsistas aconselhando que os mesmos procurem outras profissões? Com certeza, a solução não está na responsabilização exclusiva de um grupo de pibidianos de educação especial/inclusiva pelas práticas não segregadoras, afinal, queremos que nossos licenciandos reproduzam a não responsabilização por seus futuros alunos com NEE?

Compreendemos com base nas discussões do estudo desenvolvido por Tessaro (2004) que o processo formativo depende fundamentalmente da qualificação docente para além das ações técnicas e instrumentais, e que só será efetivo no momento em que os espaços formativos forem capazes de despertar criticamente nos docentes, em formação inicial ou continuada, embates e entraves quanto as suas próprias ideologias políticas, sociais e humanas, de forma que estes se questionem e se posicionem na profissão buscando fortalecê-la através de novas experiências. Sendo assim, devemos ressaltar que em nosso estudo, apesar dos desafios e dificuldades levantadas em relação à responsabilização acerca das ações inclusivas, podemos vislumbrar, em especial por parte dos licenciandos, uma maior inclinação na busca da compreensão acerca da construção de espaços inclusivos.

Estas análises se vinculam as considerações de outros estudos, como o de Bernardes (2003), que exploraram os fatores implícitos no processo de inclusão escolar, constatando claramente que para efetivar a inclusão é necessária a mudança de paradigma educacional consoante a um processo de reconhecimento e compromisso com a diversidade humana.

A partir destas análises, notamos o contraponto entre o que se espera das políticas educacionais e o sentido que elas assumem pelos licenciandos, proporcionando uma análise sobre as (re)significações. Assim, fica o questionamento, o que se evidencia pode ser uma reprodução do discurso vigente que indica a “falha da formação” como principal impeditivo para a educação inclusiva, ou o que estamos vivenciando é o fortalecimento da concepção descompromissada da atuação de professores regulares, ao não demarcarem e defenderem sua “esfera de ação”?

Entendemos, a partir dos dados deste estudo, e das pesquisas de Franca (2005) e Martins, Almeida e Rossi (2007) que um novo patamar educacional só será alcançado quando revistos os valores implícitos na instituição, seu clima organizacional, as resistências apresentadas pelos agentes humanos envolvidos, assim como um espaço de articulação profissional propício para o desenvolvimento dos docentes como agentes de transformação, que discutam inclusive, o papel da escola na sociedade.

Neste sentido, as falhas de formação contribuem para uma contínua e submissa reprodução profissional, impossibilitando novas experiências, a fim de buscar uma escola que respeite a diversidade de todos. De modo geral, a “falha da formação”, visualizada pelas concepções equivocadas acerca da educação inclusiva, que pode estar sendo sustentada pela falta de envolvimento pessoal e profissional parece indicar que o PIBID não se configura ativamente como espaço propulsor de novas compreensões e ações inclusivas, talvez porque ainda prive seus alunos/licenciandos de um processo formativo emancipador, que se contraponha a uma relação de atuação alienada e reprodutiva.

Por isso, entendemos que cabem aos cursos de licenciatura, incluindo todas as disciplinas do curso, a assunção de se comprometer com a reestruturação da política formativa, de forma que capacite os licenciandos à crítica de pensamento e autonomia de consciência (TANAMACHI, 2010).

Pereira (2007) aponta que estudos atuais demonstram a necessidade da reestruturação dos cursos de licenciatura, uma vez que a formação não tem atendido as demandas da sociedade. Alguns dos questionamentos que ainda ocorrem é a falta de articulação da teoria à prática e a não vinculação das áreas

disciplinares com a área pedagógica, conforme descrito também por Gatti (2011).

Mesmo após o modelo “3 + 1” ter sido trocado pelos cursos de licenciatura, verificamos que a estrutura curricular abordada atualmente não oferece grandes mudanças a fim de favorecer a formação docente. As disciplinas específicas de conteúdo e as disciplinas pedagógicas continuam apartadas, pelo menos no que tange aos cursos de licenciatura das instituições estudadas, de forma que as disciplinas pedagógicas vêm sofrendo uma banalização perceptível tanto na carga horária ofertada quanto nos horários e dias da semana em que são disponibilizadas. Observamos ainda que a falta de convergência dos objetivos acarreta num prejuízo da formação docente e conseqüentemente desvaloriza o profissional perante a sociedade, sem mencionar o alerta que Gatti (2011) traz sobre a desvinculação entre as áreas do conhecimento na formação inicial e na estruturação dos currículos escolares.

Sendo assim, são as discussões acerca das representações da profissão que parecem amparar os posicionamentos dos participantes, aspectos estes de essencial impacto para a formação e atuação docente. Como transpormos o argumento da falta de formação quando os próprios licenciandos e professores do ensino regular e especial que vivenciam um espaço de formação inicial e continuada deflagram tais compreensões?

Professores da Educação Especial: Eu acho muito distante uma proposta do MEC (...) dá a impressão assim: nós temos que amarrar as situações aqui ainda (Informante EE2); O professor não quer fazer parte do processo (Informante EE1).

Professores do Ensino Regular: (...) os professores não estão preparados, a escola não está preparada (Informante 23).

Pibidianos: Para trabalhar com os alunos especiais, a escola em si tem que estar pronta e muito bem preparada para recebê-los, inclusive os professores teriam que ter vários cursos de capacitação, porque a rede regular não tem estrutura nenhuma para amparar os alunos com NEE, os profissionais não têm qualificação para lidar com eles (Informante 4).

Relatos como estes indicam não apenas aspectos que podem impossibilitar a educação inclusiva, mas também o posicionamento individual e profissional dos participantes. Continuamos amparados na lógica de que enquanto os profissionais se sentirem despreparados e pudermos encontrar nas escolas, políticas

educacionais e governantes, justificativas para sua imobilidade, continuarão em uma zona de conforto na qual nada é preciso fazer, já que as impossibilidades estão além do alcance individual. Não há nas falas dos pibidianos e dos professores do ensino regular a tentativa de se configurar como grupo responsável em criar demanda social e política para estabelecer novas formas de prover o acesso e a apropriação do conhecimento, bens que além de se constituírem direito de todo o cidadão desde a promulgação da Constituição Federal em 1988, configuram-se como cláusula pétrea de nossa Carta Magna.

Compreendemos que os clamados processos formativos, só poderão ser dimensionados, inclusive pelos próprios professores que os solicitam, quando avançarmos para uma nova definição profissional que aloque os professores, como protagonistas, e não apenas nas condições de intérpretes, coadjuvantes, ou meros telespectadores da educação inclusiva (GOMES; BAZON; 2013).

Entretanto, o que nos preocupa é como a inserção e atividades do PIBID ofertadas aos licenciandos e realizadas em parceria nas escolas podem favorecer a construção de uma dinâmica escolar democrática? Tal questionamento tem como base, a análise da compreensão dos participantes acerca da responsabilidade e competência em atuar com alunos com NEE, como pode ser evidenciado nas seguintes falas dos pibidianos:

não é uma responsabilidade total (Informante 16); (...) a palavra responsável soa pra mim como único (Informante 17); É a gente não vai ser especializado pra poder trabalhar com isso, aí vai depender do que a gente seguir de formação (...) mas eu não sei se eu vou estar preparado (Informante 18).

Estas falas, vindas de alunos em formação, mostram que o descompromisso com a inclusão pode se iniciar já na graduação, pois parte dos alunos encontram formas de se esquivar da implementação de ações educacionais democráticas, por meio de justificativas vazias como a errônea interpretação da responsabilidade como algo exclusivo e único. Estas falas denunciam que a inclusão escolar ainda não é entendida como um processo dependente do trabalho colaborativo e da responsabilização de diversos grupos para que se possa combater ações pedagógicas marginalizadas e excludentes.

O que é evidenciado com base nos relatos é que de modo geral, a dinâmica

institucional da escola, assim como do programa não favorece discussões profissionais que contemplem novas estratégias de ensino, o processo de inclusão parece atrelado às competências de cada professor, isoladamente, em sua sala de aula, indicando a compreensão de que o processo de inclusão é uma tarefa do professor ora especialista, ora capacitado (MICHELIS, 2006).

Esta forma de fragmentação do processo inclusivo está presente também na formação que a Resolução 02/2001 do CNE/CEB considera como professor especializado. A fala de uma professora da educação especial nos traz esta questão:

de certa forma, os professores (referindo-se aos professores de educação especial) ainda tem dificuldade em lidar com as concepções de educação especial, porque para ser um professor que atue satisfatoriamente, ele precisa ter uma concepção do regular também, se não ele não consegue orientar. E daí ele não consegue fazer o que a gente quer que ele faça hoje, que é a parte colaborativa (Informante EE1).

Novamente voltamos a problematização da hegemonia do especialista, já que considerando o *lócus* de formação dos professores especializados notamos que os mesmos podem ser formados em nível superior (nos cursos de graduação em Educação Especial) e por meio de pós-graduação. Focando nos licenciandos em Educação Especial precisamos nos deter em que tipo de formação estamos privilegiando, já que estes professores atuarão nos atendimentos especializados, mas não terão a experiência da Educação Básica para se amparar na execução do trabalho colaborativo. Desta forma, fica o questionamento sobre como construiremos uma escola democrática, se conforme proposto por Michels (2006) já estamos cindindo o trabalho dentro da própria instituição escolar e fragmentando os seres humanos a partir de suas necessidades específicas.

Outro fator demarcado no estudo se refere à concordância ou não com a inclusão escolar presente no discurso dos participantes da pesquisa. De modo geral, os licenciados apontam concordância ao processo de inclusão de alunos com deficiências sensoriais. No entanto, ao se pensar no processo inclusivo de alunos com transtornos de comportamentos apontam maior resistência, assim como discordância em relação à inclusão de alunos com déficits intelectuais ou deficiências múltiplas. Já os professores indicam concordância para o processo

inclusivo de alunos com NEE, exceto no que se refere às deficiências múltiplas e intelectuais.

Esta variação na concordância quanto ao processo educacional inclusivo de alunos com NEE nos leva a pensar que ao concordar ou discordar os licenciandos e professores não estão levando em conta os postulados da proposta, mas sim demarcando representações educacionais impeditivas e não a revisão de suas próprias ações e estratégias mediadoras educacionais. O que se mostra evidenciado é que quanto maior a necessidade de comprometimento com as ações profissionais que subsidiam o processo de inclusão de alunos, seja com a estruturação de recursos ou metodologias, menor a concordância, assim como quanto mais aproximada é a responsabilização pelo processo inclusivo do aluno (deficiências sensoriais e físicas) maior a concordância. Desta forma, a concordância parece crescer à medida que diminui o esforço profissional necessário para efetivar a inclusão.

É essa contradição entre o esperado (imposto) institucionalmente e o compreendido singularmente que abre espaço para uma análise apurada do processo de inclusão, como uma ação de polarização entre docentes e discentes. Para que um aluno com NEE seja incluído, é necessário que seus professores imbuídos de grandes exigências, rompam momentaneamente com algumas representações e se voltem aos alunos que permanecem marginalizados dos processos educacionais. (MARTINS, 2002).

O que parece deflagrado é que a compreensão profissional tanto dos licenciandos quanto dos professores em exercício não contempla efetivamente o compromisso com a ação educacional inclusiva. Frente aos posicionamentos não estamos descaracterizando os desafios e necessidades estruturais, organizacionais e instrumentais que esta ação exige, mas estamos chamando a atenção a um indicativo primário para o sucesso da ação: o envolvimento dos docentes para efetivar este processo. Envolvimento e comprometimento este, que depende do redirecionamento de ações profissionais para a construção de novas dinâmicas e ações pedagógicas distantes das representações fixas e invariáveis que demarcam o aluno com NEE.

Neste sentido, seria precipitado considerar que o desconhecimento e a má

formação em relação à educação inclusiva sejam as únicas causas do fracasso existente nas escolas. Acreditamos que a formação docente deva ser repensada, porém para que uma nova formação aconteça é necessário buscar novas concepções da prática docente. (OLIVEIRA; LUGLE, 2013). Nos discursos dos informantes notamos que a falta de compromisso com as práticas inclusivas os levam a uma desobrigação de suas responsabilidades, uma vez que acreditam não serem capazes de transformar o meio que ocupam, já que não foram preparados para tais ações.

Vale ressaltar ainda, que sob a premissa de aproximação da formação inicial à realidade das escolas que fundamenta as ações do PIBID, como proposto por Driedrich, Caimi e Bragagnolo (2013), compreendemos que este espaço diferenciado é propício para a apropriação de novas reflexões e posicionamentos que amparem ações atreladas à educação inclusiva. No entanto, fato é que os próprios licenciandos quando questionados, afirmam uma visão limitada e estática de seus compromissos profissionais, como por exemplo:

para os alunos do PIBID é um ótimo conhecimento da realidade, mas quando eles deparam com as realidades... eles podem até desanimar de ser professores, mas acho que se todos alunos tivessem oportunidade de participar do PIBID antes de formar ia ser totalmente diferente (Informante 25);
As experiências que vivenciamos no PIBID contribuem para nossa formação pessoal e social, e a variedade de alunos com que trabalhamos nos prepara para uma série de situações, inclusive para o ensino especial, mas para realizá-lo da forma correta precisamos de uma formação vinculada a tal ação (Informante 26).

Mais representativo ainda é o fato de que todas as concepções e pontuações dadas pelos participantes decorrem da inexistência efetiva de experiência profissional com alunos com NEE. De acordo com os relatos dos licenciandos, poucos são os que tiveram contato com alunos com necessidades educacionais especiais e deficiências, talvez pela grande resistência das escolas regulares em aceitar esses alunos, ou ainda, pela resistência existente entre os próprios professores já atuantes na rede regular.

Por fim, é preciso considerar que a formação docente para a inclusão exige a promoção e desenvolvimento de ações que favoreçam todos os alunos, com a compreensão de um processo recursivo e complexo, o que exige dos profissionais

ações de ruptura das representações sociais e individuais que sustentam sua concepção de ensinar, de aprender, de desenvolvimento humano, de práticas de ensino-aprendizagem, entre outras (AMARAL, 2002; PATTO, 2008).

Considerações finais / iniciais

Conforme afirmado anteriormente, este estudo buscou discutir os desafios e as perspectivas dos espaços de formação inicial para a atuação dos professores na educação inclusiva. Além disso, visamos analisar estes espaços formativos em sua interface com o PIBID, na tentativa de trazer para a esfera das licenciaturas a preocupação com a construção de uma escola democrática. Fizemos então a proposta de investigar as representações e concepções dos informantes com o intuito de discutir a temática da inclusão escolar com o propósito de problematizar novas ações para o cenário formativo nos programas e municípios participantes da pesquisa.

O que pode ser evidenciado com as análises tecidas é que o desafio central se materializa com o discurso dos licenciandos, professores regulares ou especialistas que ainda tecem o reflexo de uma história de cumplicidade entre aparatos políticos, ideológicos e educacionais que buscam a culpabilização de um fenômeno sem visar a reconstrução de um contexto social mais justo e equiparado.

Com base nas discussões é alarmante a dificuldade deflagrada pelos participantes em relação à ruptura de representações cotidianas nas instituições escolares, que historicamente desconsideram as possibilidades e necessidades dos alunos, que, desconsiderados em suas singularidades, tendem a permanecer à margem do processo de escolarização.

Para tanto, a perspectiva nuclear de enfrentamento de acordo com as discussões traçadas tem como eixo a solidificação de uma ação formativa que situe os profissionais como agentes de transformação no seu agir profissional, e propiciador de situações e experiências que promovem o desenvolvimento humano.

Já em relação às discussões das ações formativas em interface com o PIBID, precisamos nos atentar que ainda se trata de uma proposta inicial e que aponta necessidades prementes de aprofundamento, uma vez que as publicações que

envolvem os resultados e análises do programa são poucas no que se refere a temática central deste estudo.

No entanto, com base nas informações da pesquisa podemos afirmar que o PIBID oferta espaço diferenciado para a formação docente, inclusive por sua dinâmica de aproximação da esfera formativa (ensino superior) as esferas de profissionalização (escola).

Porém, a discussão da temática inclusão escolar em nosso entendimento não é uma compreensão que pode ser assumida isoladamente, como uma premissa ou finalidade do programa. Defendemos que a rearticulação de pressupostos teóricos e práticos que embasem a constituição dos professores em formação inicial ou em formação continuada depende de um cenário formativo que extrapola os limites do programa. O desafio neste âmbito é a contraposição aos desenhos curriculares conformistas e acríticos que ainda mantém os perfis de formação de professores em nossas instituições de ensino superior. Entendemos que seria ingênuo considerarmos que o programa tenha condições de romper modelos e paradigmas que ditam a formação docente para além das ações formativas ofertadas nos diferentes subprojetos.

Por outro lado, o realce atualmente dado às ações do PIBID, seja nas universidades, nas escolas ou ainda pela oferta de um espaço diferenciado de trabalho aos coordenadores de área, leva ao entendimento de que existem possibilidades tensionais importantes que o programa pode deflagrar pelo mecanismo de desvelamento de discursos e práticas dissonantes na defesa de uma escola democrática, seja no espaço de formação inicial ou nos espaços formativos continuados.

Consideramos que os discursos dos professores sejam eles formadores, formativos, ou em formação inicial ou continuada tecem o reflexo de uma história de cumplicidade entre aparatos políticos, ideológicos e educacionais que buscam a culpabilização de um fenômeno sem visar à reconstrução de um contexto social mais justo e equiparado. Mostra-se urgente uma parada para refletir sobre que ação inclusiva estamos propondo e como a levaremos a cabo, nossos cursos de formação inicial e continuada continuarão a reproduzir significações que levam na melhor das hipóteses às práticas perversas de inclusão e na pior à exclusão dos bens sociais e

culturais.

Referências

AGUIAR, W. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Revista Psicologia: ciência e profissão*. v. 26, n. 2, Brasília, jun., 2006. ISSN 1414-9893. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932006000200006&lng>. Acesso em: 2 de junho de 2008.

AMARAL, L. A. Diferenças, estigma e preconceito: O desafio da inclusão. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D.T.R.; REGO, T.C. (Org.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002. p. 233-248.

BERNARDES, J. L. P. *Representações sociais sobre o processo de inclusão em escola pública e particular*. 107 p. Dissertação de Mestrado. Não publicada. Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2003.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Ministério da Educação e Cultura. 1996. Disponível em: <www.mec.gov.br/legis/zip/lei9394/sip>. Acesso em: 25 de abril de 2001.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 30 de out. 2012.

BRASIL. Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. *Portaria Nº 72*, de 9 de abril de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, no âmbito da CAPES. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de abril 2010.

BUENO, J.G.S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial?. In: BUENO, J.G.S.; MENDES, G.M.L.; SANTOS, R.A. *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília: CAPES, 2008. p. 43-63.

CANDAUI, V. M. *Reinventar a escola*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

CARMO NETO, H. *Percepções de educadores quanto à inclusão e integração de crianças e jovens com necessidades especiais*. 101p. Dissertação de mestrado – não publicada. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Psicologia da Educação, 2000.

CASSOLI, R. A. *As várias faces da produção do fracasso escolar: em nome da inclusão: uma história de exclusão*. Dissertação de Mestrado – não publicada. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Estudos Pós-

Graduados em Psicologia. Psicologia da Educação. São Paulo, 2006. 178 p.

CRESPO, T. C. F. *Educação especial frente à inclusão de jovens e adultos: um estudo de caso*. 79p. Dissertação de mestrado – não publicada. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Psicologia da Educação, 2005.

DORZIAT, A. A formação de professores e a educação inclusiva: desafios contemporâneos. In: CAIADO, K.R.M.; JESUS, D.M.; BAPTISTA, C.R. *Professores e Educação Especial: formação em foco*. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011, p. 65-78.

DRIEDRICH, M.S; CAIMI, F.E; BRAGAGNOLO, A. A Experiência de iniciação à docência no contexto das relações universidade-escola: a construção de uma história marcada pelo ato de dizer. *Entre-Ver-Revista das Licenciaturas, Florianópolis*, 2013 v. 3, n. 4, p. 262-277, jan. /jun.

FERNADES, M. J. F.; MENDONÇA, S. G. L. PIBID: uma contribuição à política de formação docente. *EntreVer-Revista das Licenciaturas*, 2013 v. 3, n. 4, p. 220-236.

FRANCA, C. C. *Políticas de identidade e estratégias identitárias: reflexões sobre a dinâmica de relações exclusão/inclusão no contexto escolar*. Tese de doutorado – não publicada. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Psicologia da Educação, 2005. 262p.

GATTI, B.A. As políticas de formação inicial de professores. In: GATTI, B.A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011, p. 89-136.

GARCIA, R.M.C. Política Nacional de Educação Especial nos anos 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. In: CAIADO, K.R.M.; JESUS, D.M.; BAPTISTA, C.R. *Professores e Educação Especial: formação em foco*. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011, p. 65-78.

GOMES, C.; BAZON, F. V. M. Sentido e emancipação docente: uma reflexão sobre a constituição dos espaços formativos. In: C. G. (Org.). *Trabalho e Realidade Docente: as muitas facetas da atuação profissional*. Curitiba: CRV, 2013.

JARDILINI, J. R. L.; OLIVERI, A. M. R. (2013). A formação continuada de professores no âmbito do pibid na região dos inconfindentes-MG. *EntreVer, Revista das Licenciaturas*, v. 3, n. 4, p. 237-249.

JUSEVICIUS, V. C.C. *Inclusão escolar e alunos com necessidades educacionais especiais: fala de professores*. Dissertação de Mestrado – não publicada. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Faculdade de Psicologia. São Paulo, 2002. 110 p.

MARTINS, M. R. R.; ALMEIDA, S. F. C.; ROSSI, T. M. F. *Inclusão de alunos autistas no ensino regular: concepções e práticas pedagógicas de professores regentes*. Dissertação de Mestrado – não publicada. Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2007. 159 p.

MARTINS, J.S. *A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 228 p.

MICHELS, M. H. Gestão, Formação Docente e Inclusão: eixos da reforma curricular educacional brasileira que atribuem contornos a organização escolar. *Revista Brasileira de Educação*. v. 11, n. 33, set/dez, 2006.

OLIVEIRA, S. R. F; LUGLE, A. M. C. (2013). O Pibid/Pedagogia da UEL: compondo a ação docente. *EntreVer-Revista das Licenciaturas*, v. 3, n. 4, p. 278-291.

PATTO, M.H.S. Políticas atuais de inclusão escolar: Reflexão a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, J.G.S.; MENDES, G.M.L.; SANTOS, R.A. *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília: CAPES, 2008. 25-42.

SEVERINO, A. J. A perspectiva dos valores na educação. In: SEVERINO, A.J. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'água, 2011, p. 83 – 97.

SILVA, W. R. Subversão da Exclusão Escolar via Mediação em Atividades de Produção Textual. *Revista Brasileira de Educação*. v. 11, n. 33, set/dez, 2006. (p. 470 - 486).

TESSARO, N. S. *Inclusão Escolar: concepções de professores e alunos da educação regular e especial*. Tese de Doutorado – não publicada. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. São Paulo, 2004. 208 p.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Tailândia. Disponível em: <www.educaçãoonline.pro.br>. (UNESCO, 1990). Acesso em: 20 set. 2001.

UNESCO. *Declaração de Salamanca sobre Princípios Políticas e Práticas em Educação Especial*. Salamanca: Disponível em: <www.direitoshumanos.usp.br>. (UNESCO, 1994). Acesso em: 17 set. 2001.

Submetido em: 23-07-2013, submissão do arquivo com alterações: 08-05-2015,

aprovado em: 01-06-2015