



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ANA LARISSE DO NASCIMENTO MARANHÃO

**FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO E A EXPERIÊNCIA NO PIBID
EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA UFC: SABERES, PRÁTICAS E VIVÊNCIAS**

**FORTALEZA - CEARÁ
2017**

ANA LARISSA DO NASCIMENTO MARANHÃO

FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO E A EXPERIÊNCIA NO PIBID EDUCAÇÃO
INCLUSIVA NA UFC: SABERES, PRÁTICAS E VIVÊNCIAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Dra. Adriana Leite Limaverde Gomes

FORTALEZA - CEARÁ

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M1f MARANHÃO, ANA LARISSE DO NASCIMENTO.
 FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO E A EXPERIÊNCIA NO PIBID EDUCAÇÃO INCLUSIVA
 NA UFC : SABERES, PRÁTICAS E VIVÊNCIAS / ANA LARISSE DO NASCIMENTO MARANHÃO. –
 2017.
 132 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2017.

Orientação: Profa. Dra. Adriana Leite Limaverde Gomes .

1. Educação Inclusiva. 2. Formação de Professores. 3. Pibid. I. Título.

CDD 370

ANA LARISSA DO NASCIMENTO MARANHÃO

FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO E A EXPERIÊNCIA NO PIBID EDUCAÇÃO
INCLUSIVA NA UFC: SABERES, PRÁTICAS E VIVÊNCIAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação. Área de concentração: Educação.

Aprovada em: 17/03/2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Adriana Leite Limaverde Gomes (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª. Dr^ª. Francisca Geny Lustosa
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª. Dr^ª. Carmensita Matos Braga Passos
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Jacques Therrien
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força espiritual para realização deste trabalho.

A Prof^ª. Dr^ª. Adriana Leite Limaverde Gomes, pela excelente orientação na condução deste trabalho, pela paciência nos momentos de insegurança e ansiedade e pela compreensão nos momentos de mudança.

Aos professores participantes da banca examinadora Prof^ª. Dr^ª Carmensita Matos Braga Passos, Prof^ª. Dr^ª Francisca Geny Lustosa e Prof. Dr. Jacques Therrien pelo tempo disponibilizado, e pelas valiosas colaborações e sugestões.

Às bolsistas e ex-bolsistas que fazem e fizeram parte do Pibid, subprojeto Educação Inclusiva entrevistados nesta pesquisa, pelo tempo concedido nas entrevistas.

Às colegas da turma de mestrado, especialmente às companheiras de linha de pesquisa LIDELEC (Linha de Pesquisa Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança), pelas reflexões, críticas e sugestões recebidas.

Aos meus pais, Maria de Lourdes e Raimundo Nonato, pelo apoio, compreensão, ajuda e, em especial, por todo carinho ao longo deste percurso.

FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO E A EXPERIÊNCIA NO PIBID EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA UFC: SABERES, PRÁTICAS E VIVÊNCIAS

RESUMO

Este trabalho se fundamenta na proposta inclusiva como perspectiva educacional, que visa possibilitar o acesso a uma educação ampla para alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. Destaca-se nesse universo a formação inicial do professor pedagogo que desenvolverá um papel importante no contexto da escola inclusiva. Neste aspecto, o Pibid, subprojeto Educação Inclusiva, é foco de análise desta investigação, posto que permite a articulação entre universidade e escola pública na formação de futuros educadores numa perspectiva inclusiva. Desse modo, a pesquisa objetivou evidenciar elementos preponderantes de consolidação da formação inicial de pedagogos para atuar no ensino inclusivo, entre saberes, práticas e vivências decorrentes da experiência do Pibid, subprojeto Educação Inclusiva e a matriz curricular do curso de Pedagogia. O referencial teórico se apoia nos conceitos de Educação Inclusiva e Formação de Professores e nas discussões acerca dos paradigmas da educação inclusiva. Fundamenta-se também nos estudos que dissertam sobre a formação de professores, o desenvolvimento de uma profissionalidade docente crítica e reflexiva, a partir da interação teoria e prática. Utilizou-se como aspectos metodológicos norteadores o estudo de caso numa abordagem qualitativa de pesquisa. Definiu-se como campo de estudo a Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia. Coletou-se os dados por meio da análise documental, e aplicação de uma entrevista semiestruturada. Elegeram-se como sujeitos, alunos e egressos do curso de Pedagogia da UFC que participaram do Pibid, subprojeto Educação Inclusiva. Verificou-se que os bolsistas e ex-bolsistas desenvolveram múltiplos saberes em sua formação inicial, estes advindos principalmente da experiência no Pibid. Observou-se os saberes de experiência como principal articulador entre teoria e prática na formação dos sujeitos desta pesquisa. Conclui-se que a participação no projeto Pibid – Subprojeto de Educação Inclusiva constitui-se como principal eixo de formação inicial docente, por oferecer suporte para a promoção de uma identidade docente crítica e reflexiva, o que colabora para uma prática inclusiva.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Formação de Professores. Pibid.

INITIAL TRAINING OF THE PEDAGOGUE AND THE EXPERIENCE IN PIBID INCLUSIVE EDUCATION IN THE UFC: KNOWLEDGE, PRACTICES AND LIVING

ABSTRACT

This work is based on the inclusive proposal as an educational perspective, which aims to provide access to a broad education for students with disabilities, global developmental disorders, high skills and giftedness. The initial formation of the pedagogical teacher who will play an important role in the context of the inclusive school stands out in this universe. In this aspect, the Pibid, an Inclusive Education subproject, is the focus of this research, since it allows the articulation between university and public school in the formation of future educators in an inclusive perspective. In this way, the research aimed to highlight elements of consolidation of the initial formation of pedagogues to act in inclusive education, between knowledge, practices and experiences resulting from the experience of the Pibid, subproject Inclusive Education and the curriculum matrix of the Pedagogy course. The theoretical framework is based on the concepts of Inclusive Education and Teacher Training and on the discussions about the paradigms of inclusive education. It is also based on the studies that teach about the formation of teachers, the development of a critical and reflective teaching professional, from the interaction theory and practice. The case study was used as a guiding methodological approach in a qualitative research approach. The Federal University of Ceará, Faculty of Education, Pedagogy Course was defined as a field of study. The data were collected through documentary analysis, and the application of a semi-structured interview. He was chosen as subjects, students and graduates of the Pedagogy course of the UFC that participated in the Pibid, subproject Inclusive Education. It was verified that the scholarship holders and ex-scholarship holders developed multiple knowledge in their initial formation, these coming mainly from the experience in the Pibid. The knowledge of experience as the main articulator between theory and practice in the formation of the subjects of this research was observed. It is concluded that participation in the project Pibid - Subproject of Inclusive Education constitutes the main axis of initial teacher training, as it offers support for the promotion of a critical and reflective teaching identity, which contributes to an inclusive practice.

Keywords: Inclusive Education. Teacher training. Pibid.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Justificativa – Projeto Curtindo a Biblioteca	62
Figura 2	– Apresentação – Projeto Psicomotricidade	62
Figura 3	– Metodologia – Projeto Ciências	63
Figura 4	– Plano de Aula 3° ano	64
Figura 5	– Plano de Aula 6° ano.....	64
Figura 6	– Tema e objetivo - Plano de Aula 6° ano	65
Figura 7	– Objetivos específicos - Plano de Aula 5° ano	66
Figura 8	– Metodologia - Plano de Aula 5° ano	67
Figura 9	– Relatório – atividade 3° ano	68
Figura 10	– Relatório – atividade Infantil 4 e 5	68
Figura 11	– Trecho de relatório	79
Figura 12	– Articulação presente no Pibid	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Organização das categorias e subcategorias de análise	49
Quadro 2 – Matriz curricular 2007.1 e 2014.1 – Disciplinas relacionadas a inclusão.....	54
Quadro 3 – Projetos e objetivos do Pibid.....	61

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
AEE	Atendimento Educacional Especializado
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
GT	Grupo de Trabalho
UFC	Universidade Federal do Ceará
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
PPP	Projeto Político Pedagógico
PNE	Plano Nacional de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 O estado da questão das pesquisas: revisão de literatura	18
1.1.1 Formação inicial e educação inclusiva - avanços frágeis discretos e pontuais	18
1.1.2 O currículo na formação inicial e a inclusão.....	20
1.1.3 Políticas de formação e educação inclusiva.....	21
1.1.4 Teoria e prática na formação inicial na perspectiva da educação inclusiva	23
1.1.5 O Pibid como espaço formativo.....	24
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: NOSSAS CONCEPÇÕES	27
2.1 Formação de professores	27
2.2 Inclusão Escolar	30
2.3 Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Pibid	36
3 METODOLOGIA	41
3.1 Caracterização da pesquisa	41
3.2 Sujeitos	43
3.3 Lócus de pesquisa.....	44
3.4 Procedimentos e instrumentos.....	45
3.4.1 Análise documental	45
3.4.2 Entrevista	46
3.5 Organização da análise dos dados.....	47
4 FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO E A EXPERIÊNCIA NO PIBID EDUCAÇÃO INCLUSIVA: SABERES, PRÁTICAS E VIVÊNCIAS	50
4.1 Formação docente e os documentos que integram o processo formativo	52
4.1.1 Currículo do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará	53
4.1.1 Documentos oriundos do Pibid (projetos, relatórios, planos de aula)	60
4.2 Práticas de inclusão.....	69
4.2.1 Construção de práticas diferenciadas	70
4.2.1 Reflexão dos bolsistas sobre suas práticas no Pibid.....	76
4.3 Construção de saberes na formação inicial a partir do Pibid	81
4.3.1 Saberes curriculares	81
4.3.2 Saberes disciplinares.....	84
4.3.3 Saberes de experiência.....	88
4.3.4 Saberes de formação profissional.....	91
4.4 Formação e inclusão a partir da participação dos alunos no Pibid	94
4.4.1 Concepção de inclusão dos bolsistas participantes do Pibid – subprojeto Educação Inclusiva	94
4.4.2 Formação e prática pedagógica inclusiva a partir do Pibid.....	97
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	107

APÊNDICES	112
Apêndice - A.....	113
Apêndice - B.....	114
ANEXOS	115
Anexo - A.....	116
Anexo - B.....	123

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa objetiva discutir sobre a formação inicial do professor pedagogo para uma prática educacional inclusiva, a partir da experiência de licenciandos em Pedagogia no subprojeto Pibid - Educação Inclusiva na Universidade Federal do Ceará.

A proposta de estudo emergiu das inquietações da autora, que ao refletir sobre sua formação inicial e as demandas que advêm da escola pública comum, observou uma lacuna entre a universidade e a escola, ou seja, uma dicotomia entre aquilo que se estuda na teoria e a relação com a prática pedagógica.

A autora deste trabalho, no ambiente escolar da prática docente, como professora iniciante, deparou-se com angústias e incertezas relacionadas à prática profissional, principalmente, quando dizia respeito à inclusão escolar de alunos com deficiências, transtornos e altas habilidades¹. Compreende-se que a universidade ou qualquer curso de formação não é uma cartilha sobre como proceder. No entanto, a formação inicial se constitui, enquanto base, a possibilidade de desenvolver o profissional educador. Para isso necessita ser articulada com a realidade prática, que só o contato com a escola pode possibilitar.

Nesta investigação, destaca-se uma formação do educador que propicie uma articulação efetiva entre teoria e prática para o desenvolvimento de um profissional consciente de seu fazer docente. Neste aspecto, cabe ponderar se/como a formação inicial ofertada ao futuro educador pode garantir as ferramentas necessárias para que este possa atuar diante de uma escola inclusiva.

Além da experiência profissional, a eleição do tema se alicerçou na trajetória acadêmica da autora. Fez parte deste percurso a elaboração de trabalho monográfico², que objetivou identificar as práticas educacionais de inclusão direcionadas para alunos com síndrome de Down na rede regular de ensino de Fortaleza. Neste trabalho, observou-se nas falas dos sujeitos entrevistados que o aspecto formação para educação inclusiva ainda é tema frágil na realidade escolar.

¹ Este trabalho centra-se na perspectiva de inclusão escolar de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, clientela público alvo do Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2009).

² Monografia intitulada *Práticas educacionais de inclusão para alunos com síndrome de Down no ensino fundamental* (2012). Esta pesquisa abordou a educação em sua perspectiva inclusiva e explicitou a educação de pessoas com síndrome de Down no ensino fundamental regular público de Fortaleza.

Outra experiência relevante foi a participação em projetos de pesquisa como bolsista de iniciação científica³. Tais pesquisas tratavam sobre a formação do educador frente às demandas da sociedade atual.

Para além de aspirações pessoais, constata-se que as últimas quatro décadas do século XX foram marcantes para o processo de construção do ideal de educação inclusiva, principalmente nos anos de 1990, quando se pode verificar vários meios de discussão e reflexão para o incentivo à educação numa perspectiva inclusiva. Dentre elas podemos citar a Declaração de Jomtien (1990); a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade em Salamanca (1994); e a Convenção de Guatemala ou Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Pessoas Portadoras de Deficiência (1999). Tais reuniões impulsionaram a formulação de políticas de caráter internacional e nacional, como no caso do Brasil, que dão destaque ao ensino regular de caráter inclusivo. Os documentos advindos dessas reuniões incentivaram a não exclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em ambientes especializados. (MASINI apud VOIVODIC, 2004; GARCIA, 2008)

No Brasil, verifica-se significativo impacto dessas novas políticas educacionais para a educação inclusiva, tendo em vista o aumento substancial das matrículas de estudantes público alvo da Educação Especial em instituições escolares da rede de ensino regular. Segundo dados do Inep (2017), 57,8% das escolas brasileiras têm alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades incluídos em classes comuns.

De acordo com relatório do Inep em 2015, do total de 716.243 matrículas de alunos que fazem parte da população atendida pelo AEE, 88,4% correspondem a matrículas em classes comuns da educação básica. No período de 2009 a 2015, o percentual de matrículas desses alunos ampliou de 69,1% para 88,4%. No que se refere às regiões demográficas, a região Nordeste é a que apresenta o maior número de matrículas com 96,9%, seguida pela região Norte com 95,3%; Centro-oeste com 89,7%; Sudeste 84,4% e Sul com 81,4%. (INEP, 2016)

Pensar sobre esses dados instiga saber o que está para além dos números, ou seja, em que dimensão se encontra o ensino inclusivo? Muitas são as questões, mas nesta pesquisa

³ Participei como bolsista de iniciação científica no Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS), nos projetos *A cultura docente face à formação para a pesquisa: a gestão de saberes na docência universitária* (2011), sob a coordenação da Prof^a. Dr^a. Isabel Sabino de Farias. *A cultura docente face à formação para a pesquisa: a gestão de saberes na docência em cursos de Pedagogia* (2011); *O professor do ensino superior e a pesquisa: qual relação e prática pedagógica* (2012), e *A interação pesquisa e ensino: uma análise desta prática no exercício da docência em cursos de graduação na UECE* (2012) sob a coordenação da Prof^a. Dr^a. Silvina Pimentel Silva.

objetivou-se saber quanto à formação de educadores, ou seja, como se articula a formação inicial de professores para a promoção de uma prática pedagógica inclusiva.

De acordo com os dados do Inep, percebe-se que o professor da escola regular já conta em sua sala de aula com alunos com alguma deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação. Desse modo, indaga-se: será que a formação inicial de professores oferece subsídios para que estes promovam uma prática educacional inclusiva?

Tendo em vista a questão destacada, dois conceitos são centrais nesta investigação, quais sejam: a Educação Inclusiva e a Formação de Professores. Quanto ao primeiro, fundamenta-se a presente investigação nos estudos de Mantoan (2006), Mittler (2003), Poulin (2010). Os trabalhos desses estudiosos versam sobre os paradigmas da educação inclusiva, seu conceito, políticas públicas, e as dimensões para o desenvolvimento desse processo inclusivo dentro da escola e na sociedade. Já o segundo, formação de professores, apoia-se nas pesquisas realizadas por Tardif (2014), Pimenta (2012), Perrenoud (2008) que dissertam sobre a formação de professores, saberes docentes e o desenvolvimento de uma profissionalidade docente crítica e reflexiva, a partir da interação teoria e prática.

A discussão conceitual acerca da Educação Inclusiva é percebida em diferentes aspectos pelos autores mencionados. Mittler (2003) em seus estudos destaca a Inclusão Social como meio de se superar uma Exclusão Social. Ele também discute a concepção da diferença e da dualidade entre os sujeitos, no sentido de superar uma perspectiva integracionista para a inclusiva. Já Poulin (2010) concebe uma ideia de dualidade. O autor afirma que a partir da exclusão social deve se pressupor a inclusão social. Ele defende o entendimento de educação (como algo que faz parte do meio social) para uma concepção que está para além de uma Educação Inclusiva. Essa discussão se respalda na compreensão de uma Pedagogia da Contribuição. Mantoan (2006) afirma que a abordagem inclusiva visa a total inclusão da pessoa com deficiência tanto no meio social, quanto no educacional, e centra seu foco para as potencialidades de cada indivíduo. O centro do processo nesta vertente é o aluno, e não mais a escola.

No que concerne à formação docente, para Tardif (2014) é no início da formação e ação profissional que começa a se delinear o ser professor; visto que na ação docente ele desenvolve seus saberes profissionais em sua trajetória de vida e profissional. O autor defende também que são esses saberes que fundamentarão a prática docente. Pimenta (2012) destaca o processo de construção da identidade docente reflexiva, de sua profissionalidade e Perrenoud

(2008) propõe que a formação de professores seja orientada pela aprendizagem por problemas numa inter-relação entre aspectos teóricos e práticos.

Tomando como base esses referenciais teóricos, procedeu-se um levantamento empírico de investigações que gravitam em torno da temática formação docente inicial no contexto da educação inclusiva. Esse estudo elegeu como recorte histórico o ano de 2008⁴ a 2016. O levantamento incidiu sobre a base de dados e as pesquisas do Portal Capes e Periódicos Capes, e ainda sobre dois grupos de trabalhos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped, GT 8 – Formação de Professores e GT 15 – Educação Especial).

Na base de dados mencionada, foram selecionados 14 artigos, 06 dissertações e 04 teses que mais se aproximavam da temática desta pesquisa. Embora não seja rara a discussão em torno da educação inclusiva e formação docente, pouco se observa a perspectiva do sujeito em formação como foco de pesquisa. Esses estudos, de modo geral, afirmam uma fragilidade no que compete a formação em contexto de inclusão escolar, carência conceitual e dicotomia entre teoria e prática.

Os estudos pesquisados apontam para uma formação inicial articulada, a educação inclusiva, caracterizada como incipiente e tímida (KUHN, 2011; BASTOS, 2012; CHAMBAL, 2012; BRABO, 2013). Com relação ao currículo na formação inicial e a inclusão, as pesquisas indicam uma necessidade premente de reestruturação curricular (BRABO, 2015; RIBEIRO & AGAPITO, 2015; BASTOS, 2012; BARBOSA-VIOTO & VITALIANO, 2013; LUCCA, BAZON & LOZANO, 2015; ROCHA, 2011; e POKER, FERNANDES & COLANTONIO, 2016).

As pesquisas demonstram ainda que as políticas de formação e educação inclusiva são objetos que não se efetivam na prática (SOUZA & OLIVEIRA, 2009; BRAGA, 2009; LUCCA, BAZON & LOZANO, 2015; CHAMBAL, 2012; POKER & MELLO, 2016). Com relação à teoria e prática na formação inicial na perspectiva da educação inclusiva, os estudos revelam uma constante desarticulação entre esses dois aspectos (TENÓRIO, 2011; BARBOSA-VIOTO & VITALIANO, 2013; LUCCA, BAZON & LOZANO, 2015). No que diz respeito aos estudos sobre o Pibid, estes demonstram que o programa é um importante espaço formativo (STANZANI, 2012; SOUSA, 2013; TINTI, 2012; MARTINEZ, OLIVEIRA & MOSCATO, (2015) E LUCCA, BAZON & LOZANO, 2015).

⁴ O ano de 2008 é ponto de referência para pesquisa teórica, posto que a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva tenha entrado em vigor neste ano.

Greguol, Gobbi e Carraro (2013) realizaram uma discussão sobre os modelos de formação de professores para a educação inclusiva no Brasil e na Itália. O trabalho teve como objetivo discutir os modelos brasileiro e italiano de formação de professores para atuar na educação especial a partir de pesquisa documental. Os autores destacam que, no modelo brasileiro, a maioria dos cursos de formação não apresentam em seu currículo conteúdos relacionados diretamente com a educação inclusiva, e quando apresentam, estes seguem sob a influência de um modelo médico-psicológico. Enquanto o modelo italiano possui dimensões claras e definidas, tendo em vista o estabelecimento dos conteúdos curriculares e da carga horária que prioriza uma formação prática. No entanto, o modelo italiano não sugere uma articulação teoria e prática. Indaga-se, então, em que se pauta a formação no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará (UFC) apresentada aos sujeitos licenciados?

A relevância desta pesquisa advém da carência de estudos e pesquisas que possibilitem aos alunos licenciandos pensar sua formação profissional, articulando o paradigma teoria e prática neste processo. O estudo poderá então contribuir para a ressignificação desse processo formativo, para algo que se aproxime da realidade escolar, principalmente de uma educação inclusiva.

No que diz respeito à formação de professores, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996, em parágrafo único, orienta que a formação dos profissionais da educação deve atender às demandas do exercício de suas atividades, assim como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades de ensino. Essa formação inicial deve ser sólida e deve realizar a articulação entre teoria e prática.

O documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 2/2015), em suas disposições gerais, parágrafo 5º, aponta onze princípios norteadores, dentre estes se destaca: a formação de profissionais que contribua para uma nação inclusiva; articulação entre teoria e prática na formação; projeto formativo com sólida base teórica e interdisciplinar.

Em vista à perspectiva da educação inclusiva e a formação inicial do professor para uma prática inclusiva ou para a formação de um profissional com perfil inclusivo em Instituições de Educação Superior Públicas Federais, pesquisas indicam de modo geral que essa formação ocorre de maneira frágil, ainda que tenham sido obtidos avanços mediante a inserção de políticas públicas direcionadas à educação inclusiva.

Tendo em vista essa articulação entre a Educação Inclusiva e a Formação de Professores, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), em

particular, o subprojeto Educação Inclusiva da UFC, constituiu-se objeto de estudo da presente investigação à medida que articula a formação inicial de pedagogos e o ensino inclusivo. Diferente do estudo paulista, a presente pesquisa tencionou investigar se a partir da formação de discentes no curso de Pedagogia da UFC, somado a experiência vivenciada no subprojeto Pibid - Educação Inclusiva, se esse futuro educador se sentia minimamente preparado a atuar numa escola inclusiva.

O Pibid constitui-se como iniciativa para o aperfeiçoamento e valorização do profissional docente da escola básica. É uma política de âmbito nacional desenvolvida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), criada em 2010⁵ pelo Decreto nº 7.219, de 24 de junho do referido ano (CAPES, 2015). Tal iniciativa se efetiva na articulação entre Instituições de Ensino Superior (estaduais e federais), escolas públicas e sistemas de educação estaduais e municipais.

O subprojeto Educação Inclusiva, lócus de análise desta investigação, possui caráter interdisciplinar, de modo que envolve diferentes áreas da educação e do conhecimento. Faz parte do programa licenciandos dos cursos de Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, Letras e Pedagogia da Universidade Federal do Ceará. Contudo, nesta pesquisa elegemos como sujeitos apenas os licenciandos em Pedagogia.

O subprojeto de Educação Inclusiva tem o objetivo de oferecer aos futuros educadores formação teórica e prática para o atendimento a diversidade, a partir do desenvolvimento de ações pedagógicas inclusivas. O subprojeto desenvolve suas atividades desde 2012, contudo, no ano de 2016 tem sofrido diversas restrições devido à situação política e econômica que vem influenciando os investimentos na educação no país. (Este aspecto será melhor discutido no tópico específico⁶).

Com base no exposto, constata-se que algumas pesquisas (ROCHA, 2011; BASTOS, 2012; BARBOSA-VIOTO e VITALIANO, 2013) já investigaram a relação entre a formação inicial de professores em Instituições de Educação Superior Públicas Federais, entretanto poucos estudos levaram em consideração a fala dos sujeitos em formação.

Neste aspecto, esta investigação posiciona em evidência o sujeito em formação inicial e futuro educador. Desse modo, intencionou-se dar voz ao discente que atuava em sala de aula como mediador do processo de ensino e aprendizagem, com o intuito de talvez apontar aspectos de melhoria do curso para a formação inicial do pedagogo. Além disto, não se

⁵ O programa foi criado em 2007 para incentivar a formação para a docência de áreas pouco tradicionais, como Biologia, Matemática, Física e Química; e a partir do Decreto nº 7.219/2010 abrange todas as licenciaturas.

⁶ Tópico 3.3 Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid.

observou estudos que se dedicaram a essa temática que contemplassem a região nordeste do país. Provavelmente, a presente investigação se constituiu uma das primeiras nesta área na região.

No que se refere à articulação entre a formação inicial do professor para a prática inclusiva, a partir de experiências do Pibid, encontra-se apenas dois estudos publicados (LUCCA, BAZON & LOZANO, 2015; MARTINEZ, OLIVEIRA & MOSCATO, 2015). Desse modo, pensar o Pibid como espaço para o desenvolvimento de uma prática educacional inclusiva ainda é temática pouco discutida no cenário educacional brasileiro, tendo em vista que a pesquisa mencionada conclui que o Pibid é um espaço rico de discussão sobre a temática, mas não se aprofunda ao ponto de analisar se a participação no programa pode desenvolver no licenciando uma postura profissional que fomente a inclusão.

Diante do exposto, questiona-se: Como ocorre a formação inicial do pedagogo a partir da experiência e prática no Pibid (subprojeto Educação Inclusiva)? Será que essa experiência contribui para a formação de um profissional comprometido com a prática inclusiva? O que esses alunos pensam sobre sua formação? Será que os alunos bolsistas do Pibid (*Pibidianos*) vivenciam práticas educativas de inclusão? O que conhecem sobre a educação Inclusiva? O que diz o próprio curso através de seu Projeto Político Pedagógico? Esses foram alguns questionamentos que orientaram a investigação.

Com base no que foi discutido, apresenta-se como aspectos de orientação e direcionamento deste trabalho o seguinte **objetivo geral** para esta pesquisa:

- Evidenciar elementos preponderantes de consolidação da formação inicial de pedagogos para atuar no ensino inclusivo, entre saberes, práticas e vivências decorrentes da experiência do Pibid, subprojeto Educação Inclusiva e a matriz curricular do curso de Pedagogia.

Para que o objetivo geral seja contemplado, definiu-se os seguintes **objetivos específicos**:

- Destacar saberes, práticas e vivências de formação para atuar no ensino inclusivo referendados nos documentos do Pibid, subprojeto Educação Inclusiva e matriz curricular do curso de Pedagogia;
- Descrever as práticas de inclusão vivenciadas pelos bolsistas do Pibid na escola;
- Identificar que saberes (curriculares, disciplinares, experiência, formação profissional) apresentam alunos bolsistas do Pibid do curso de Pedagogia da UFC quanto à sua formação inicial de professores para atuarem no ensino inclusivo;

- Caracterizar o que pensam os alunos bolsistas do Pibid sobre sua formação no curso de graduação no que diz respeito à temática da inclusão.

A seguir, será apresentada uma breve revisão de literatura sobre as pesquisas que dissertam de modo próximo a temática deste estudo – formação inicial e educação inclusiva – a fim de demonstrar a relevância da discussão.

1.1 O ESTADO DA QUESTÃO DAS PESQUISAS: REVISÃO DE LITERATURA

Para o desenvolvimento desta pesquisa elegeu-se o recorte histórico de 2008 a 2016 e realizou-se um levantamento no Portal Capes (teses e dissertações) e Periódicos Capes, ainda em dois grupos de trabalhos da Anped (GT 8 – Formação de Professores e GT 15 – Educação Especial) de pesquisas que se relacionam à temática formação docente inicial no contexto da educação inclusiva. No período mencionado, foram selecionados 14 artigos, 06 dissertações e 04 teses que mais se aproximam da temática desta pesquisa.

As pesquisas revelam alguns aspectos que dão suporte para questões acerca da relação entre formação docente e prática inclusiva. Os dados destes estudos serão apresentados em cinco subitens: Formação inicial e educação inclusiva – avanços frágeis, discretos e pontuais; O currículo na formação inicial e a inclusão; Políticas de formação e educação inclusiva; Teoria e prática na formação inicial na perspectiva da educação inclusiva; e o Pibid como espaço formativo.

1.1.1 Formação inicial e educação inclusiva – avanços frágeis, discretos e pontuais

Nesta temática foram identificados quatro estudos que demonstram maior proximidade com nossa investigação, visto que se centram sobre a relação formação inicial e educação inclusiva. Os estudos destacam que a relação entre a formação inicial de professores articulada a uma perspectiva educacional inclusiva evidencia poucos avanços, e na maioria das vezes, se trata de avanços discretos e pontuais.

Na pesquisa realizada por Kunhn (2011) em 14 cursos de licenciatura em Universidade Federal localizada no sul do país, a autora constatou que ocorreram poucos avanços na formação para uma perspectiva inclusiva. Ela verificou, em todos os cursos analisados, apenas a implementação da disciplina de Libras devido à obrigatoriedade imposta pelo Decreto 5.626/2005. Somente um curso optou por incorporar em seu currículo uma disciplina específica e obrigatória destinada à discussão da temática. A pesquisadora destacou, ainda, a falta de espaço para discussão nos cursos, motivado não apenas pela

ausência de disciplinas específicas, mas também pela falta de afinidade e desconhecimento dos professores formadores sobre o tema.

Bastos (2012) destaca em pesquisa sobre o curso de Pedagogia de uma universidade paulista que esses avanços se deram principalmente na elaboração de um currículo mais flexível, pautado na interdisciplinaridade e no incentivo às experiências práticas. Entretanto, ela aponta como fragilidade a insegurança dos alunos concludentes em relação a sua formação, e a não concretização do Projeto Político Pedagógico (PPP), principalmente no que se refere à articulação teoria e prática na formação inicial.

Brabo (2013) em estudo realizado em uma universidade no sul do país identificou uma disciplina optativa de Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais. Ela concluiu que o grande desafio na formação deveria ser o de instigar o aluno, futuro educador. Outro ponto de destaque é a promoção de uma sensibilidade do aluno a essa demanda da escola brasileira.

Em estudo realizado por Chambal (2012) em Moçambique, o autor traz a questão da massificação do ensino devido a sua obrigatoriedade. Entretanto, apesar de ampliar o acesso à educação, gera também outros fatores preocupantes como os altos níveis de retenção e de evasão escolar. Este aspecto se reflete também na questão da formação do professor. Para o pesquisador, o professor passa por um modelo formativo caracterizado como centrado na deficiência, ou seja, diz respeito a uma proposta que foca sua proposta de ensino no “déficit” do aluno, e não nas suas potencialidades.

De acordo com Chambal (2012) a proposta curricular destinada à formação de professores em Moçambique não garantiu “[...] homogeneidade e muito menos a incorporação integral dos princípios da educação para todos na perspectiva da educação inclusiva” (p. 159). O autor explica que a formação docente se concretiza de forma incipiente na promoção de uma disciplina que trata do tema de forma fragmentada, tanto nos institutos de formação quanto nas universidades pesquisadas. Essa fragmentação na formação ocorre apesar do desenvolvimento de uma política nacional de promoção de uma educação inclusiva e a unificação de uma proposta curricular de formação docente.

Este estudo, embora tenha sido realizado na realidade educacional moçambicana, identificam-se alguns pontos que se equiparam à realidade brasileira, tais como a massificação do ensino, adoção de políticas públicas de incentivo à inclusão, que não se concretizam de forma abrangente.

A seguir, desenvolve-se uma discussão sobre o currículo na formação inicial e a educação inclusiva a partir de pesquisa bibliográfica.

1.1.2 O currículo na formação inicial e a inclusão

No levantamento realizado na presente pesquisa, faz coro entre os autores pesquisados a necessidade premente de uma reestruturação curricular articulada a perspectiva da educação inclusiva.

Os estudos de Brabo (2015); Ribeiro & Agapito (2015); Bastos (2012); Barbosa-Vioto & Vitaliano (2013); Lucca, Bazon & Lozano (2015); Rocha (2011) e Poker, Fernandes & Colantonio (2016) indicam que os currículos destinados à formação docente pouco promovem uma articulação entre a formação teórica e prática, além de apresentarem frágeis avanços quando se trata da temática educação inclusiva.

Para Brabo (2015), faz-se necessário uma reestruturação curricular nos cursos de formação inicial, a fim de que os alunos possam concluir sua formação básica se não preparados, mas familiarizados com os conceitos que versam sobre a educação especial e inclusiva, como também sensibilizados com a promoção de uma escola inclusiva.

Ribeiro e Agapito (2015), em consonância com o que declara Brabo (2015), também observam a necessidade que os cursos de formação inicial reformulem suas propostas pedagógicas, com o objetivo de tornar a inclusão eixo norteador em suas disciplinas e em seus conteúdos.

Bastos (2012) diz que a formação do pedagogo não depende exclusivamente do currículo do curso. No entanto, a matriz curricular deve proporcionar uma discussão acerca da educação inclusiva, visto que em seu estudo, a autora evidencia que os alunos concludentes possuem uma concepção frágil relacionada ao tema.

Barbosa-Vioto e Vitaliano (2013) trazem em sua pesquisa a relevância da abordagem teórico conceitual sobre a educação especial e a educação inclusiva nos cursos de formação. Para esses pesquisadores, ter conhecimento sobre o assunto torna-se pilar fundamental para a construção de uma prática mais consciente e coerente. Os autores, assim como Brabo (2015) e Ribeiro e Agapito (2015), também mencionam a urgência de aprimoramento nos cursos de Pedagogia. Entretanto, indicam alguns pontos de melhoria, como a ampliação da carga horária de disciplinas que tratam da temática, promoção de conteúdos relevantes que priorizem os aspectos educacionais, e não aqueles oriundos do modelo médico.

Lucca, Bazon e Lozano (2015) realizam uma crítica ao modelo médico-pedagógico ao qual se submete a educação de pessoas com deficiência nas escolas comuns, e o qual pauta também a formação de professores. Os autores acrescentam ainda que o currículo das universidades não consegue acompanhar as demandas que advém da sociedade, o que se

reflete sobre as exigências para uma formação atenta para uma educação inclusiva ainda estar tão aquém do que se estabeleça na legislação brasileira, como também destaca Poulin (2010).

No estudo desenvolvido por Lucca, Bazon e Lozano (2015) sobre os sujeitos que fazem parte de um subprojeto do Pibid em município paulista e sua compreensão sobre a educação inclusiva, os autores constataam que “[...] os Pibidianos mostraram-se preocupados com sua formação inicial, pois o currículo da universidade não permite que o mesmo receba formação essencial para atender esses alunos.” (p. 349). Assim, pode-se pensar que o fato de o Pibid ter uma proposta de trabalho que oportuniza aos seus participantes uma vivência teórica e prática reflexiva, confere aos licenciandos, bolsistas do programa uma formação mais sólida a realidade educacional.

Rocha (2011), em seu estudo, traz um aspecto pouco abordado nas pesquisas que tratam do tema formação e educação inclusiva. A pesquisadora discute sobre a dicotomia entre as disciplinas teóricas e metodológicas e as de caráter pedagógico. Ela aponta ainda que estas últimas ficam em segundo plano se comparadas às primeiras que são mais valorizadas pelos alunos. Desse modo, Rocha (2011) afirma que é necessário desenvolver um currículo que promova a articulação entre as disciplinas teóricas e as práticas de ensino.

Em estudo sobre o currículo, Poker, Fernandes & Colantonio (2016) buscaram conhecer e analisar os conteúdos das disciplinas dos 06 cursos de Pedagogia da UNESP. Neste estudo, os pesquisadores constataram que nos seis cursos analisados havia a presença de disciplinas relacionadas à educação inclusiva. Estas, variavam de nomenclatura, conteúdo e abordagem. Assim, os autores concluíram que é premente a discussão e organização dos conteúdos fundamentais que devem ser garantidos nos cursos de Pedagogia da instituição. Nesse sentido, deve-se propiciar uma formação linear aos licenciandos dos cursos, pois a diversidade de conteúdos pode conduzir a uma formação inicial frágil e centralizada.

O próximo subtópico trata das políticas de formação docente e sua relação com a educação inclusiva.

1.1.3 Políticas de formação e educação inclusiva

Os cinco estudos que versam sobre as políticas de formação e a educação inclusiva demonstram que houve avanços no desenvolvimento de políticas que fomentam a educação inclusiva e a formação docente nesta perspectiva. Entretanto, observa-se uma lacuna na efetivação dessas políticas e as demandas da escola comum e da formação de professores.

Em estudo realizado em Minas Gerais por Souza e Oliveira (2009) sobre as políticas educacionais e a inclusão, as autoras enfatizam que, para que uma educação inclusiva se

efetive, é necessário que se garanta “condições físicas e infraestruturais, recursos especializados e capacitação dos professores” (p. 04). Contudo, elas acrescentam que isto não é tarefa fácil, pois requer mudanças atitudinais, como também, investimento financeiro.

Souza e Oliveira (2009) enfatizam

O modo como vem se processando a inclusão em diversas escolas não só de Minas, como do Brasil, pode levar essas pesquisadoras a “engrossarem o coro” de muitos investigadores, que consideram que a racionalidade financeira subjaz, como pressuposto básico, das políticas públicas de inclusão de sujeitos especiais nas escolas comuns. (p. 13)

A crítica das autoras se respalda no fato de que por muitas razões, embora se tenha uma política educacional que priorize uma concepção inclusiva, isto se configura como algo a parte da realidade escolar. No início deste trabalho verificou-se dados que apontam o aumento do número de matrículas de sujeitos que fazem parte do público atendido no AEE em escolas comuns. Entretanto, apenas oferecer acesso não é o bastante. O que se almeja é uma escola de qualidade, que possa ofertar uma educação de qualidade a todos; e isso não se faz somente com políticas, mas também com ações e investimentos.

Braga (2009) indica que os documentos legais brasileiros mostram importantes avanços com relação à educação inclusiva. Entretanto, esses documentos ainda se encontram um pouco distantes da realidade escolar. Um desses pontos de distanciamento encontra-se na formação do professor, que segundo a autora deve ser revista, aprimorada e modificada.

Para Lucca, Bazon e Lozano (2015) a formação do professor, seja ela inicial e/ou continuada, deve estar vinculada aos marcos legais que dissertam sobre a educação especial e educação inclusiva. Contudo, os atores indicam que apenas conhecer as políticas não garante uma inclusão real. É necessária uma reflexão crítica sobre as políticas que embasam a prática docente e a promoção da escola brasileira.

Em pesquisa realizada por Chambal (2012) em Moçambique, o mesmo constata que apesar da introdução de uma política pública destinada a formação para educação inclusiva, esta origina três vertentes: 1- enfatiza o conteúdo no currículo; 2- prioriza a autonomia das instituições na elaboração curricular; 3- incentiva uma formação em serviço. Afirma ainda, que a política unificada de formação não se efetiva, apenas pontua em escala micro um aspecto da formação, apresentando uma “dicotomia entre as proposições políticas globais e a de formação de professores”. (p. 159)

Esse sistema de formação se caracteriza não pela qualidade, mas pela necessidade que advém a partir da massificação do ensino, o que caracteriza esta formação como instável e

complexa, posto que gravita em torno de aspectos científicos, psicopedagógicos e metodológicos.

Os estudos documentais realizados por Poker & Mello (2016) a respeito das políticas de formação docente no Brasil, consideram importante refletir sobre os princípios teóricos e filosóficos que fundamentam a proposta da educação inclusiva na formação inicial de professores, e por consequência as práticas que resultam da aplicação desses princípios.

Segundo os autores, as políticas e diretrizes que norteiam a educação inclusiva na formação inicial do pedagogo, são generalistas e não indicam uma orientação de como deve ser organizada esta formação na perspectiva inclusiva. Para esses estudiosos, há uma omissão quanto à promoção de competências para o desenvolvimento de uma prática pedagógica inclusiva. Trata-se, portanto, de uma formação descontextualizada de professores. Os autores apontam que a superação da visão de homogeneização do ensino para um ensino que considera o atendimento a diversidade é um dos principais desafios para uma formação de professores numa perspectiva educacional inclusiva.

A seguir, irá se discutir sobre a relação teoria e prática na formação inicial na perspectiva da educação inclusiva.

1.1.4 Teoria e prática na formação inicial na perspectiva da educação inclusiva

As pesquisas que versam sobre a articulação teoria e prática na formação de professores identificam uma dicotomia entre esses dois polos. As três pesquisas em destaque que serão apresentadas nesse subtópico verificam que há uma maior valorização nos aspectos teóricos na formação inicial, em detrimento de ações práticas, o que pode resultar numa formação frágil e acrítica, visto que não propicia uma reflexão da ação.

Em pesquisa realizada em uma universidade chilena, Tenório (2011) constatou que apesar de uma política emergente no que diz respeito ao desenvolvimento de uma educação inclusiva, bem como de uma discussão e reflexão sobre a temática na universidade, tais ações não se concretizam de modo prático. Nesse sentido, há uma lacuna entre a transposição teórica para a prática.

Barbosa-Vioto e Vitaliano (2013) afirmam a urgente necessidade de discussão sobre a formação inicial do professor e a realidade da escola inclusiva, pois de acordo com os autores no que se observa há um “[...] abismo entre os seus propósitos e a sua efetivação, [...]” (p. 356)

Os pesquisadores mencionados constataam ainda a falta de articulação entre aspectos teóricos e práticos desenvolvidos durante o processo formativo inicial do professor. Isto se deve principalmente devido à carência de oportunidades de estágios que provam essa articulação.

Lucca, Bazon e Lozano (2015) destacam que muitos docentes se refugiam na falta ou carência de conhecimento para justificar sua atitude diante da inclusão. Eles observam que os currículos dos cursos de formação de professores possuem fragilidades com relação à temática, contudo, isso não justifica uma postura de negação diante da perspectiva inclusiva.

No último subtópico deste capítulo de introdução se discutiu as pesquisas que indicam o Pibid como espaço formativo.

1.1.5 O Pibid como espaço formativo

As pesquisas de Stanzani (2012), Sousa (2013), Tinti (2012), Martinez, Oliveira & Moscato (2015) e Lucca, Bazon e Lozano (2015) constataam que o Pibid se constitui como um importante espaço de formação inicial, tendo em vista que este possibilita uma formação em contexto. Para esses estudiosos, a participação no Pibid promove uma articulação entre aspectos teóricos e práticos em seu processo de desenvolvimento, o que possibilita uma formação consciente e reflexiva.

Stanzani (2012), a partir de pesquisa sobre o programa Pibid, constata que o aluno bolsista, já no início de sua prática docente, começa a moldar sua identidade profissional. Ele estabelece uma relação entre o ambiente da escola e os conhecimentos adquiridos durante sua formação inicial. O pesquisador observa que isso se dá de forma complexa e singular.

O programa, de acordo com Stanzani (2012), busca uma formação “[...] fundamentada na reflexão e na problematização de situações reais relacionadas à atividade docente”. (p. 79)

Já Sousa (2013) traz a relação de confiança entre os participantes do Pibid, a escola e a universidade como fundamento para a promoção e o desenvolvimento de saberes docentes articulados ao contexto da escola comum. Desse modo, a participação no Pibid promove uma formação pessoal e profissional que só é possível pela prática do ensino de forma reflexiva e crítica, tendo em vista que o programa mobiliza, elabora e reelabora saberes considerando o ambiente escolar e formativo da universidade.

Tinti (2012) afirma que o programa oportuniza um momento de definição de escolha profissional, bem como de ruptura com conceitos preestabelecidos com relação à escola pública. Estabelece ainda uma aproximação entre a teoria e a prática, e apresenta a escola como espaço formativo diferenciado.

Lucca, Bazon e Lozano (2015) afirmam que os Pibidianos “[...] estão mais abertos e preparados para lidar com o fenômeno da inclusão escolar do que muitos professores e supervisores do próprio Pibid” (p. 353). Os autores destacam ainda que os licenciandos, futuros professores, percebem a necessidade de desenvolver estratégias e atividades que promovam o desenvolvimento educacional de todos os alunos em sala de aula, o que permite a reflexão sobre suas práticas e a reelaboração do contexto escolar. Essa dinâmica torna possível a discussão sobre o processo e a perspectiva não somente no espaço da universidade, mas também da escola. Desse modo, estabelece-se uma ponte entre o universo teórico e prático na formação do sujeito educador.

Martinez, Oliveira & Moscato (2015) realizaram estudo sobre o programa Pibid, subprojeto Pedagogia modalidades Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal do Pampa. Eles objetivaram discutir sobre a educação especial para a melhor compreensão das práticas com alunos com deficiência e o atendimento educacional especializado. O trabalho apresenta um resgate histórico sobre a educação especial até o advento da educação inclusiva, sob a ótica dos principais documentos que orientam a educação no Brasil.

A revisão de literatura aqui apresentada demonstra a relevância de se pensar uma formação consoante com as políticas públicas que versam sobre a educação básica e a formação de professores. Aponta-se ainda que a formação inicial ocorre de forma distante da realidade educacional. Contudo, cabe então ponderar se o Pibid pode se concretizar como um espaço de formação docente que supra essa lacuna, de modo a realizar uma articulação entre teoria e prática. Para além, desta articulação, o Pibid também pode promover na formação inicial a base para a promoção de profissionais comprometidos com uma prática pedagógica inclusiva. Com base nesta ideia central desenvolveu-se esta pesquisa.

A presente investigação organizou-se em cinco tópicos, quais sejam: Introdução; Fundamentação teórica - nossas concepções; Metodologia; Formação inicial do pedagogo e a experiência no Pibid Educação Inclusiva - saberes, práticas e vivências; e Considerações finais.

Neste primeiro capítulo de introdução apresentam-se as questões que envolvem e conduzem esta pesquisa, bem como, indica-se o estado da arte das pesquisas e revisão de literatura que subsidiam o presente estudo.

No capítulo 2 desenvolveu-se a fundamentação teórica desta investigação. O capítulo estruturou-se em três subtópicos: 1. Formação de professores, em que se destacaram os estudos de Pimenta (2012), Perrenoud (2008) e Tardif (2014); 2. Inclusão escolar, em que se

destaca a concepção de inclusão de Mittler (2003), Mantoan (2006) e Poulin (2010); e 3. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), subtópico que apresenta o programa como espaço de formação inicial.

O terceiro capítulo apresenta o percurso metodológico desta investigação e foi organizado em 5 subtópicos: 1. Caracterização da pesquisa, em que apresenta a base metodológica que caracteriza esta pesquisa; 2. Sujeitos, no qual se destaca os sujeitos que participaram deste trabalho, os critérios de escolha e a caracterização dos mesmos; 3. Lócus de pesquisa apresenta o campo em que se desenvolve o programa Pibid, subprojeto Educação Inclusiva; 4. Procedimentos e instrumentos, subtópico que trata dos meios que orientaram a coleta de dados para estudo; 5. Organização e análise dos dados orientam as indicações de análise de conteúdo para o tratamento e análise dos dados, assim como a organização das categorias e subcategorias de análise.

O quarto capítulo diz respeito a análise e a discussão dos dados de pesquisa e foi organizado em categorias e subcategorias: Na primeira categoria - Formação docente e os documentos que integram o processo formativo – identificou-se duas subcategorias: 4.1.1 Currículo do curso de Pedagogia e 4.1.2 Documentos oriundos do Pibid. Na segunda categoria - Práticas de inclusão também se elegeu duas subcategorias: 4.2.1 Construção de práticas diferenciadas e 4.2.2 Reflexão sobre suas práticas. Enquanto na terceira categoria - Construção de saberes na formação inicial a partir do Pibid, abordou-se sobre os saberes docentes, por meio de quatro subcategorias; 4.3.1 Saberes curriculares, 4.3.2 Saberes disciplinares, 4.3.3 Saberes de experiência e 4.4.4 Saberes de formação profissional. E, por fim, na quarta e última categoria - Formação e inclusão a partir da participação dos alunos no Pibid, os dados foram apresentados em duas subcategorias: 4.4.1 Concepção de inclusão dos bolsistas participantes do Pibid – Subprojeto de Educação Inclusiva e 4.4.2 Formação e prática pedagógica inclusiva.

Por fim, apresenta-se o quinto e último capítulo, em que se apontam as considerações finais desta pesquisa, com o objetivo de retomar os objetivos propostos e elucidar as questões que orientaram esta investigação.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: NOSSAS CONCEPÇÕES

O presente capítulo objetiva discorrer sobre a concepção de formação de professores e educação inclusiva, no qual se fundamenta esta pesquisa. Neste sentido, o primeiro tema, formação de professores, toma como norte de reflexão uma formação inicial que promova o desenvolvimento de um profissional crítico e reflexivo de sua prática docente.

No que se refere ao segundo tema, educação inclusiva, esta se estabelece como uma perspectiva educacional que garante ao aluno que apresenta ou não qualquer deficiência, transtorno global de desenvolvimento ou altas habilidades, uma educação de qualidade que oportunize seu desenvolvimento integral, enquanto sujeito do processo educativo.

Além das concepções teóricas, é apresentado neste capítulo o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, sua proposta e a articulação que se apresenta nesta pesquisa entre o subprojeto Pibid- Educação Inclusiva realizado na UFC e as questões que envolvem a temática.

Como fundamentação teórica desta investigação, indica-se os estudos de Mantoan (2006), Mittler (2003), Poulin (2010) que versam sobre os paradigmas da educação inclusiva. Enquanto os autores Tardif (2014), Pimenta (2012), Perrenoud (2008) dissertam sobre a formação de professores. A seguir, destacam-se os conceitos teóricos que fundamentam esta pesquisa.

2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Tendo em vista a perspectiva inclusiva, cabe refletir sobre a questão da formação inicial do professor; seus dilemas, suas demandas e seu estado atual. Entretanto, antes de lançar mão sobre esta discussão, faz-se necessário apresentar a que formação docente esta pesquisa se respalda e a qual perfil profissional.

Nesta pesquisa, a figura do professor como sujeito reflexivo e crítico de sua prática ganha destaque e apoia-se em Pimenta (2012) em seu estudo sobre a questão, construindo uma crítica sobre o conceito de professor reflexivo desenvolvido por Schön.

Consoante os estudos de Pimenta sobre o movimento teórico do professor reflexivo, destaca-se que a formação linear tradicional constitui-se como um processo que não consegue desenvolver no licenciando o subsídio para as respostas que afloram do dia a dia da prática docente. Visto que essa formação tradicional pauta o currículo de forma a apresentar prioritariamente a teoria/ciência, depois a aplicação, e, por fim, o estágio. Neste sentido, emerge a concepção de uma epistemologia da prática profissional. O termo é definido por

Tardif (2014, p. 255) como “[...] o estudo do *conjunto* dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas.” (Grifos do autor).

No entanto, a epistemologia da prática profissional não se configura como único *modus operandi* para uma formação mais adequada. Agregado a este se apresenta a reflexão na ação para o desenvolvimento de uma reflexão sobre a reflexão na ação. A este processo se projeta a formação de um professor pesquisador de sua prática.

Neste sentido, Pimenta (2012, p. 25-26) fomenta que

[a] partir da valorização da pesquisa e da prática no processo de formação de professores, propõe-se que esta se configure como um projeto de formação inicial e continua articulado entre as instâncias formadoras (universidade e escolas).

Pensar no ensino como prática reflexiva é se dar conta que este pode se configurar como uma das bases epistemológicas que se encontra na proposta do Pibid. Posto que, apesar de o programa ser um movimento que vem de fora para dentro na escola, este, contudo, consegue produzir uma articulação entre teoria e prática no ambiente escolar. Essa articulação teórico-prática envolve não somente os sujeitos que constituem o programa, mas a escola como um todo. Assim, o programa também passa a fazer parte da escola e de seu cotidiano.

Em consenso, Perrenoud (2008, p. 22) propõe que,

A formação de professores deveria ser orientada para uma aprendizagem por problemas para que os estudantes se confrontassem com a experiência da sala de aula e trabalhassem a partir de suas observações, surpresas, sucessos e fracassos, medos e alegrias, bem como de suas dificuldades para controlar os processos de aprendizagem e as dinâmicas de grupos ou os comportamentos de alguns alunos.

Esta aprendizagem por problemas da qual Perrenoud se refere, seria algo semelhante à proposta do Pibid, que, contudo, abrangeria não apenas uma amostra dos alunos de licenciatura, mas contemplaria todos os alunos licenciandos numa revolução curricular. Trata-se de uma proposta de aprendizagem que oportuniza ao aluno vivenciar situações reais do trabalho docente.

Para Perrenoud (2008), a formação inicial de professores tende a levar em conta somente ou prioritariamente, apenas alguns aspectos relacionados à prática do ensino, estes sendo relacionados aos conhecimentos teóricos e a alguns princípios pedagógicos e didáticos. Para o pesquisador já é hora de se estabelecer as competências necessárias para a formação de um profissional reflexivo. Neste aspecto, Perrenoud (2008, p. 16) sugere uma lista de planos e dispositivos para a formação de professores, quais sejam:

1. Uma transposição didática baseada na análise das práticas e em suas transformações.
2. Um referencial de competências que identifique os saberes e as capacidades necessárias.
3. Um plano de formação organizado em torno das competências.
4. Uma aprendizagem por problemas, um procedimento clínico.
5. Uma verdadeira articulação entre teoria e prática.
6. Uma organização modular e diferenciada.
7. Uma avaliação formativa baseada na análise do trabalho.
8. Tempos e dispositivos de integração e de mobilização das aquisições.
9. Uma parceria negociada com os profissionais.
10. Uma divisão dos saberes favorável à sua mobilização no trabalho.

Dentre os pontos destacados por Perrenoud (2008), alguns chamam atenção, como por exemplo: uma formação organizada por competências, interação entre teoria e prática e uma proposta de reflexão sobre o trabalho. Nesse aspecto, a correlação entre a escola e a universidade para a promoção de profissionais conscientes de suas práticas e de sua função social diante da sociedade aparece como ponto chave para a formação inicial contextualizada.

É importante compreender que o professor, enquanto sujeito de sua ação, não é feito professor do dia para a noite, visto que este sujeito se torna e se constrói professor à medida que põe em prática os conhecimentos, habilidades e experiências teóricas e práticas apreendidos na sua formação e vida profissional. Nesse sentido, o professor reflete sobre a dialética que ocorre na relação teoria e prática em cada momento de ensino e aprendizagem.

Tardif (2014) explicita que no exercício da atividade docente o professor deve estar preparado para improvisação e adaptação em diferentes situações, pois cada uma destas é única. Isto é a docência, que implica em saber mediar e articular. O mesmo autor afirma, ainda, que tais ações e atitudes devem ser realizadas através da reflexão e discernimento para que se possa ter compreensão, organização e clareza sobre a atividade, a fim de que se alcancem os objetivos propostos. Para isso, o professor mobiliza seu conjunto de saberes adquirido e desenvolvido durante sua formação e prática profissional.

Neste ponto é preciso deixar claro que “damos aqui à noção de ‘saber’ um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser.” (TARDIF, 2014, p. 255).

Nesta proposta de pesquisa, apoiamo-nos na hipótese de que “o profissional, sua prática e seus saberes não são entidades separadas, mas ‘copertencem’ a uma situação de trabalho, na qual ‘coevoluem’ e se transformam.” (TARDIF, 2014, p. 257).

Para Tardif (2014, p. 36) “pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

O citado pesquisador aponta que os saberes da formação profissional se constituem como o conjunto de saberes transmitido pelas instituições de formação. Já os saberes disciplinares emergem da fragmentação e especialização do conhecimento em disciplinas curriculares; enquanto os saberes curriculares se definem pela sistematização e organização das etapas de transmissão de informações e conhecimentos. Os saberes experienciais são saberes que “[...] brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.” (TARDIF, 2014, p. 39)

Nossa hipótese repousa na ideia de que o Pibid pode se constituir como ambiente frutífero para o desenvolvimento de saberes docentes em articulação com aspectos teóricos e práticos, que contribuam para a promoção de um profissional crítico e reflexivo, além de pesquisador de sua prática.

No tópico seguinte, desenvolve-se uma discussão sobre a perspectiva de educação inclusiva, no qual esta pesquisa se respalda.

2.2 INCLUSÃO ESCOLAR

Neste trabalho, a fim de possibilitar uma melhor compreensão sobre o que se indica como educação inclusiva, emerge a necessidade de esclarecer o conceito de educação inclusiva que embasou este trabalho, e que orientou os dados desta investigação. Além disto, destaca-se a relação que Mantoan (2006), Mittler (2003), Poulin (2010) estabelecem entre a formação de professores e a educação inclusiva.

A princípio destaca-se que muito ainda se discute sobre a inclusão e a integração. Para Mantoan (2006), embora os termos integração e inclusão tenham significados semelhantes, estes tratam de perspectivas de inserção no ambiente escolar de forma diferente. De acordo com a pesquisadora, na integração, a escola dispõe de um leque de possibilidades educacionais, que propiciam o acesso da pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação. A integração é assim, um modelo mais restritivo de inserção educacional e social, cujo enfoque recai sobre as dificuldades do sujeito, ou seja, se centra sobre seus limites.

Ao contrário da perspectiva integracionista, a abordagem inclusiva visa a total inclusão da pessoa com deficiência tanto no meio social, quanto no educacional. Essa abordagem focaliza as potencialidades de cada indivíduo. Conclui-se então que, na concepção integracionista exige-se que o aluno se adapte à escola, enquanto na abordagem inclusiva a escola exerce o papel de suprir as necessidades dos alunos, de acordo com suas potencialidades e características. Nesse sentido, na perspectiva inclusiva, o centro do processo nesta vertente é o aluno e não mais a escola. (MANTOAN, 2006)

A inclusão, de acordo com Mantoan (2006), se constitui como uma proposta educacional que busca uma ruptura com o atual modelo escolar tradicional, este caracterizado pela autora como “marcado por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista” (p. 16). Na perspectiva inclusiva, há uma quebra do modelo anterior, em que se exclui a visão dualista da escola e de seu modelo formativo, centrado na supervalorização de conteúdos. Desse modo, orienta-se a escola para atender a diversidade e as diferentes formas de ensinar e aprender. Essa orientação inclusiva baseia-se na colaboração, isto é, no ensino colaborativo, em que todos podem contribuir com seu saber.

Na inclusão, a escola e a educação são direcionadas a uma “cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconheça e valorize as diferenças” (MANTOAN, 2006, p. 16). A mesma autora continua afirmando que a “inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora” (p. 23). Nesta proposta o aluno é sujeito e o foco do processo educativo.

De acordo com a pesquisadora Mantoan (2006), a escola brasileira é marcada pelo fracasso e pelo crescente aumento da evasão escolar, visto que ela marginaliza e exclui aqueles que não se adaptam ao sistema. Desse modo, se produz uma escola que segrega, que reproduz um modelo baseado na meritocracia, com o intuito de definir e classificar os sujeitos em iguais x diferentes, normais x deficientes. Nessa dualidade, não há lugar para as pessoas que de algum modo aprendem diferente.

Tendo em vista este modelo de escola, pensar a formação docente como algo que está intimamente ligado a esse modelo conservador de escola implica em refletir sobre as mudanças necessárias para que se promova uma transformação educativa. Mantoan (2006, p. 17) afirma que os “[...] professores do ensino regular consideram-se incompetentes para lidar com as diferenças em sala de aula, especialmente para atender os alunos com deficiência”. Talvez essa prerrogativa se respalde em uma formação que não encontra consonância entre a teoria e a prática. Isto é, em uma formação docente que não atenta para realidade prática de

uma escola permeada pelas diferenças humanas, que expressam modos diversos de se relacionar com o conhecimento.

Para Mantoan (2006), uma maneira de se garantir uma mudança neste aspecto seria uma modificação curricular em todos os níveis dos cursos de formação, a fim de que os futuros professores possam desenvolver práticas de ensino adequadas às diferenças. Além disto, a mesma autora sugere ainda a inserção de modo obrigatório da disciplina de Educação Inclusiva na matriz curricular dos cursos de licenciaturas. Ela também propõe uma formação centrada no desenvolvimento de uma competência de resolução de problemas que expressem a realidade escolar.

Para os educadores é de crucial relevância a adaptação de práticas e de ações educativas para a real e efetiva aprendizagem de todos os indivíduos que estejam em sala de aula, independentemente de eles apresentarem ou não qualquer tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Para a autora,

Ensinar significa atender às diferenças dos alunos, mas sem diferenciar o ensino para cada um, o que depende, entre outras condições, de se abandonar um ensino transmitido e adotar uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, integradora, que se contrapõe a toda e qualquer visão unidirecional, de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber. (MANTOAN, 2006, p. 49)

Com base nesta concepção de ensino atenta às diferenças, Mantoan (2006) compreende a inclusão como uma inovação educacional que abala a identidade do profissional docente. Tendo em vista que ensinar numa “perspectiva inclusiva significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas, que não são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis.” (p. 54-55). A ressignificação desses diferentes atores e perspectivas incide sobre a formação inicial do professor, que implicará em mudanças e transformações na sua organização curricular, e na forma de desenvolver os conteúdos curriculares, exigindo, dentre outros aspectos, um currículo pautado em uma perspectiva interdisciplinar.

Neste ponto, a concepção de educação inclusiva defendida por Mittler (2003) coaduna com a de Mantoan, pois para esse autor a inclusão compreende antes de tudo uma ressignificação sobre o educar. Para o pesquisador,

A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças; diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas e prepará-los para ensinar todas aquelas crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão. Isto se refere a todas as crianças que não estão beneficiando-se com a escolarização, e não

apenas àquelas que são rotuladas com o termo “necessidades educacionais especiais”. (MITTLER, 2003, p. 16)

Para Marchesi (2004), as necessidades educativas especiais podem estar presentes em qualquer momento em uma sala de aula. Na docência, lidamos com indivíduos, que estão em fase de desenvolvimento, e que, portanto, eles podem enfrentar diversas dificuldades ao longo de sua escolaridade. Desse modo, é válido afirmar que, embora uma criança possa não apresentar nenhuma deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, ela pode demonstrar alguma dificuldade de aprendizagem em decorrência de diversos fatores, tais como: sociais, didática do professor, condições estruturais, carência de materiais e de recursos, dentre outros aspectos. A expressão dessas dificuldades também pode ser caracterizada como necessidade educacional especial (NEE) temporária ou definitiva, dependendo de suas causas e origens.

Quanto à integração e inclusão, Mittler (2003) afirma que na integração o “[...] aluno deve adaptar-se à escola, e não há necessariamente uma perspectiva de que a escola mudará para acomodar uma diversidade cada vez maior de alunos”. Quanto à inclusão, ele afirma que a “inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula.” (p. 34)

Percebe-se que Mantoan (2006) e Mittler (2003) possuem concepções semelhantes no que se refere a diferença conceitual entre incluir e integrar. A primeira estudiosa trata de uma necessidade premente de uma reforma educacional que possibilite ao aluno ser sujeito do processo educativo, enquanto a escola ocupa o papel de possibilitar esse processo. Já o segundo autor apresenta a escola como intangível as necessidades do aluno, visto que ela se assenta num modelo educativo engessado e acrítico.

Para Mittler (2003, p. 139) a “inclusão e exclusão começam na sala de aula”. De acordo com sua pesquisa, obstante os avanços das políticas governamentais que tratam da inclusão, ele atribui as experiências cotidianas dos alunos em sala de aula, como de fundamental importância para se desenvolver práticas inclusivas. Tendo em vista que, para esse autor, é na experiência com os alunos que se assenta o real comprometimento com a educação inclusiva.

O autor afirma ainda que na escola “[...] a atitude e a percepção do professor apresentam o maior, único e significativo obstáculo à inclusão, o qual não pode ser ignorado” (MITTLER, 2003, p. 31). Neste aspecto, é preocupante que a atitude do professor possa se constituir como principal barreira para o ensino inclusivo; entretanto é preciso se ponderar até onde está sua responsabilidade para a promoção de uma inclusão efetiva, tendo em vista que

outros aspectos também sejam relevantes, tais como a participação da família, a gestão escolar, entre outros.

Talvez, essa atitude de insegurança do professor seja produto do medo do desconhecido, ou ainda decorrente do fato que a inclusão dos alunos público alvo da educação especial ainda se constituir um desafio recente na prática dos docentes; ou ainda da falta ou carência de conhecimento advindo de uma formação inicial descontextualizada dessa atual realidade escolar.

De acordo com Mittler (2003), conferir aos professores uma formação inicial que oportunize uma compreensão básica do ensino inclusivo, de escolas e de práticas inclusivas é um ponto de partida, pois isto pode conduzir ao desenvolvimento de uma boa prática pedagógica consciente e crítica da realidade escolar.

Com relação aos estudos de Poulin (2010, p. 18), o autor parte do processo de construção de uma concepção inclusiva. Para isto, o autor se baseia na ideia de exclusão e inclusão social. O primeiro conceito, exclusão, diz respeito “[...] a marginalização ou a rejeição de indivíduos que não correspondem às normas e aos valores dominantes que prevalecem em uma sociedade”. Enquanto o segundo conceito, inclusão social, trata da ação para integração do sujeito, do respeito às necessidades humanas, e a luta pela igualdade de direitos e o respeito à vida humana.

Nesse contexto de exclusão e integração social é que surge o conceito de deficiência. A deficiência pode ser “[...] definida como a expressão de uma limitação no exercício dos papéis sociais ou na realização dos hábitos de vida”. (p. 22). Neste ponto, a deficiência a qual o autor se refere é aquela que se remete a um modelo médico. Esse modelo, por sua vez, rotula os sujeitos como deficientes e não deficientes diante de si mesmos e da própria sociedade. O conceito de deficiência baseado no modelo médico incorpora um estigma de incapacidade e limitação diante dos grupos sociais.

Tomando como referência o conceito de deficiência, surge o processo de integração escolar e educação inclusiva. Para Poulin (2010), ambos os termos se diferenciam profundamente. Na integração, o importante é a escolarização do sujeito, este possua deficiência ou não. No que concerne à educação inclusiva, seu conceito se liga essencialmente a noção de contribuição, valorização, flexibilização e diferenciação. O pesquisador explica:

[...]. Contribuição, porque, a sala de aula, constitui uma comunidade de aprendizes (docente e alunos), à medida que constrói saberes coletivos, graças à cooperação e partilha. Cada membro dessa comunidade de aprendizes, independentemente das suas características, pode contribuir para a criação de saberes coletivos. Contribuição, também, porque o acompanhamento dos alunos é o objeto de uma responsabilidade

compartilhada [...]. Valorização, pois cada aluno deve ser levado a ter uma participação ativa em tomadas de decisão relativas aos objetos e processos de aprendizagem, de maneira a exercer um papel social valorizado no interior da comunidade de aprendizes que constitui a sala de aula e, conseqüentemente, a ser reconhecido e respeitado pelos seus pares. Flexibilidade, porque o professor deve reconhecer que seu papel não é apenas de transmissor de conhecimentos, mas mais o de um guia [...]. Diferenciação, porque o ensino deve requerer o respeito pelo estilo e pelo ritmo de aprendizagem do aluno; a utilização de diversos modos de intervenção (ensino e gestão da sala de aula); uma gestão do programa que contemple simultaneamente os diferentes níveis de aprendizagem; a utilização de diferentes modalidades de avaliação das aprendizagens e uma gestão flexível das regras de vida na classe, notadamente, no que se relaciona com a *disciplina*. (p. 30 – 31)

De acordo com Poulin (2010), urge a necessidade de uma nova concepção de educação que ultrapassa até mesmo a inclusão. Para o autor essa nova concepção se refere à Pedagogia da Contribuição. Essa concepção está diretamente ligada a uma educação em contexto de heterogeneidade, que concede ao sujeito, não importa suas necessidades, encontrar na escola comum um meio, um lugar onde poderá se tornar um “[...] colaborador ativo, reconhecido por seus pares, como uma pessoa que participa do desenvolvimento da vida intelectual e social da sala de aula [...]”. Esse processo colaborativo produz para todos os envolvidos neste processo uma construção intelectual e afetiva. (p. 38-39)

Na Pedagogia da Contribuição todos são sujeitos ativos no desenvolvimento de “saberes e saber-fazer coletivos”. Trata-se de um processo de crescimento mútuo no qual este processo é o foco da aprendizagem e não o seu fim.

No que se refere à formação docente, Poulin (2010) apresenta uma crítica ao enfatizar a incoerência entre o que o Ministério da Educação (MEC) propõe e as demandas da formação docente. Enquanto o MEC através de seus decretos e legislações aponta para uma educação comum inclusiva, o mesmo não ocorre no currículo de formação inicial de professores. O que se percebe é uma política educativa distante de uma política de formação docente; isso se deve principalmente ao fato de que a educação no país ainda se sustenta em modelos educativos tradicionais.

Para esta pesquisa, percebeu-se que a educação inclusiva não dizia respeito apenas a um grupo de alunos rotulados por laudos médicos, e sim significava oferecer igualdade de oportunidades e possibilidades de desenvolver estratégias para todos que estão os indivíduos que se encontram no interior da escola. Desse modo, incluir envolve principalmente, uma revolução educativa que ultrapassa o modelo educativo que prioriza o conteúdo, para um

modelo que eleva o aluno como centro do processo de ensino, independente desse aluno apresentar ou não qualquer deficiência originada de causas diversas.

No presente trabalho, de acordo com a organização estabelecida pelo subprojeto de Educação Inclusiva da UFC, definiu-se como recorte investigativo os sujeitos acompanhados pelo atendimento educacional especializado⁷. Contudo, não se pode negar que a inclusão seja algo muito mais abrangente, por envolver diferenças de natureza diversas tais como orientação sexual, etnia, classe social, dentre outras.

A inclusão configura-se então como uma demanda presente para o desenvolvimento de uma educação de qualidade que contemple a todos. Neste sentido, faz-se necessário repensar o atual modelo de educação, de escola e de ensino básico. Para além, é imperativo uma reflexão sobre o atual contexto de formação docente, para que este esteja articulado às demandas que advêm da escola.

2.3 PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

- PIBID

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) constitui-se como iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização do profissional docente da escola básica. O programa foi criado em 2007, com o intuito de incentivar a formação para docência de áreas pouco tradicionais, como Biologia, Matemática, Física e Química. Entretanto, a política de âmbito nacional desenvolvida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) amplia suas ações para todas as áreas de licenciatura em 2010, pelo Decreto nº 7.219, de 24 de junho do referido ano (CAPES, 2014), e objetiva:

- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- Contribuir para a valorização do magistério;
- Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e

⁷ O Atendimento Educacional Especializado é um serviço da Educação Especial (modalidade de ensino que perpassa todos os níveis de ensino de forma transversal), que tem por objetivo completar e/ou suplementar a formação dos estudantes. (BRASIL, 2008)

-Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (CAPES, 2015, s/p)

Com base nos objetivos propostos pelo programa, percebe-se que estes destacam o desenvolvimento profissional do educador, tanto em sua formação inicial, como na continuada. Tal iniciativa se efetiva na articulação entre Instituições de Ensino Superior (estaduais e federais), escolas e sistemas de educação estaduais e municipais.

O programa é constituído pela participação dos seguintes sujeitos: estudantes de licenciatura – *Pibidianos*; Professores de escolas públicas – *Supervisores*; Professores de Licenciatura que coordenam projetos – *Coordenadores de Área*; Professor de licenciatura que auxilia na gestão do projeto – *Coordenação de Área de Gestão de Processos Educacionais* e o Professor de licenciatura que coordena o programa Pibid na instituição de educação superior. (CAPES, 2015, s/p)

O subprojeto de Educação Inclusiva objetiva o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras que priorizem a educação inclusiva. Na Universidade Federal do Ceará, o subprojeto possui caráter interdisciplinar, de modo que envolve diferentes áreas da educação e do conhecimento. Na época de desenvolvimento da presente pesquisa, faziam parte do subprojeto 18 licenciandos distribuídos nos diferentes cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, Letras e Pedagogia da Universidade Federal do Ceará.

Pensar sobre o Pibid também é pensar sobre educação e escola. De acordo com Canário (2008), a escola vive hoje um momento de incertezas, cujo principal problema reside em três aspectos: em sua configuração histórica obsoleta; na falta de sentido para professores e alunos; e ainda, carece de uma real legitimidade social, ao ponto que reproduz e acentua desigualdades.

Neste aspecto, Farias e Rocha (2012) apontam que o processo de modernização social tem desenvolvido novos modelos de ensino e aprendizagem que circundam as práticas educacionais, estes necessitam de profissionais com capacidades e conhecimentos mutáveis em função das novas demandas da sociedade contemporânea.

O Pibid surge como uma proposta de inovação na formação de professores que busca a promoção da qualidade da educação básica. Desse modo, Farias e Rocha (2012, p. 46) propõem que o Pibid possa

constituir-se como política capaz de promover o desenvolvimento de uma profissionalidade docente sustentada por uma racionalidade pedagógica e

uma práxis educativa voltada para a emancipação profissional e humana dos sujeitos nela envolvido.

Neste sentido, apoiamo-nos na perspectiva de que a “[...] prática pedagógica, entendida como uma *práxis* envolve a dialética entre o conhecimento e a ação com o objetivo de conseguir um fim, buscando uma transformação cuja capacidade de mudar o mundo reside na possibilidade de transformar os outros.” (REPUSSEAU, 1972 apud SACRISTÁN, 1999, p. 28). (Grifo do autor).

No que diz respeito à formação de professores, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996, dos Profissionais da Educação, inciso V, em parágrafo único orienta que a formação dos profissionais da educação deve atender às demandas do exercício de suas atividades, assim como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades de ensino. Essa formação inicial deve ser sólida e deve realizar a articulação entre teoria e prática.

É interessante frisar ainda, na seção que trata dos Profissionais da Educação, no Art. 62, parágrafo 5º da LDBEN 9.394/96, que o Pibid é apontado como política de incentivo à formação de professores:

§ 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.

Verifica-se que outros documentos legais também apregoam a importância da formação docente. O Novo Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 25 de junho de 2014, pela lei nº 13.005/14, na Meta 15, define que a formação do profissional do magistério deve ser em nível superior na área específica que atuam, e tem o prazo de um ano para ser cumprida. Contudo, é preciso ponderar que esta meta apenas enfatiza o que já havia sido firmado na LDBEN de 1996. Nesse sentido duas décadas se passaram e tal proposta ainda não foi alcançada.

O Novo PNE estabelece como algumas de suas estratégias para o alcance de tal meta: “Ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da Educação Básica”. Na recomendação dessa estratégia percebe-se a clara indicação ao Pibid. Outra estratégia seria: “Valorizar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de

articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica”. (Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br>>).

O Pibid constitui-se como espaço de formação e reflexão por promover a inter-relação entre teoria e prática. Além disto, também dá oportunidade ao licenciando, futuro educador, ratificar sua decisão profissional e promover uma aproximação com as demandas reais que só o contato com o “chão da escola” oportuniza, de forma real e integral.

Entretanto, apesar de algumas pesquisas já indicarem a relevância do programa para uma formação mais consciente e sólida (STAZANI, 2012; SOUSA, 2013; TINTI, 2012) consoante com o contexto da escola pública, o programa tem enfrentado inúmeros retrocessos, estes sendo caracterizados principalmente pelos cortes de financiamento e diminuição de bolsas.

Em abril de 2016, a Portaria nº 46 aprovou novo regulamento do programa, o que poderia significar um entrave para a liberdade e autonomia na proposição e construção de projetos de várias áreas, principalmente, as que possuem um caráter multidisciplinar, como é o caso do subprojeto Pibid - Educação Inclusiva. Esta portaria, já revogada no mesmo ano, restringia a temática dos eixos, que deveriam nortear os projetos futuros, e recomendava que os subprojetos deveriam promover ações nas áreas de Letramento, Alfabetização e Tecnologias. A revogação desta portaria garantiu a continuidade dos subprojetos interdisciplinares.

É certo que, apesar da atual situação imposta pelas demandas políticas e econômicas, o Pibid ainda persiste como o principal programa institucional de incentivo a formação docente. Embora estas novas demandas possam significar restrições, o eixo educação inclusiva ainda deverá estar presente em projetos futuros, pois toda prática pedagógica pode (e deve) ser inclusiva.

Neste capítulo destacou-se as concepções teóricas que embasaram esta pesquisa, bem como se apresentou um breve contexto do problema deste estudo. Nesta pesquisa optou-se por um entendimento de formação docente que estimule a interação teoria e prática, para que possa promover no docente uma reflexão sobre sua prática profissional, a fim de que este professor possa se tornar um pesquisador de sua prática.

Defende-se que a partir da promoção de um professor reflexivo e pesquisador de sua prática, ele possa desenvolver uma prática docente consoante com as demandas de uma educação inclusiva. Isto é que esse professor defenda uma educação que perceba o aluno como sujeito do processo de ensino. É preciso se considerar que isto não é tarefa fácil, e, é exatamente por isto, para possibilitar ao docente, desde sua formação inicial, o

desenvolvimento de uma profissionalidade docente baseada nestas concepções se faz premente e é urgente. Desse modo, acredita-se que o Pibid poderá então se constituir como um espaço para a promoção deste profissional.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa indica como aspectos metodológicos norteadores o estudo de caso numa abordagem qualitativa de investigação. Estes serão discutidos mais adiante, bem como as estratégias de coleta e análise de dados.

Este capítulo foi organizado em cinco tópicos e seus respectivos subtópicos: 3.1 Caracterização da pesquisa, em que se define o tipo de estudo e de pesquisa na qual se orientou o trabalho. 3.2. Sujeitos participantes da pesquisa, e no subtópico 3.2.1 se definem os critérios de escolha dos sujeitos. 3.3 Lócus da pesquisa, onde se apresenta o campo de atuação do Pibid – Educação Inclusiva. 3.4. Procedimentos e instrumentos apresentam-se os procedimentos e instrumentos que contribuíram para a coleta de dados. Neste subtópico constam a definição e justificativa de escolha da análise documental e da entrevista individual enquanto procedimentos; os roteiros de entrevista que orientaram as atividades; bem como as formas de registro; e por fim, o 4. Análise diz respeito ao tratamento analítico desta pesquisa para a análise dos dados.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

O estudo possui características de investigação do tipo qualitativa, pois seu foco principal incide sobre aspectos do mundo social, da realidade escolar, em particular trata sobre a formação inicial do professor para atuar no contexto da escola inclusiva.

O trabalho partiu, então, de questões norteadoras que buscaram refletir sobre aspectos subjetivos na formação do professor, tais como seus saberes, práticas e vivências, a partir da participação de alunos, sujeitos em formação, no Pibid, em específico, no subprojeto de Educação Inclusiva da Universidade Federal do Ceará.

Ainda, no que se refere à pesquisa qualitativa, segundo Minayo (1994, p. 21) esta

[...] 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.

A pesquisa qualitativa proporciona subsídios para envolver a temática em um contexto, que busque desvendar os paradigmas que poderão ser encontrados e, possivelmente, enfrentados por discentes durante sua formação. Deste modo, buscou-se “apreender as diferentes perspectivas” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p 51) dos sujeitos em formação e

evidenciar o universo de significados que emergiram da formação inicial de futuros professores, a partir da perspectiva dos mesmos.

De acordo com Bogdan & Biklen (1994), um aspecto relevante que caracteriza a pesquisa qualitativa é o foco no processo de pesquisa muito mais do que nos resultados, pois muito mais relevante é entender o “como” do que o “fim”. Desse modo, tentar compreender como se estabelece o processo de formação inicial, a partir do programa institucional de formação docente, e como os alunos *pibidianos* percebem e se relacionam a esta formação, tornou-se relevante para se melhor compreender as necessidades na formação inicial do professor na perspectiva da educação inclusiva.

Nesse sentido, tendo em vista a articulação entre a educação inclusiva e a formação de professores promovida pelo Pibid, em particular pelo subprojeto Educação Inclusiva da UFC, a pesquisa investigou a percepção de bolsistas e ex-bolsistas do programa sobre a formação inicial do pedagogo a partir da experiência no Pibid - Educação Inclusiva e do próprio curso.

Como um dos aspectos que caracterizaram esta pesquisa foi o estudo sobre um subprojeto multidisciplinar do Pibid na UFC, este trabalho se respaldou na pesquisa do tipo estudo de caso.

De acordo com Yin (2001, p. 19), o estudo de caso é indicado como melhor estratégia de investigação “[...] quando se colocam questões do tipo ‘como’ e ‘por que’, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real”.

Deste modo, foi pensando em revelar as ações educacionais empreendidas para a formação de um profissional educador realmente comprometido com a educação inclusiva que se optou pelo estudo de caso, este “caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado [...]” (GIL, 2006, p. 72-73).

Definiu-se como objeto de estudo nesta investigação a formação inicial do professor no curso de Pedagogia, em particular esta formação a partir da experiência em um programa federal de incentivo a formação docente, como é o caso do Pibid; com foco no projeto multidisciplinar Pibid – Subprojeto de Educação Inclusiva.

O campo de estudo delimitado para a realização da pesquisa foi a Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, e o Curso de Pedagogia, por ser um dos principais centros de formação docente inicial do estado do Ceará, além deste ser o lócus de formação dos sujeitos bolsistas participantes do Pibid – Educação Inclusiva.

Contudo, é preciso ter em mente que como aspecto positivo, o estudo de caso torna a análise de um caso específico mais aprofundado, entretanto, sua generalização torna-se frágil a outros grupos devido suas características e contexto específicos. (LAVILLE & DIONNE, 1999)

Evidenciar aspectos positivos e negativos neste tipo de estratégia nos oferece uma maior clareza em que tipo de investigação centra-se tal proposta, levando-nos a ratificar que o estudo de caso torna-se a estratégia mais pertinente para orientar o trabalho proposto, visto que “[...] o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real [...]” (YIN, 2001, p. 20). Desse modo, torna-se a estratégia mais adequada para a caracterização do tipo de estudo proposto, visto que se trata de uma investigação de um tema real - formação docente - em contexto específico – Pibid.

3.2 SUJEITOS

Como o foco da investigação incide sobre a formação inicial do professor na perspectiva do sujeito em formação, elegeu-se como sujeitos desta investigação alunos do curso de Pedagogia da UFC, que participam como bolsistas do Pibid, subprojeto Educação Inclusiva, bem como ex-bolsistas, egressos do programa.

A opção pela participação também de sujeitos egressos se justificou porque se acreditava que eles poderiam auxiliar o estudo, na medida em que eles poderiam oferecer informações complementares para que se pudesse compreender a dinâmica do programa e sua relação com a prática profissional, se havia, por exemplo, uma efetiva contribuição em sua formação. Enquanto aos atuais bolsistas, ouvir o que estes tinham a dizer sobre sua formação a partir do Pibid e do curso de Pedagogia foi um dos pontos que caracterizou este trabalho.

Para a realização das entrevistas optou-se por 3 sujeitos bolsistas do Pibid subprojeto Educação Inclusiva; e 3 egressos do mesmo subprojeto. Definiu-se como critérios de escolha do bolsista:

1. Ser estudante regularmente matriculado no curso de Pedagogia da UFC;
2. Ter pelo menos 6 meses de participação no subprojeto de educação inclusiva;
3. Aceitar participar da pesquisa mediante termo de consentimento livre e esclarecido.

Como critérios de escolha para os egressos do projeto:

1. Ter participado pelo menos 6 meses do subprojeto de educação inclusiva;
2. Aceitar participar da pesquisa mediante termo de consentimento livre e esclarecido.

Todos os sujeitos que aceitaram participar desta pesquisa mediante termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice B) são do sexo feminino e possuem em média 18 meses a 2 anos de experiência no Pibid, subprojeto Educação Inclusiva. A faixa etária deles variava entre 20 e 37 anos. Entre os sujeitos egressos, dois destes já exercem a carreira docente, uma como professora efetiva no município de Maracanaú e outra como professora substituta de Fortaleza; a terceira egressa no momento da pesquisa não exercia atividade na área da educação.

Para identificação dos três sujeitos bolsistas atuais do Pibid, utilizou-se as seguintes siglas: B1, B2 e B3. Enquanto para os três egressos do programa, definiu-se do seguinte modo: EB1, EB2 e EB3.

O sujeito B1 é estudante do curso de Pedagogia, e cursa o 8º semestre do curso, tem 24 anos de idade e participa do programa há 2 anos. O sujeito B2 está no 9º semestre de Pedagogia, tem 24 anos de idade e participa do programa Pibid há 2 anos e 8 meses. No semestre em que se coletava os dados, ela era concluinte do curso. O sujeito B3 tem 20 anos, cursa o 6º semestre e participa como bolsista do programa há 2 anos.

Quanto aos sujeitos egressos do curso de Pedagogia participantes do programa Pibid – Educação Inclusiva, o sujeito EB1 participou do programa por 2 anos, tem 26 anos e concluiu o curso há 3 meses e não possuía experiência docente além da ofertada pelo programa. O sujeito EB2 esteve no programa durante 1 ano e 6 meses, tem 37 anos e 2 anos e 6 meses de tempo de formação. O sujeito EB3 participou do Pibid durante 2 anos, tem 31 anos de idade, e concluiu há 3 anos o curso de Pedagogia.

3.3 LÓCUS DA PESQUISA

O programa Pibid, subprojeto Educação Inclusiva, é um projeto multidisciplinar que reúne bolsistas de cursos de licenciatura da UFC, quais sejam: Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, Letras e Pedagogia. Na época deste estudo, havia 18 bolsistas que desenvolviam suas atividades de iniciação à docência em três escolas públicas municipais do município de Fortaleza – EMEIF Antônio Sales, EMEIF Thomaz Pompeu Sobrinho, e EMEIF Vicente Fialho. Deste modo, apresenta-se como lócus de pesquisa a universidade formadora – UFC – e as escolas parceiras para o programa. O programa Pibid iniciou na UFC desde 2008, e atualmente apresenta diversos projetos com cursos de licenciatura da instituição. O subprojeto Educação Inclusiva desenvolve suas atividades desde 2012, e atualmente tem parceria com duas escolas EMEIF Antônio Sales e EMEIF Vicente Fialho.

A Escola Municipal Antônio Sales está situada no bairro Rodolfo Teófilo, conta com 455 alunos. Destes, 17 com deficiência em turmas de 1º ao 5º ano. Desde 2015, o subprojeto de Educação Inclusiva iniciou na escola, e conta com o apoio de uma supervisora, que é professora efetiva da rede municipal com experiência docente. Ela orienta e acompanha o trabalho de 10 bolsistas na escola.

A Escola Municipal Vicente Fialho está situada no bairro Montese, possui 760 alunos. Destes, 15 com deficiência, em turmas de pré-escola, anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos. A escola é parceira do Pibid desde 2012 e organiza-se na instituição com o apoio de uma professora efetiva da rede municipal com experiência docente, que orienta o trabalho dos bolsistas como supervisora e 9 bolsistas na escola.

3.4 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS

Como procedimento e instrumento de coleta de dados foram utilizados a análise documental e a entrevista semiestruturada.

3.4.1 Análise documental

A análise documental é expressa por Gil (2006, p. 66) como um tratamento analítico sobre um material que ainda não recebeu tal apreciação, ou ainda, que possa ser reelaborado “de acordo com os objetivos da pesquisa”.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia da UFC foi objeto de análise desta pesquisa, tendo em vista que o PPP do curso de Pedagogia tem como objetivo explicitar a fundamentação filosófica que dá sustentação e orientação às ações realizadas pelo curso, bem como aborda a matriz curricular de referência. Pretendeu-se utilizar de tal procedimento para averiguar o que dizia tal documento sobre o prisma da formação inicial para a prática inclusiva.

É válido salientar que atualmente o curso de pedagogia da UFC apresenta duas propostas de matrizes curriculares, a primeira referente ao ano de 2007, e outra de 2014. Para esta investigação optou-se por centrar o foco de análise sobre a matriz de 2014, pois é esta que orienta a formação dos atuais bolsistas do programa Pibid, subprojeto Educação Inclusiva.

Além do PPP do curso de Pedagogia, foi realizado estudo sobre os projetos, os planos de aula e os relatórios elaborados pelos bolsistas do Pibid-UFC, subprojeto Educação Inclusiva. A análise desses documentos teve o intuito de verificar quais as vivências e as práticas inclusivas desenvolvidas nas escolas parceiras.

O acesso a esses documentos deu-se mediante solicitação junto aos bolsistas que participaram desta investigação de projetos, planos de aula e relatórios que tenham desenvolvido no último ano, estes resultaram em documentos de 2014 a 2015.

Nesta investigação foram analisados 6 projetos pedagógicos de intervenção, 14 planos de aula e 16 relatórios desenvolvidos por bolsistas que integram o programa Pibid – Educação Inclusiva. Os documentos versam sobre os temas, conteúdos, metodologias, materiais e avaliações empreendidos pelos bolsistas na organização de suas ações nas escolas parceiras.

3.4.2 Entrevista

De acordo com Yin (2001) a entrevista é uma das técnicas mais importantes como fonte de informação no estudo de caso. Para Gil (2008, p. 109) a entrevista pode ser definida como:

[...] a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados, e a outra se apresenta como fonte de informação.

Ainda de acordo com Gil (2008), a entrevista pode assumir diferentes formas, contudo apresentam a mesma característica de espontaneidade. O entrevistador deve conduzir a entrevista, de forma espontânea, para que o entrevistado se sinta à vontade e possa contribuir com informações significativas e relevantes para a investigação. O entrevistador deve, contudo, ter cuidado para não induzir respostas ou ideias aos entrevistados e assim comprometer os dados.

Para esta investigação, optou-se pela escolha da entrevista semiestruturada, que é definida por Pádua (2004, p. 70) como um “conjunto de questões sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramento do tema principal”, o que nos oportunizará uma troca de saberes e experiências entre os envolvidos na investigação.

Nesta pesquisa, o uso da entrevista semiestruturada teve o propósito de investigar o que pensam os bolsistas e os egressos do Pibid sobre sua formação inicial, a partir da

participação no programa e a prática pedagógica inclusiva. Desse modo, objetivou-se caracterizar seus saberes, práticas e vivências relacionadas à inclusão como prática de ensino.

A entrevista semiestruturada (Apêndice A) foi conduzida de forma individual, mediante agendamento prévio com os sujeitos da investigação. A organização da entrevista se fundamentou na formação inicial e na educação inclusiva. Esses temas orientaram as perguntas, visto que são referências para este trabalho. Outras questões também surgiram no decorrer do diálogo com os participantes, bem como no envolvimento dos sujeitos. As questões da entrevista versavam sobre currículo, disciplinas do curso de Pedagogia que possuíssem relação com a educação inclusiva, formação profissional e acadêmica, práticas e vivências decorrentes do Pibid, entre outros.

É interessante observar que a entrevista tem o intuito de captar o conjunto de ideias e as perspectivas do sujeito diante do tema proposto, entretanto, como ponto negativo desta estratégia é possível que o sujeito transmita apenas o que o investigador “deseja” ouvir em detrimento daquilo que realmente pensa. Contudo, isto também pode vir a ser elemento de investigação no momento de análise.

As entrevistas foram realizadas mediante agendamento prévio com cada sujeito desta investigação e ocorreram entre os meses de julho e agosto de 2016 na UFC, Faculdade de Educação. Antes do início de cada entrevista foi relatado aos sujeitos o objetivo da pesquisa, assim como foi apresentado o roteiro de entrevista; após esse momento inicial foi solicitado para cada sujeito a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido. Em seguida se iniciou a entrevista de modo a conduzir esse procedimento como uma conversa para que os sujeitos pudessem se sentir tranquilos e envolvidos pela temática.

Como forma de registro, contamos com o uso da gravação em áudio das entrevistas, além de anotações em papel e caneta de outros aspectos relevantes. Estes foram utilizados com consentimento de cada entrevistado. No total, foi obtido 5 horas e 45 minutos em gravação em áudio das entrevistas individuais.

As gravações em áudio foram posteriormente transcritas para texto escrito, a fim de contribuir para a organização e análise dos dados.

3.5 ORGANIZAÇÃO DA ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados baseou-se na análise de conteúdo e tomou como referência as categorias emergentes do discurso dos discentes e dos documentos explorados.

Para esta investigação adotou-se o conceito de análise de Bardin (1977, p. 42), que define a análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

É um método de análise que possui como objetivos a *ultrapassagem da incerteza*, em que se pretende ir além das pré-concepções do pesquisador, a fim de torná-las mais claras e generalizáveis; e o *enriquecimento da leitura*, ou seja, um olhar aprofundado no que pretende se investigar. É oportuno destacar que qualquer comunicação dita ou escrita, com certas ressalvas, pode ser objeto de investigação e categorização empírica na análise de conteúdo.

Para esta pesquisa, a análise de conteúdo assumiu uma função *heurística*, na qual “[...] a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão à descoberta” (BARDIN, 1977, p. 30). Este tipo de análise é um método empírico que depende do tipo de fala que se estuda e do tipo de interpretação que se define pelo objetivo de pesquisa. Não se constitui como um método com técnicas fixas, mas possui algumas regras básicas que podem ser pouco generalizáveis; visto que a depender do objetivo a técnica pode ser reinventada para se melhor adequar ao mesmo.

Entre as regras básicas, Bardin (1977) destaca: homogêneas (as diversas formas de comunicação não se misturam); exaustivas (é preciso ver o texto por completo até se esgotar suas possibilidades); exclusivas (dificilmente um mesmo conteúdo poderá ser classificado em mais de uma categoria); objetivas (deve ser claro em seus resultados); adequadas e pertinentes (devem estar diretamente relacionada ao conteúdo e ao objetivo).

A partir das regras apresentadas, utilizou-se o método de categorização dos dados, neste caso, das falas dos entrevistados. Para Bardin (1977, p. 37) é “o método das *categorias*, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivas da mensagem”. É, assim, um modo de dar ordem e organizar as ideias segundo critérios.

Para a análise do conteúdo se definem três fases. A primeira de pré-análise, “é a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas, tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise [...]” (BARDIN, 1977, p. 95). A segunda, diz respeito à exploração do material “consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras

previamente formuladas” (p. 101). E a última fase, diz do tratamento dos resultados, da inferência e da interpretação, é a fase de análise dos dados.

O quadro 1 a seguir ilustra a organização dos dados em categorias e subcategorias:

Objetivo	Categoria	Subcategoria
Destacar saberes, práticas e vivências de formação para atuar no ensino inclusivo referendados nos documentos do PIBID, subprojeto Educação Inclusiva e matriz curricular do curso de Pedagogia	Formação docente e os documentos que integram o processo formativo	- Currículo do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará
		- Documentos oriundos do Pibid (projetos, relatórios, planos de aula)
Descrever as práticas de inclusão vivenciadas pelos bolsistas do PIBID na escola	Práticas de inclusão	- Construção de práticas diferenciadas
		- Reflexão dos bolsistas sobre suas práticas no Pibid
Identificar que saberes (curriculares, disciplinares, experiência, formação profissional) apresentam alunos bolsistas do Pibid do curso de Pedagogia da UFC quanto à sua formação inicial de professores para atuarem no ensino inclusivo	Construção de saberes na formação inicial a partir do Pibid	- Saberes curriculares
		- Saberes disciplinares
		- Saberes de experiência
		- Saberes de formação profissional
Caracterizar o que pensam os alunos bolsistas do Pibid sobre sua formação no curso de graduação no que diz respeito à temática da inclusão	Formação e inclusão a partir da participação dos alunos no Pibid.	- Concepção de inclusão dos bolsistas participantes do Pibid – Subprojeto de Educação Inclusiva
		- Formação e prática pedagógica inclusiva a partir do Pibid

Com base na análise de conteúdo procedeu-se a análise dos dados a partir da relação entre os temas principais abordados nas entrevistas e os objetivos específicos que orientam esta investigação. A partir desse passo inicial se organizou os dados em categorias e subcategorias de análise com base na fundamentação teórica apresentada neste trabalho. Desse modo, a análise dos dados se deu a partir do confronto entre os relatos dos sujeitos, a base teórica que fundamenta as concepções de formação docente e educação inclusiva, e ainda os estudos teóricos que fazem parte do estado da questão. A seguir, apresenta-se o capítulo de análise dos dados.

4. FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO E A EXPERIÊNCIA NO PIBID EDUCAÇÃO INCLUSIVA: SABERES, PRÁTICAS E VIVÊNCIAS

O presente capítulo apresenta a apreciação dos dados originados desta investigação. Antes de proceder com a análise fundamentada em categorias, optou-se por apresentar, inicialmente, algumas impressões que foram caracterizadas como um exame preliminar dos dados.

Após a realização das entrevistas, surgiram as primeiras impressões sobre os achados de pesquisa. Estes, contudo, serão explorados de forma mais detalhada nos tópicos seguintes deste capítulo. Entretanto, afluíram a necessidade de compartilhar com o leitor alguns pontos que emergiram desses dados, que, por vezes diziam respeito diretamente aos objetivos, mas que por outro lado induziu pensar além do que foi proposto nesta pesquisa.

Neste estudo, tem-se como objetivo central: evidenciar elementos preponderantes de consolidação da formação inicial de pedagogos para atuar no ensino inclusivo, entre saberes, práticas e vivências decorrentes da experiência do Pibid, subprojeto Educação Inclusiva e a matriz curricular do curso de Pedagogia. Ao pensar sobre esta questão, emergem alguns elementos de fundamental importância para este trabalho. O primeiro, diz respeito à formação inicial do pedagogo; o segundo trata desta formação para uma prática inclusiva; e, por fim, o terceiro, os saberes, práticas e vivências que decorrem desta formação, nesta perspectiva a partir da participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

Baseando-se nos aspectos mencionados, bem como nos objetivos específicos desta investigação, uma questão apareceu de forma mais explícita. Esta se reporta a uma ênfase na relação teoria e prática durante a formação inicial do pedagogo. Esta discussão põe em pauta a matriz curricular do curso de Pedagogia da UFC, mas vai além, porque destaca também o perfil do profissional em formação. Destaca-se a relevância de uma formação teórica que promova o diálogo com momentos de práticas, e que possibilite uma efetiva consolidação de informações, para que estas se transformem em saberes.

Tomando como referência a matriz curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará, observa-se que o currículo do curso apresenta um rol de disciplinas aquém das necessidades de uma realidade escolar. Percebe-se nas falas dos sujeitos que a proposta curricular, por si só, não lhes possibilita uma base sólida para sua atuação enquanto professor em formação inicial. Desse modo, a proposta curricular do curso em análise demonstra fragilidade e superficialidade, uma vez que ao mesmo tempo em que ela é abrangente, não possibilita o professor em formação a oportunidade de aprofundamento de alguns pontos ou

áreas de atuação, como em educação inclusiva, alfabetização, educação de jovens e adultos, tecnologias digitais em educação, entre outros.

Na pesquisa, quando se retoma o fator de ligação entre a formação inicial e a experiência no Pibid, subprojeto Educação Inclusiva, os sujeitos desta investigação afirmaram de forma unânime que a participação no programa lhes proporcionou uma formação diferenciada. Eles destacaram o desenvolvimento de um “olhar diferenciado” e uma “sensibilidade” que passaram a caracterizar suas práticas pedagógicas como decorrência de sua participação no Pibid. A partir destas informações, indaga-se: será que esta participação no Pibid é um fator para a promoção de uma identidade docente diferenciada? De um perfil profissional específico? Há de se pensar...

Em relação a essa articulação do Pibid na formação inicial do pedagogo, os sujeitos também afirmaram que esta experiência contribuiu para a decisão de continuar na profissão de professor. Para esses sujeitos, em decorrência das práticas e das vivências no projeto, eles na qualidade de futuros professores conseguiram visualizar suas carreiras e ainda começaram a construir seu fazer pedagógico, sua prática pedagógica.

Ao longo da coleta dos dados, percebeu-se que, para os bolsistas, o Pibid não só assumiu um papel preponderante na formação inicial docente, mas também contribuiu para que eles compreendessem a relação com a escola como espaço pedagógico de ensino e aprendizagem para todos os envolvidos.

Verificou-se também que para os professores em formação o Pibid possibilitou o estreitamento da relação com a realidade escolar, porque oportunizou a eles vivenciarem a complexa relação teoria e prática. Verificou-se também que a relação teoria e prática oportunizou aos docentes já em exercício a possibilidade de sair de sua zona de conforto para uma proposta de revisão de suas práticas. Já a escola se transformou em um espaço de formação para os bolsistas do Pibid.

As impressões preliminares inicialmente apresentadas possibilitaram as primeiras reflexões sobre os achados desta pesquisa, que serão detalhados a seguir por meio de categorias de análise. Desse modo, a continuidade deste capítulo abordará a análise dos dados oriundos do processo investigativo, com base nos relatos das entrevistas efetuadas com os sujeitos desta pesquisa, bem como nos dados obtidos na análise dos documentos concernentes a matriz curricular do curso de Pedagogia da UFC, além dos relatórios e dos planos de aulas dos bolsistas do Pibid Subprojeto de Educação Inclusiva.

Com base nos objetivos que orientam o presente trabalho, bem como na perspectiva de análise de conteúdo, agrupou-se os dados em categorias e subcategorias advindas das

entrevistas e dos documentos analisados, com o intuito de organização, clareza e elucidação do problema central.

As categorias de análise foram organizadas em quatro tópicos a saber: 4.1 Formação docente e os documentos que integram o processo formativo; 4.2 Práticas de inclusão; 4.3 Construção de saberes na formação inicial a partir do Pibid; 4.4 Formação e inclusão a partir da participação dos alunos no Pibid. Para efetuar a análise dos dados, organizou-se cada categoria em subcategorias, que serão detalhadas a seguir.

Na primeira categoria – Formação docente e os documentos que integram o processo formativo – identificou-se duas subcategorias: 4.1.1 Currículo do curso de Pedagogia da UFC e 4.1.2 Documentos oriundos do Pibid. Na segunda categoria - Práticas de inclusão também elegeu-se duas subcategorias: 4.2.1 Construção de práticas diferenciadas e 4.2.2 Reflexão dos bolsistas sobre suas práticas no Pibid. Enquanto na terceira categoria - Construção de saberes na formação inicial a partir do Pibid abordou-se sobre os saberes docentes, por meio de quatro subcategorias; 4.3.1 Saberes curriculares, 4.3.2 Saberes disciplinares, 4.3.3 Saberes de experiência e 4.3.4 Saberes de formação profissional. E, por fim, na quarta e última categoria - Formação e inclusão a partir da participação dos alunos no Pibid, os dados foram organizados em duas subcategorias: 4.4.1 Concepção de inclusão dos bolsistas participantes do Pibid – Subprojeto de Educação Inclusiva e 4.4.2 Formação e prática pedagógica inclusiva a partir do Pibid.

No próximo subtópico, inicia-se a análise com base nas categorias e subcategorias mencionadas.

4.1. FORMAÇÃO DOCENTE E OS DOCUMENTOS QUE INTEGRAM O PROCESSO FORMATIVO

Esta categoria objetiva identificar e analisar saberes, práticas e vivências de formação para atuar no ensino inclusivo, referendados nos documentos do Pibid, subprojeto Educação Inclusiva, bem como na matriz curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará - UFC.

Deste modo, optou-se por organizar a análise em duas subcategorias: 4.1.1 Currículo do curso de Pedagogia da UFC e 4.1.2 Documentos oriundos do Pibid. A primeira explicita as disciplinas presentes na matriz curricular do curso de Pedagogia da UFC (2014.1), que possibilitam uma aproximação à prática inclusiva. Estas disciplinas podem ser base para o desenvolvimento de saberes curriculares, disciplinares e de formação profissional, a partir de

uma perspectiva de inclusão. Já a segunda subcategoria destaca documentos (projetos, planos de aula e relatórios) originados do programa Pibid, que são desenvolvidos pelos bolsistas entrevistados. Estes documentos mencionados possibilitam uma aproximação do gerenciamento do processo formativo, além de orientarem as práticas dos professores bolsistas em formação.

4.1.1 Currículo do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará

O curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará foi reconhecido pela Lei nº 3866, de 25 de janeiro de 1961. O Projeto Político Pedagógico (PPP) em vigor data de 03 de julho de 2008, e apresenta, atualmente, duas propostas de matriz curricular: uma referente ao ano de 2007, e a outra mais recente, de 2014.1. Ressalta-se ainda que, no momento, o curso vivencia um período de mudança, que indica a perspectiva de uma nova matriz curricular.

O curso é organizado em uma carga horária total de 3.216 horas. Desse total de horas, 2.720 são dedicadas às atividades formativas, e as outras 320 horas aos estágios supervisionados, além de 176 horas destinadas ao registro de atividades complementares teórico-práticas.

Ao examinar as duas matrizes curriculares (2007.1 - 2014.1) do curso, identificou-se diferenças quanto à oferta de disciplinas vinculadas a temática da educação especial e educação inclusiva. Na matriz curricular de 2007.1 (Anexo A), verificou-se a oferta de cinco disciplinas relacionadas à educação especial e educação inclusiva, quais sejam: Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), Educação Especial, Educação Inclusiva, Psicopedagogia, Fundamentos da Educação do Surdo. Dentre as cinco, apenas a disciplina de LIBRAS é obrigatória, visto que as outras são optativas. Enquanto a matriz curricular de 2014.1 (Anexo B) oferta treze disciplinas relativas à temática mencionada, quais sejam: Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS - 64 horas); Educação Especial (64 horas); Identidade, Diferença e Diversidade (64 horas); Educação Inclusiva (64 horas); Fundamentos da Educação do Surdo (64 horas); Psicopedagogia (64 horas); Práticas de Ensino em Educação Inclusiva (64 horas); Educação Bilíngue para Surdos (32 horas); Língua Brasileira de Sinais II, Língua Brasileira de Sinais III, Língua Brasileira de Sinais IV, Língua Brasileira de Sinais V, Língua Brasileira de Sinais VI, sendo a II com 64 horas, e de III ao IV com 32 horas. Dentre este quantitativo, as duas primeiras são obrigatórias, e as demais onze são optativas.

Ao comparar as duas matrizes do curso (2007.1 e 2014.1), visualiza-se uma mudança positiva, no que se refere às duas propostas. Na atual matriz curricular (2014.1), da qual faz

parte as bolsistas do Pibid, sujeitos desta pesquisa, observa-se o acréscimo de uma disciplina obrigatória (Educação Especial), que se relaciona à inclusão, perfazendo o total de duas obrigatórias (LIBRAS e Educação Especial). A primeira disciplina trata de estudos relativos a um público específico, no caso os surdos. Enquanto a outra disciplina se destina a Educação Especial, e, não propriamente a educação inclusiva. No entanto, esta última poderá resguardar alguma relação entre educação especial e educação inclusiva, dependendo da abordagem pedagógica do professor. No quadro 2⁸ a seguir, construído com base nas informações das matrizes curriculares de 2007.1 e 2014.1, pode-se observar a mudança na oferta de disciplinas.

Quadro 2: Disciplinas obrigatórias e optativas relacionadas à educação inclusiva – Matriz curricular 2007.1 e 2014.1

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA – UFC			
2007.1		2014.1	
Disciplinas obrigatórias	Disciplinas optativas	Disciplinas obrigatórias	Disciplinas optativas
Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	Educação Especial	Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	Identidade, Diferença e Diversidade
	Educação Inclusiva		
	Psicopedagogia		
	Fundamentos da Educação do Surdo	Educação Especial	Educação Inclusiva
			Fundamentos da Educação do Surdo
			Psicopedagogia
			Práticas de Ensino em Educação Inclusiva
			Educação Bilíngue para Surdos
			Língua Brasileira de Sinais II
			Língua Brasileira de Sinais III
			Língua Brasileira de Sinais IV
			Língua Brasileira de Sinais V
			Língua Brasileira de Sinais VI

Fonte: Matriz curricular de 2007.1 e 2014.1.

⁸ Quadro 2: Disciplinas obrigatórias e optativas relacionadas à educação inclusiva – Matriz curricular 2007.1 e 2014.1

Na matriz curricular de 2014.1, chama atenção o conteúdo das disciplinas optativas, visto que o conteúdo relativo à educação inclusiva é organizado em duas disciplinas (Educação Inclusiva e Práticas de Ensino em Educação Inclusiva). Ainda quanto às disciplinas optativas, a de Psicopedagogia trata das dificuldades de aprendizagem, e as demais focam sobre a educação do surdo (Fundamentos da Educação do Surdo, Educação Bilíngue para Surdos, Língua Brasileira de Sinais II, Língua Brasileira de Sinais III, Língua Brasileira de Sinais IV, Língua Brasileira de Sinais V, Língua Brasileira de Sinais VI). Todos esses aspectos elencados sugerem que o tema da educação inclusiva ainda é abordado de forma frágil na matriz curricular, como se pode verificar as ementas a seguir das disciplinas mencionadas e ainda Educação Especial.

EDUCAÇÃO ESPECIAL - A educação especial no contexto da sociedade e da escola pública brasileira; políticas e desafios atuais; o atendimento educacional especializado como serviço de apoio à inclusão escolar do aluno público alvo da educação especial, princípios e metodologia do atendimento educacional especializado, a tecnologia assistida na sala de recurso multifuncional. (PPP, 2014, p. 45)

EDUCAÇÃO INCLUSIVA - Princípios e fundamentos da inclusão escolar e bases legais. Educação inclusiva e educação especial: especificidades e atribuições. Educação especial no contexto da escola pública brasileira: políticas e desafios atuais. Características do aluno com deficiência sensorial, intelectual, motora e altas habilidades/superdotação. Singularidades dos processos de desenvolvimento e aprendizagem e implicações nas práticas pedagógicas no contexto da inclusão escolar. Gestão da escola e da sala de aula no contexto das diferenças. (PPP, 2014, p. 46)

PRÁTICAS DE ENSINO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA - Observação, participação e desenvolvimento de atividades pedagógicas envolvendo o ensino e a gestão da classe no contexto das diferenças, bem como o desenvolvimento de estágio em escolas municipais que tenham alunos público alvo da educação especial na sala de aula do ensino comum e que oferecem o atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiência intelectual, superdotação/altas habilidades e deficiências sensoriais ou motoras e transtornos globais do desenvolvimento. (PPP, 2014, p. 47)

PSICOPEDAGOGIA - Caracterização do campo de trabalho, objeto de estudo e formação do psicopedagogo. Visão pluridimensional do processo de aprendizagem e seus problemas. Avaliação e prática psicopedagógica. (PPP, 2014, p. 56)

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO DO SURDO - Aspectos históricos e o impacto do Congresso de Milão na educação de surdos no Brasil e no Ceará; conceitos de surdez; legislação e políticas de inclusão social e educacional; desenvolvimento linguístico da criança surda; aspectos históricos e linguísticos da Língua de Sinais Brasileira; abordagens educacionais e

processos de aprendizagem; convivência entre surdos e a formação das identidades surdas. (PPP, 2014, p. 52-53)

EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS - Projetos e práticas pedagógicas na educação de surdos no Brasil e no Ceará; identificação do bilinguismo para surdos e suas práticas; metodologia de ensino de Libras como primeira língua (L1) e como segunda língua (L2). (PPP, 2014, p. 53)

LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS II - Tópicos de linguística aplicados à língua de sinais: fonologia e morfologia. Uso de expressões faciais gramaticais e afetivas. Descrição visual: técnicas e habilidades. Exploração do espaço de sinalização do ponto de vista linguístico e topográfico. Vocabulário da Libras em contextos diversos (PPP, 2014, p. 41)

LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS III - Tópicos de linguística aplicados à língua de sinais: sintaxe. Estrutura da frase na língua de sinais: construções com aspecto, tópico, foco, negativas, interrogativas, afirmativas, com argumentos pronunciados e nulos. Classificadores: tipos de classificadores e restrições que se aplicam ao uso dos mesmos. Papel dos classificadores na língua de sinais. Vocabulário da Libras com enfoque no ensino da matemática. (PPP, 2014, p. 42)

LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS IV - Pronominalização na Língua Brasileira de Sinais. Tópicos de linguística aplicados à língua de sinais: semântica e pragmática. Análise reflexiva dos aspectos semânticos e pragmáticos da Libras. Aspectos históricos do sistema de escrita de língua de sinais. Vocabulário da Libras com enfoque no ensino da história e da geografia. (PPP, 2014, p. 42)

LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS V - Tópicos sobre a escrita de sinais: aquisição do sistema de escrita de língua de sinais. Processo de aquisição da leitura e escrita da língua de sinais. Alfabetização na escrita da língua de sinais. Vocabulário da Libras com enfoque no ensino de ciências. (PPP, 2014, p. 42)

LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS VI - Tópicos de linguística aplicados à língua de sinais: sociolinguística. Análise reflexiva da variação linguística da língua de sinais. Abordagem bilíngue no Brasil: língua portuguesa e língua brasileira de sinais. Vocabulário da Libras com enfoque no ensino de língua portuguesa. (PPP, 2014, p. 43)

A fragilidade na formação do professor em relação à estruturação de um currículo articulado a uma perspectiva inclusiva não se restringe apenas à universidade em questão, visto que estudos realizados por Brabo (2015); Ribeiro & Agapito (2015); Bastos (2012); Barbosa-Vioto & Vitaliano (2013); Lucca, Bazon & Lozano (2015); Rocha (2011) também já apontaram semelhantes constatações. Estes estudos, de modo geral, conduzem a uma proposta de reestruturação curricular com vistas a atender uma formação docente na perspectiva da educação inclusiva. O curso de Pedagogia da UFC, como já mencionado anteriormente, iniciou no ano de 2016 um processo de reestruturação curricular, o que poderá suscitar em discussões acerca da necessidade de mudanças para atender a uma formação com base na

educação inclusiva. Para examinar os conteúdos abordados vinculados à temática da educação inclusiva da matriz curricular de 2014.1 do curso de Pedagogia da UFC, retoma-se as ementas das disciplinas: Educação Especial, Educação Inclusiva e Práticas de Ensino em Educação Inclusiva, destacadas acima.

A análise das ementas das disciplinas destacadas permite proceder as seguintes observações: a ementa da disciplina de Educação Especial sugere que esta é uma modalidade transversal de ensino, e tem como base o serviço de apoio complementar e suplementar aos alunos públicos, alvo da educação especial. Enquanto a disciplina de Educação Inclusiva se compromete a oferecer informações básicas concernentes à diferença entre inclusão e educação especial, bem como intenciona promover uma base para outros aprofundamentos relativos a essa área de estudo. Por fim, a de Práticas de Ensino em Educação Inclusiva que apresenta um caráter de articulação entre teoria e prática, e sugere que essa articulação funcione como um condutor de ensino e aprendizagem.

Outras pesquisas (Brabo, 2013; Diniz, 2011; Kuhn, 2011; Rocha, 2011) também investigaram a formação teórico-prática de professores na perspectiva da educação inclusiva. Brabo (2013), ao realizar um estudo sobre a disciplina de Intervenção Pedagógica e Necessidades Educacionais Especiais na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, constatou que esta disciplina era crucial como espaço de estudos e desenvolvimento de práticas pedagógicas. Os achados de Brabo (2013) corroboram com a perspectiva de que uma formação que desenvolva uma confluência entre práticas e estudos teóricos contribui de forma marcante na formação do professor. Tal perspectiva de formação pautada na relação teoria e prática se verifica na ementa da disciplina de Práticas de Ensino em Educação Inclusiva da matriz curricular de 2014.1 do curso de Pedagogia da UFC.

Diniz (2011), ao discutir a formação docente para diversidade e inclusão, realizou uma discussão sobre a complexidade da relação entre teorias e práticas no trabalho e formação docente. A investigação sugere a produção de saberes;

Surge, então, uma complexidade de teorias e práticas marcadas por rupturas com modelos ou pensamentos sobre trabalho docente e formação de profissionais da educação estabelecidos anteriormente, consentindo com um sujeito também produtor de saberes, sempre induzido pelas relações de poder fabricadas no ato de educar. (DINIZ, 2011, p. 45)

Já a investigação empreendida por Kuhn (2011) teve o propósito de analisar três cursos de licenciaturas na Universidade Federal do Paraná. Em seu estudo, o autor destacou que os avanços concernentes a uma perspectiva inclusiva eram pontuais, sendo estes expressos apenas na inclusão da disciplina de LIBRAS, como componente obrigatório desde o ano de

2005. O autor também destacou a ampliação da carga horária da disciplina de Educação Especial. No nosso estudo, esse movimento de avanço paulatino da carga horária das disciplinas também se averigua no processo de reestruturação curricular desenvolvido na UFC.

No que diz respeito à relação entre teoria e prática na formação inicial do pedagogo na prática inclusiva, a pesquisa empreendida por Rocha (2011) discutiu sobre a relevância desta relação no currículo de formação de professores. Em seu estudo, a autora destacou que a prática era secundarizada na proposta curricular, e por vezes se restringia às disciplinas de estágio supervisionado, que eram inseridas nos anos finais do curso de formação, e por isso não contribuía para a promoção da interação entre teoria e prática de ensino.

No presente estudo, ao examinar a matriz curricular de 2014, percebe-se uma tímida aproximação do complexo processo que se conduz entre teoria-prática-inclusão, por meio da oferta da disciplina de Práticas de Ensino em Educação Inclusiva. Percebe-se que esta disciplina poderá amenizar essa fragilidade, desde que ela se desenvolva em parceria com os estágios supervisionados. Tal aspecto não foi objeto da presente investigação, mas sugere-se que em um próximo estudo se verifique se há e de que modo pode ocorrer uma parceria entre a disciplina de práticas de ensino em educação inclusiva, e as de estágio supervisionado.

Verificou-se também que a oferta das disciplinas Educação Especial e Educação Inclusiva na atual proposta curricular do curso pontua as particularidades de cada área, bem como seus pontos em comum, o que sugere uma abordagem conceitual mais cuidadosa. Entretanto, é oportuno destacar que a disciplina de Educação Especial é obrigatória e a de Educação Inclusiva é optativa. Desse modo, caso o aluno não curse as duas disciplinas, poderá ser comprometida a clareza conceitual sobre os termos educação especial e educação inclusiva.

A Educação Especial e Educação Inclusiva se diferem em sua concepção. De acordo com Magalhães (2002, p. 36), a Educação Especial deve ser entendida “como uma área do conhecimento específico e um campo de atuação com dimensões tanto conceituais e metodológicas, quanto políticas”. Voivodic (2004) aponta que a partir do final do século XIX e começo do século XX tem início uma perspectiva de educação inclusiva, em que o portador de necessidades especiais não é mais visto sob um modelo médico, mas sim dentro de um modelo sócio educacional viabilizado por novos conceitos surgidos em diversas áreas que visam uma nova concepção de homem.

As investigações realizadas por Barbosa-Vioto e Vitaliano (2013) também apontaram fragilidades quanto à clareza conceitual dos termos educação especial e educação inclusiva.

Os autores mencionados estudaram o currículo de curso de formação docente em universidade pública, com a finalidade de identificar a percepção de alunos concluintes sobre sua formação para a promoção de uma educação inclusiva.

No que concerne ao Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da UFC, este indica que desenvolve a formação inicial do pedagogo para sua atuação como educador da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com o documento, esse enfoque se baseia na ampliação de matrículas na Educação Básica (PPP, 2014). Se este é o pensamento que conduz a reformulação do currículo, é válido observar a crescente ampliação de matrículas de alunos com deficiências na Educação Básica comum pública, principalmente após a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. A ampliação quantitativa de matrículas do público alvo da educação especial parece não ter exercido influência sobre a organização curricular do curso de Pedagogia da UFC, visto que o tema inclusão aparece no PPP de forma superficial, e deveria ser um conhecimento a ser incentivado na formação inicial e, posteriormente, aprofundado em cursos de pós-graduação.

Corroborar-se com as ideias de Bastos (2012) quando ele afirma que a formação inicial não depende somente do currículo do curso. Desse modo, compreende-se que de acordo com o PPP, a formação docente do pedagogo intenciona articular teoria e prática, levando em consideração o fenômeno educacional brasileiro. Essa articulação pode se desenvolver na integração entre ensino, pesquisa e extensão, a partir de atividades como estágios, trabalhos de conclusão de curso, atividades de campo, pesquisa e extensão. Diante dessas possibilidades, infere-se que nas atividades das bolsas do Pibid, os alunos têm a oportunidade de desenvolver atividades de docência articulando conhecimentos teóricos e práticos, além de proporcionar uma base de formação em pesquisa e o desenvolvimento de propostas inovadoras.

Diante disso, pondera-se: em que medida a formação inicial do professor está amparada no currículo? Tendo em vista que se observa fragilidades na proposta curricular do curso, uma vez que ela não consegue abraçar todo o universo da educação, no qual se insere a pedagogia. Entretanto, o currículo é base para este processo formativo, e deve se articular com outros panoramas, tais como; pesquisa e extensão, com vistas a promover uma formação mais completa.

Conclui-se que, no que se refere à temática da educação inclusiva, a atual matriz curricular do curso de Pedagogia da UFC ainda apresenta fragilidades na oferta de disciplinas específicas, apesar da ampliação de disciplinas ofertadas, se considerarmos a matriz anterior do ano de 2007.1. Tal constatação se confirma também no texto do Projeto Político

Pedagógico (PPP) do referido curso, porque esse documento expressa uma discussão escassa sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência.

Defende-se que a matriz curricular de um curso deve promover a base de uma formação adequada à realidade educacional brasileira. No entanto, no caso do curso de Pedagogia da UFC, verifica-se um distanciamento em seu PPP no que diz respeito à perspectiva inclusiva. Desse modo, essa fragilidade e distanciamento da temática não favorecem a promoção de saberes, práticas e vivências na formação inicial do professor, visto que as práticas e vivências ainda se restringem às disciplinas de estágio, que muitas vezes não proporcionam articulação entre os aspectos teóricos e as práticas da formação.

No documento do PPP do curso de Pedagogia da UFC, constata-se uma preocupação em promover uma formação profissional que possa atuar no Ensino Básico. Entretanto, percebe-se que este profissional professor não se beneficia de uma prática pedagógica inclusiva, visto que este perfil não é expresso em sua proposta curricular. Tal constatação põe em questão essa formação, pois a Educação Básica no Brasil hoje é inclusiva, ou pelo menos, essa é a proposta.

A seguir, explicita-se documentos elaborados por bolsistas do programa Pibid, o que dá indícios de sua organização e ação nas escolas parceiras.

4.1.2 Documentos oriundos do Pibid (projetos, relatórios, planos de aula)

Nesta subcategoria se analisa os documentos elaborados pelos bolsistas do Pibid e utilizados como meio de aproximação de suas práticas e vivências na escola. Estes documentos sugerem como se desenvolvem a organização e o gerenciamento do programa Pibid na escola, na perspectiva dos próprios bolsistas. Para a análise dos dados, elegeu-se o período compreendido entre os anos de 2014 a 2015. Desse modo examinou-se 06 projetos⁹ de trabalhos pedagógicos, 14 planos de aula e 16 relatórios desenvolvidos por bolsistas do Pibid participantes do subprojeto Educação Inclusiva. Os trabalhos analisados, conforme quadro 3, têm como principal conteúdo o incentivo ao hábito da leitura e a promoção da leitura e da escrita, e também apresentam caminhos para a possibilidade de atividades interdisciplinares.

⁹ Projeto Café Literário na Perspectiva da Educação Inclusiva – 2014; Educando com a Horta Escolar – 2015; Psicomotricidade: O Corpo em Movimento – 2015; Curtindo a Biblioteca – 2015; Fazendo Ciências na Sala de Aula – 2015; e PIBID Arretado de Bom: Cultura Nordestina em Foco – 2015.

PROJETOS	OBJETIVOS
Café Literário na Perspectiva da Educação Inclusiva	Contribuir para o incentivo da leitura e do senso crítico literário na comunidade escolar.
Educando com a Horta Escolar	Despertar o interesse dos alunos para o cultivo da horta, ajudando na interação e participação dos alunos com deficiência, proporcionando um ambiente de inclusão, cooperatividade e trabalho em equipe entre os alunos por meio da interdisciplinaridade entre as disciplinas Geografia e Língua Portuguesa.
Psicomotricidade: O Corpo em Movimento	Trabalhar a psicomotricidade dos alunos e a linguagem corporal através da dança e de brincadeiras, assim como também o desenvolvimento físico e sócio afetivo dos alunos com deficiência.
Curtindo a Biblioteca	Promover a reabilitação da Biblioteca, apresentando os livros de seu acervo, bem como mostrar a importância desta para os alunos e para o seu desenvolvimento cognitivo e de suas habilidades linguísticas, assim também como um dos espaços da escola de formação cidadã e cultural.
Fazendo Ciências na Sala de Aula	Contribuir nas discussões sobre o meio ambiente, conduzindo os alunos a perceberem-se como sujeitos ativos no contexto em que vivem e críticos das suas atitudes, para que repensem seus comportamentos, tornando-se mais conscientes da relação entre os seres vivos.
'PIBID Arretado de Bom': Cultura Nordestina em Foco	Promover atividades nas quais auxiliem os alunos no processo de leitura e escrita, através do tema "cultura nordestina"; abordando a nossa cultura como foco para intervir nas atividades que irão auxiliar os alunos no processo de ensino aprendizagem. Como também incorporar os saberes da cultura nordestina nos alunos, instigando-os à interpretação e conhecimento de uma rica manifestação da nossa literatura (nordestina); caracterização de valores na utilização de poemas e músicas de autores regionais.

Fonte: Projetos de intervenção pedagógica do Pibid.

Os projetos elaborados pelos bolsistas, em geral, demonstram fundamentação teórica para sua construção. A justificativa dos projetos se centra sobre a realidade social e

econômica e atende às demandas da escola, campo de atuação do subprojeto de Educação Inclusiva.

Figura 1: Justificativa - Projeto Curtindo a Biblioteca

2. Justificativa

A Biblioteca Escolar é, sem dúvida, um suporte importante para a formação básica do leitor, por estar dentro da escola e ser referência de leitura e espaço cultural para os discentes. Por considerarmos este ambiente uma potente ferramenta para o desenvolvimento do aluno, de sua autonomia intelectual e também do processo de ensino e aprendizagem, “lutamos” para que este espaço seja revitalizado e utilizado com frequência por toda a comunidade escolar.

Acreditamos que a Biblioteca em estreita parceria com os demais espaços da escola, pode contribuir de forma especial para o crescimento intelectual do aluno leitor, despertando-o para uma leitura reflexiva e responsável; podendo também estimular outros a seguir o mesmo caminho, a “embarcar” nessa viagem e se aventurar pelo mundo dos livros.

Para isso, a escola deve ajudar a criar e a sedimentar hábitos de leitura quer promovendo e explorando o livro, com temáticas adequadas e atrativas para as correspondentes faixas etárias, quer dinamizando atividades inovadoras e interessantes, apoiadas em temáticas contextualizadas.

Com relação aos temas dos projetos propostos pelos bolsistas, certificou-se que estes conduzem ao desenvolvimento de pontos de melhoria dos alunos da escola, bem como promovem suas potencialidades, principalmente, porque eles oportunizam a inclusão dos alunos público alvo da educação especial, por meio de atividades de integração em grupo, atividades manuais e práticas lúdicas. Assim, pode se averiguar na figura 2.

Figura 2: Apresentação - Projeto Psicomotricidade

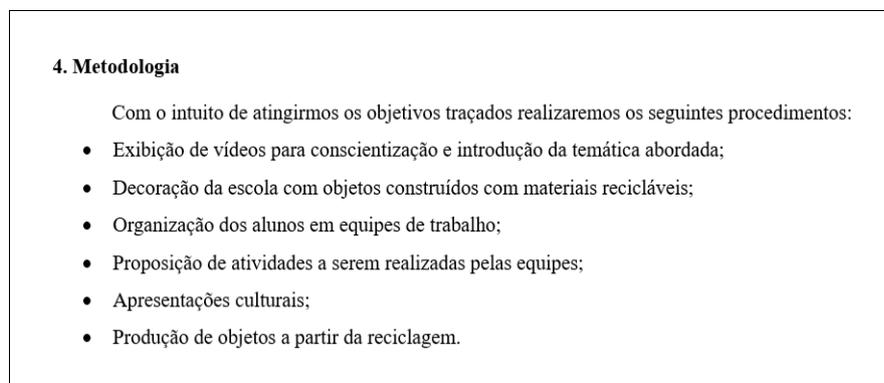
Projeto “Psicomotricidade: o corpo em movimento”.

1. Apresentação

O presente trabalho será desenvolvido por bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no âmbito do subprojeto de Educação Inclusiva na EMEIF Vicente Fialho. O projeto tem como finalidade desenvolver as potencialidades físicas e emocionais dos alunos, promovendo o desenvolvimento psicossomático, a interação entre as crianças através de atividades psicomotoras. Assim, como cita Mutschelle (1996, p.32) “A psicomotricidade é a educação do homem pelo movimento”, com base nestas ideias foram realizadas atividades com dança, música, brincadeiras tradicionais que possibilite o desenvolvimento mental, corporal e emocional das crianças. O projeto vai abranger disciplinas como a matemática, português, educação física e geografia.

É oportuno destacar que, de modo geral, os projetos são comuns a toda a escola e, portanto, são apresentados ao corpo escolar. De acordo com os relatos dos bolsistas, os projetos não podem se centrar sobre um determinado aluno, visto que ao invés de promover a inclusão, esses projetos poderiam contribuir para a segregação dos alunos com deficiências. Desse modo, os projetos são desenvolvidos por meio de atividades em sala de aula. Essas atividades são realizadas por duplas de bolsistas, que, ao final dos projetos, promovem uma atividade coletiva mediante a proposição de oficinas e mostra de trabalhos de todos os participantes envolvidos no projeto, como se verifica na metodologia ilustrada na figura 3.

Figura 3: Metodologia - Projeto de Ciências



Verificou-se que os projetos são estruturados para orientarem as atividades e as ações a serem desenvolvidas pelos bolsistas nas salas de aula e na escola como um todo. Tal constatação instiga a pensar que a promoção de projetos na escola contribui para uma maior integração entre os bolsistas participantes do programa e o universo escolar. Além, de contribuírem para desenvolver uma cultura pedagógica baseada em projetos de colaboração e inclusão.

No que se refere aos planos de aula desenvolvidos pelos bolsistas e ex-bolsistas do Pibid, percebeu-se que em sua organização, os discentes planejavam o desenvolvimento de práticas diferenciadas, que se distanciavam do cotidiano da aula expositiva. Desse modo, havia uma preocupação dos bolsistas do Pibid em oportunizar o diálogo em sala de aula, para possibilitar que os alunos assumissem uma postura e interpretação crítica dos conteúdos, considerando a realidade de cada um, é o que indica a figura 4.

Figura 4: Plano de aula 3º ano

<p>Procedimentos metodológicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exibição de slides sobre a biografia do poeta Patativa do Assaré • Leitura e interpretação do poema “O Boi Zebú e as Formigas.” • Exibição de um vídeo com o poema em musica.
<ul style="list-style-type: none"> • Solicitar aos alunos que façam a interpretação do poema em pintura guache. • Exposição dos trabalhos feitos em grupo e discussão dialogada sobre as produções.

Consoante os 14 planos de aula analisados, verificou-se que, em termos de estrutura, estes possuíam os componentes de organização necessários para a orientação de uma aula, tais como: tema, turma, conteúdo, objetivo geral e objetivos específicos, metodologia, atividades, recursos, avaliação e referências. Com base na figura 5, pode-se visualizar essa organização.

Figura 5: Plano de aula 6º ano.

<p style="text-align: center;">PLANO DE AULA</p> <p>ESCOLA: EEF Vicente Fialho</p> <p>SÉRIE: 6º ano. BOLSISTAS: Janaina Castro e Fernanda Alves.</p> <p>DURAÇÃO: 100 minutos Dia da aplicação: 17/09/2014</p> <p>ASSUNTO: Discussão sobre a função da escola a partir da música “ESTUDO ERRADO” de Gabriel O Pensador.</p> <p>OBJETIVO GERAL: Conduzir os alunos a um pensamento crítico sobre a atual realidade da escola.</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Suscitar a discussão e questionamentos em roda de conversa sobre a função da escola. • Utilizar a música ESTUDO ERRADO como ferramenta de introdução ao debate. • Exercitar a oralidade através da expressão de opinião crítica; a leitura e produção escrita em forma de RAP. <p>ESTRATÉGIAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introdução ao tema questionando os alunos sobre o que é a escola, bem como a sua importância na Roda de Conversa; • Apresentar a música proposta (leitura coletiva acompanhada e música no áudio); • Localizar na música frases que chamam a atenção dos alunos e discutir sobre isso; • Propor um exercício de produção escrita a partir da criação de Raps em grupo. <p>RECURSOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cópia da música para cada aluno; • Aparelho de som, pen-drive; • Folhas de papel ofício A4; • Canetas. <p>AValiação</p> <ul style="list-style-type: none"> • A avaliação acontecerá a partir dos questionamentos iniciais feitos aos alunos afim de que eles apresentem suas ideias sobre a temática abordada; da leitura colaborativa da letra da música; da participação nas discussões e das exposições de opiniões críticas, culminando com a produção do RAP.

No que diz respeito às temáticas abordadas nos planos, constatou-se que elas eram variadas. No entanto havia uma preocupação em articulá-las aos assuntos regionais ou de interesse do universo infanto-juvenil, como por exemplo: seca; cultura nordestina; reciclagem; gêneros textuais; jogos, brinquedos e brincadeiras. Ressalta-se que os planos analisados compreendiam duas turmas de Educação Infantil, e as demais dos anos iniciais do Ensino Fundamental (3º, 4º e 5º anos), bem como uma turma do 6º ano, tendo em vista que o subprojeto de Educação Inclusiva conta com a participação de alunos do curso de Pedagogia, e também de bolsistas de outros cursos de licenciaturas tais como; Geografia, Letras, Educação Física e Ciências Biológicas.

Com relação aos conteúdos propostos nos planos, eles circulavam principalmente em torno de: interpretação textual, conceitos básicos matemáticos, desenvolvimento psicomotor, gêneros textuais (música, poema, história em quadrinhos, contos). Identificou-se ainda que os conteúdos se articulavam com os temas, bem como seu desenvolvimento era pautado por uma perspectiva interdisciplinar, visto que havia uma articulação entre geografia e literatura. Por exemplo, verificou-se essa articulação em um dos projetos quando os alunos desenvolveram atividades sobre o tema seca na região nordeste e apresentaram a obra *O Quinze* de Rachel de Queiroz, como ilustrado na figura 6.

Figura 6: Tema e objetivo - Plano de aula 6º ano

<p>TEMA</p> <p>100 ANOS DA SECA DE 1915 HOMENAGEANDO A ESCRITORA RACHEL DE QUEIROZ</p>
<p>OBJETIVO</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Trabalhar a produção textual; o gênero textual manchete de jornal, apresentação oral; localização, espacialização e regionalização geográficas; e habilidades artísticas dos alunos; ➤ Motivar a cooperatividade dos alunos; ➤ Promover uma discussão acerca do assunto conscientizando-os sobre a questão da seca; ➤ Incluir o aluno do AEE na atividade; ➤ Apresentar para os alunos o livro “O Quinze” da escritora cearense Rachel de Queiroz.

Nos planos de aula, quanto aos objetivos geral e específicos, averiguou-se na sua elaboração uma preocupação em considerar a presença de alunos com deficiência em sala de

aula. Contudo, por vezes identificou-se mais de três ou quatro objetivos específicos nestes planos, que implicariam na adequação de um tempo maior para o seu desenvolvimento, como se destaca na figura 7. Tendo em vista que, na sua maioria, os planos estimavam um tempo de 2 a 4 horas para sua efetivação em sala de aula. Tal aspecto sugere uma fragilidade na sua execução e avaliação da aprendizagem dos alunos, o que demonstra, portanto, que os bolsistas do Pibid ainda se encontram em processo formativo e este é o momento de erros e acertos, que culminam em experiência e aprendizagem.

Figura 7: Objetivos específicos - Plano de aula 5º ano

Objetivos específicos:

- * Mostrar a importância da Biblioteca como um espaço propício às aprendizagens e fonte de pesquisa;
- * Fortalecer o gosto pela leitura;
- * Despertar nos alunos o interesse em visitar a Biblioteca, bem como motivar os professores para que utilizem com frequência este espaço;
- * Fazer da Biblioteca um local prazeroso, descontraído, de modo que os alunos se sintam atraídos por ela;
- * Mostrar a importância das HQs para o desenvolvimento da leitura, bem como explicar as características desse gênero textual, mostrando como é feita a sua construção;
- * Incentivar os alunos para que criem a sua própria HQ, disponibilizando os materiais necessários;
- * Conduzir os alunos a participar de situações de socialização e de trabalho em grupo;
- * Proporcionar um ambiente acolhedor para que os alunos se sintam à vontade para participarem e expressarem suas opiniões.

Em relação à metodologia e às atividades, constatou-se que elas se caracterizavam principalmente pelo diálogo participativo, pela proposta de formação de grupos de trabalho, assim como pela exibição de vídeos, e também atividades de conto e reconto de histórias, produção teatral, assim como produção de textos autorais e exercícios psicomotores. Como exemplo é possível perceber o diálogo e a formação de grupos de trabalho na figura 8. Os materiais utilizados são produzidos pelos próprios bolsistas e/ou disponibilizados pela escola. Já a avaliação considera a participação da turma, interação, oralidade e os conteúdos trabalhados por meio das produções individuais e coletivas.

Figura 8: Metodologia - Plano de aula 5º ano

<p>Procedimentos metodológicos</p> <ul style="list-style-type: none"> * Exibição de slides sobre a biografia de Luiz Gonzaga e sobre o gênero textual música; * Audição da música “Respeita Januário” e posterior discussão e interpretação da letra; * Solicitar aos alunos para que, em grupo, grifem as palavras que desconhecem ou que não sabem o significado e em seguida, pedir para que pesquisem no dicionário o que cada uma significa; * Reescrever a letra da música utilizando palavras diferentes para as pesquisadas anteriormente, a partir da pesquisa no dicionário; * Exposição dos trabalhos feitos em grupo e discussão dialogada sobre as produções.
--

De um modo geral, a estrutura dos planos de aula contribui para a orientação da atividade. Verificou-se ainda que os planos sugerem a promoção de atividades principalmente de caráter lúdico, além de expressarem uma preocupação em desenvolver a criticidade e o diálogo entre os alunos, o que pode contribuir para a conscientização de atitudes inclusivas.

No que trata dos relatórios produzidos pelos bolsistas do projeto, analisou-se 16 textos, dentre esse total, 3 deles são referentes ao período de observação, e os demais às atividades propostas em sala de aula. Esses documentos são organizados em três tópicos a saber: objetivos, relato da atividade e avaliação.

A análise dos relatórios permitiu as seguintes observações: a) os alunos bolsistas apresentam o tema e o título da atividade e seus respectivos objetivos, de acordo com o plano de aula elaborado; b) na escrita do relato da atividade, eles descrevem, de modo sucinto, como se desenvolveu a atividade e destacam os passos e os tempos pedagógicos; c) na avaliação, os alunos dissertam sobre sua percepção acerca da atividade e de que maneira os alunos da turma acolheram sua proposta de atividade. Neste último tópico – avaliação – os bolsistas, geralmente, destacam se houve receptividade das atividades, se foi necessário efetuar adequação de algumas atividades para que todos os alunos participassem. Nesse tópico, eles também indicam a criatividade, interação e cooperação como aspectos que potencializam o desenvolvimento das práticas nas salas de aula. A seguir, as figuras 9 e 10 demonstram essa afirmativa.

Figura 9: Relatório - atividade 3º ano.

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E RESULTADOS ALCANÇADOS			
Indicador da atividade	Objetivo da atividade	Descrição sucinta da atividade (inserir início e período de realização)	Resultados alcançados
1	Trabalhar os conteúdos de Língua Portuguesa utilizando uma metodologia dinamizada, a partir de jogos de alfabetização; <u>Despertar</u> nos alunos o interesse pela língua escrita; Favorecer momentos de interação e atividades em grupo. 3º ano – Janaina Castro, Ana Paula e Fernanda Matos.	Início e término: Novembro Atividade interventiva: A atividade aconteceu no dia 28/11/14 (quinta-feira) durante os dois tempos da aula, na turma de 3º ano. Em dias anteriores a intervenção, foram selecionados alguns jogos de alfabetização e no dia em que ocorreu, organizamos os alunos em grupos, considerando o nível psicogenético de aquisição da língua escrita de cada um. Em seguida, fizemos <u>uma conversa</u> introdutória sobre os objetivos da atividade proposta e começamos a jogar com os alunos. No segundo tempo da aula propomos exercícios utilizando palavras cruzadas, caça-palavras e demais atividades escritas.	A atividade promoveu a participação de todos os alunos, inclusive de um aluno que tem deficiência intelectual. Percebemos que a metodologia utilizada favoreceu um ambiente interativo e dinâmico, onde os alunos aprendiam brincando. Os alunos tiveram a oportunidade de aprender <u>conteúdos</u> da Língua Portuguesa em um formato de aula que fugia do padrão tradicional e assim, tiveram acesso à aquisição de conhecimento de forma colaborativa e participativa.

Figura 10: Relatório - atividade Infantil 4 e 5

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E RESULTADOS ALCANÇADOS			
Indicador da atividade	Objetivo da atividade	Descrição sucinta da atividade (inserir início e período de realização)	Resultados alcançados/
1	Através da feira de ciências, projeto desenvolvido pelo PIBID, propomos uma atividade sobre a descoberta das cores para as turmas da educação infantil. Com o intuito de demonstrar as variações de cores que podem ser formadas, realizamos o projeto baseado num experimento que consiste em misturá-las para a obtenção de novas cores. Infantil IV e V manhã – Cibele, Janaina e Priscila.	Data: 17 de <u>Junho</u> de 2016 Atividade interventiva: A proposta da atividade se baseava em iniciar uma roda de conversa, onde seriam questionadas as cores preferidas dos alunos e, a partir do ambiente escolar, quais as cores que eles eram capazes de identificar. Após a roda de conversa, houve uma pausa para a contação da história do livro “A Ciranda das cores” e a exibição de um episódio do desenho animado “Show da Luna! – O arco Íris”. Em seguida, foi colocada uma pequena porção de tinta guache em folhas de papel que foram distribuídas aos alunos, depositamos apenas as cores primárias (azul, vermelho e amarelo) e convidamos os alunos a misturá-las para que pudessem descobrir novas cores e, com isso, compreender as possíveis combinações. Finalizando a experiência, fizemos uma pequena demonstração de um disco de Newton e incentivamos as crianças a pintarem seu próprio disco.	Foi possível perceber o interesse das crianças em manusear as cores, e a sua curiosidade pelo experimento. Através da roda de conversa estimulamos sua oralidade e as incentivamos a identificar as cores que já conheciam no ambiente, também foi proporcionado um momento para a prática de sua criatividade. Com nosso auxílio as crianças foram capazes de descobrir e identificar as cores novas ao misturar os tons durante a experiência. Elas se mostraram participativas durante a segunda atividade e coloriram os discos de Newton, como as instruímos. Portanto, ao realizarmos o projeto, verificamos que todo o desenvolvimento das crianças com a atividade foi proveitoso, pudemos avaliar a maneira que elas compreendem as cores e suas variações, de forma que conseguíssemos obter bons resultados.

No que concerne à avaliação, este é o espaço em que os bolsistas podem realizar uma reflexão sobre suas práticas. Na análise efetuada, este aspecto chama atenção, visto que os alunos bolsistas apresentavam, de modo sucinto, essas informações e, por vezes, de modo superficial. Desse modo, questiona-se a relação entre os objetivos apontados e a avaliação, que possibilitaria uma reflexão crítica sobre os aspectos positivos e os pontos de melhoria das atividades, que se constituiria em uma fonte de dados para posterior consulta e reflexão para o próprio programa Pibid.

Nos estudos realizados sobre o Pibid, os pesquisadores (STANZANI, 2012; SOUSA, 2013; TINTI, 2012; e LUCCA, BAZON e LOZANO, 2015) não fizeram referência às produções dos bolsistas durante suas vivências no programa, apesar dessas investigações levarem em consideração a opinião dos bolsistas em suas trajetórias no Pibid. De modo diferente, na presente pesquisa, ao levar em consideração a produção dos bolsistas (projetos, planos de aula e relatórios), verificou-se que, na produção e elaboração desses documentos, eles demonstram que passam por um processo de amadurecimento de seu fazer pedagógico, posto que eles se encontram em uma rotina de trabalho e estudo, de agir e pensar sobre suas ações, o que indica um movimento de incentivo a uma práxis docente inclusiva. Assim, é importante destacar que o professor em formação se constitui docente não apenas por aquilo que pensa e reflete, mas também por suas ações. Desse modo, esta correlação entre reflexão e prática poderá se tornar base para o futuro profissional.

Conclui-se que os documentos produzidos pelos bolsistas do Pibid sugerem uma sistemática de trabalho organizada, e um empenho dos bolsistas em envolver o ambiente escolar numa perspectiva inclusiva, por meio de uma prática de ações diferenciadas, baseadas na promoção da interação e cooperação entre os envolvidos no processo educativo.

Percebeu-se também na análise desses documentos que o Pibid parece assumir o papel de complementar os conteúdos que não são contemplados na matriz curricular do curso. Constatou-se que a oportunidade de elaborar e desenvolver práticas inclusivas possibilita que o aluno bolsista desenvolva saberes curriculares e disciplinares arraigados numa reflexão sobre a prática, permitindo, portanto, vivências inovadoras e práticas pedagógicas situadas em um contexto de aprendizagem da profissão. Desse modo, a articulação que engloba a matriz curricular e a oportunidade de participar do Pibid talvez se constitua em uma perspectiva diferenciada de formação pela prática.

A seguir, pretende-se discutir sobre o desenvolvimento da prática de inclusão que caracteriza o subprojeto de educação inclusiva do Pibid.

4.2. PRÁTICAS DE INCLUSÃO

A presente categoria de análise considera como universo de estudo o Pibid – Subprojeto Educação Inclusiva, e objetiva descrever e analisar as práticas de inclusão vivenciadas pelos bolsistas do Pibid na escola, com base em seus relatos. Para efetuar a análise dessa categoria, dividiu-se em duas subcategorias: a primeira intitulada Construção de práticas diferenciadas; e a segunda Reflexão dos bolsistas sobre suas práticas no Pibid. A

primeira subcategoria descreve como os bolsistas pensam, organizam e executam essas práticas nas escolas. Enquanto a segunda apresenta uma reflexão sobre o desenvolvimento das práticas pedagógicas relatadas, a fim de pensar a prática enquanto práxis.

4.2.1 Construção de práticas diferenciadas

Ao analisar os dados das entrevistas dos participantes, verificou-se que em seus relatos, os sujeitos desta investigação expressaram uma sistemática comum quanto ao desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas em sala de aula. Para confirmar essa preocupação, destaca-se o extrato da entrevista realizada com B1 (*...em um primeiro momento a gente faz a observação dos alunos, depois a gente quer fazer uma articulação...*). No relato exemplificado, o sujeito B1 acrescenta ainda que a concretização das práticas diferenciadas ocorre a partir da elaboração dos planejamentos das práticas/atividades a serem desenvolvidas nas salas de aula da escola.

Verificou-se também nas entrevistas que as intervenções, por meio da proposição de atividades pedagógicas práticas eram diferenciadas e havia uma preocupação para que elas fossem significativas, visto que segundo B2 *“...a gente considerou que essa atividade foi uma atividade significativa para eles, se era significativa, então eles conseguiram aprender...”*. De acordo com as bolsistas do programa, eles também consideram, na elaboração das intervenções, as características individuais das crianças incluídas, a fim de atender além de suas necessidades específicas, a de sua turma como um todo.

De acordo com Mantoan (2006), *“a inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas”* (p. 40). Considera-se que um ensino, quando pautado em atividades significativas, pode contribuir para uma ruptura com modelos de ensinamentos tradicionais. Estes modelos tradicionais não consideram o aluno com deficiência como uma pessoa que também tem a capacidade de aprender. A pesquisadora também afirma que *“o professor que ensina a turma toda partilha com seus alunos a construção/autoria dos conhecimentos produzidos em uma aula. Ele banuiu o ensino expositivo de sua aula, onde todos interagem e constroem ativamente conceitos, valores, atitudes”*. (p. 52)

Na sistemática de trabalho descrita pelas bolsistas e ex-bolsistas, aparecem em todos os relatos o mesmo processo de elaboração do planejamento, como diz B1 *“um primeiro momento a gente faz a observação dos alunos, depois a gente quer fazer uma articulação”*. Segundo as entrevistadas, o primeiro momento consiste na observação da turma de trabalho

na escola, bem como na observação da criança incluída. No segundo momento, as bolsistas relataram que buscavam conhecer o diagnóstico do aluno público alvo do subprojeto de educação inclusiva. Nesse sentido, percebe-se uma preocupação em observar a realidade escolar, como suscita B2 *“a gente já realizou um projeto de psicomotricidade com as turmas, para trabalhar os movimentos, lateralidade a gente sentiu essas dificuldades deles”*.

Neste estudo, o dado que aponta a convergência entre a organização das práticas pedagógicas, a realidade escolar e o contexto em que se desenvolve a ação educativa corroboram com a afirmação de Mittler (2003, p. 24), quando ele assevera que *“as escolas e o sistema educacional não funcionam de modo isolado. O que acontece nas escolas é um reflexo da sociedade em que elas funcionam”*. Tal assertiva do autor demonstra a relevância de se conhecer e de se levar em consideração o contexto social e o escolar em que ele se insere para se elaborar as propostas pedagógicas.

Dando continuidade às análises dos planos de intervenção, as bolsistas afirmaram que, decorrido um tempo de observação, elas elaboram propostas de intervenção. De acordo com elas, essas propostas podem surgir tanto da realidade da turma observada, como também do diálogo entre bolsistas e o professor regente. Entretanto, o que se pode afirmar é que, para as bolsistas, essas propostas se originam sempre das necessidades da turma, e deve se considerar as particularidades dos alunos que a compõem, como indicam os relatos a seguir:

Assim, em um primeiro momento a gente faz a observação dos alunos, depois a gente quer fazer uma articulação, por exemplo, saber o que é que a professora está dando, [...] e através de cima do que ela está dando, a gente pode dar o mesmo conteúdo, só que de um leque diferente, de uma maneira diferente. Ou então, a gente pode observar outra dificuldade que o aluno está tendo e trabalhar em cima dessa dificuldade, fora do que a professora está dando em sala de aula. (B1)

[...] o que eu quero te dizer é que, além dos projetos, tinham as intervenções na sala, mas tudo isso visando o desenvolvimento da criança com deficiência e das demais crianças a partir do nosso olhar de fora, a partir da nossa observação. (EB1)

De acordo com os trechos exemplificados originados das entrevistas, observa-se nas falas dos sujeitos que no desenvolvimento das atividades do subprojeto de Educação Inclusiva há uma preocupação em propor práticas pedagógicas, com base na análise de suas observações em sala de aula, bem como na identificação dos conteúdos desenvolvidos pela professora regente. Na literatura, os pesquisadores Perrenoud (2008) e Pimenta (2012) destacam a importância de o professor organizar sua prática pedagógica, a partir da ação. Desse modo, para esses estudiosos, pensar sobre a ação vislumbra uma formação docente pela

prática. Segundo Perrenoud (2008) para que a formação tenha sentido, ela precisa se estabelecer a partir de uma dimensão prática. Pimenta (2002) corrobora com o pensamento de Perrenoud e afirma que o processo concede ao sujeito em formação uma reflexão na ação. As contribuições desses pesquisadores apontam confluência da formação na ação. Pimenta (2012) expressa que isto por si só garante uma formação reflexiva, mas não um professor pesquisador. O professor pesquisador se configura como diferencial na educação, pois está além da simples reflexão, porque demanda a realização de um movimento dialético sobre sua prática.

No que diz respeito ao planejamento das atividades e práticas pedagógicas, todos os sujeitos participantes deste estudo informaram que exploravam o aspecto lúdico para caracterizar as ações propostas. Conforme as entrevistadas, as práticas em sala de aula são diversas, e no decorrer das entrevistas elas relataram atividades tais como; contação de histórias, teatro, desenho, música, além de outras atividades externas a sala de aula. Para os participantes desta pesquisa, todos esses planejamentos apresentavam um enfoque pedagógico, de acordo com as necessidades dos alunos com deficiência, e visavam também a turma como um todo. O relato de B1 ilustra essa constatação:

...como ele (aluno com deficiência) gostava muito de história, a gente trabalhou com países desenvolvidos e subdesenvolvidos. A gente percebeu também que ele gostava muito de desenhar, então o que foi que a gente fez: a gente distribuiu os cartazes, formamos grupos. Ele ficou em grupo, mas também se ele não quisesse ficar não teria problema, e eles confeccionaram a bandeira de cada país, ..., aí ele desenhou a bandeira, e depois outro colega veio com ajuda de outro colega descrever o país, ..., depois a gente expôs os trabalhos e cada um falou um pouco sobre, lógico que ele não quis falar, mas ficou do lado do colega conversando. (B1)

Verificou-se que a atuação pedagógica no contexto de uma sala de aula inclusiva oportuniza aos bolsistas do Pibid vivenciarem experiências que raramente lhes são oportunizadas em seus cursos de formação. A pesquisa realizada por Barbosa-Vioto e Vitaliano (2013) sobre a formação inicial no curso de pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, Barbosa-Vioto e Vitaliano (2013), destacou que os alunos, sujeitos de seu estudo, não se sentiam preparados para atuar diante da inclusão de alunos com deficiências. Diante dessa constatação, os autores sugeriram que a universidade ampliasse a oferta de estágios em locais que propiciassem a inclusão, pois assim

propiciaria aos graduandos condições para desenvolver diversas habilidades, tais como integrar seus conhecimentos teóricos e metodológicos no planejamento de situações de ensino para toda classe; identificar as dificuldades e possibilidades de aprendizagem dos alunos com NEE; desenvolver efetivamente atividades com os referidos alunos, juntamente

com apoio do supervisor de estágio e do professor regente da sala, não se esquecendo de que todo esse processo deve ser acompanhado de reflexões constantes em relação aos ajustes e recursos necessários para o desenvolvimento das atividades acadêmicas. (BARBOSA-VIOTO; VITALIANO, 2013, p. 369-370)

A sistemática de desenvolvimento de atividades pedagógicas inclusivas pelas bolsistas e ex-bolsistas do Pibid subprojeto de educação inclusiva relaciona-se a proposta de formação em contexto abordada por Perrenoud (2008). Para esse autor, a formação em contexto tem sua base na resolução de problemas, como afirma

A formação de professores deveria ser orientada para uma aprendizagem por problemas para que os estudantes se confrontassem com a experiência da sala de aula e trabalhassem a partir de suas observações, surpresas, sucessos e fracassos, medos e alegrias, bem como de suas dificuldades para controlar os processos de aprendizagem e as dinâmicas de grupos ou os comportamentos de alguns alunos. (PERRENOUD, 2008, p. 22)

Nesse sentido, os bolsistas do Pibid têm a oportunidade de vivenciarem sua formação em um ambiente real de prática e aprendizagem, em que eles desenvolvem práticas pedagógicas, e ao mesmo tempo, também aprendem a profissão. Essas possibilidades nem sempre são profícuas nas atividades de estágio, em virtude da carga horária restrita e dos objetivos delimitados para a efetivação das atividades pertinentes ao estágio.

Outro ponto de destaque nas falas dos entrevistados refere-se à caracterização desses momentos de intervenção como atividades significativas, tanto para os alunos que formam a turma em questão, como também para os sujeitos em formação. Por último, tem-se a avaliação das atividades propostas, em que o foco não se centra especificamente sobre o que a criança aprendeu, mas sim o quanto ela conseguiu evoluir, considerando seu nível inicial de aprendizagem. Nessa perspectiva, para as bolsistas importa mais o processo de aprendizagem dos alunos que o resultado dessa aprendizagem. Para ilustrar as constatações elencadas, destaca-se o relato da bolsista B2 sobre as características das intervenções feitas por eles.

[...] eu fiz uma atividade de educação infantil, uma que a gente trabalhou sobre as frutas, sobre alimentação saudável, a gente fez um picnic e as crianças super amaram. A gente trabalhou as letras das frutas, as palavras, trabalhou matemática, contagem das frutas, a diversidade das frutas, [...]. Na nossa avaliação [...] a gente considerou que essa atividade foi uma atividade significativa para eles, se era significativa, então eles conseguiram aprender, conseguiram assimilar mais rápido aquilo que estava sendo proposto. (B2)

No extrato da entrevista realizada com a bolsista B2, observa-se o conceito lúdico da atividade (picnic), além da dimensão interdisciplinar da atividade. Verificou-se que, para essa bolsista, a atividade proposta de modo interdisciplinar possibilitou o trabalho com cores, formas, gostos das frutas, alimentação saudável, leitura e escrita do nome das frutas, assim

como o desenvolvimento da interação dos agentes envolvidos. Nesse sentido, a proposta se fundamentou em uma atividade comum a todos os alunos, em que a inclusão não se centra sobre a deficiência da criança, mas sobre a interação da diversidade presente em sala de aula. A inclusão escolar, para Mantoan (2006), manifesta-se na prática pedagógica. Esta deve atender para os diferentes modos de aprender de cada aluno. Para a autora, “os alunos aprendem nos seus limites, e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um.” (MANTOAN, 2006, p. 47).

Ao comparar os dados obtidos nas entrevistas com as bolsistas e ex-bolsistas, identificou-se algumas diferenças quanto ao modo de organizar os projetos de intervenção na escola. De acordo com o relato das ex-bolsistas, a princípio, o Pibid atuava dentro da escola de maneira pontual e desenvolvia atividades em cada turma acompanhada pelos bolsistas. Enquanto o bolsista em atuação afirmou que, atualmente, as intervenções do subprojeto de Educação Inclusiva são também realizadas em toda a escola, a partir de um projeto comum elaborado pelos bolsistas, aliadas a outras atividades que são realizadas de modo particular em cada turma. A inclusão de atividades coletivas para toda a escola sugere uma evolução do próprio Pibid, quanto a sua sistemática de trabalho, posto que passa a envolver toda a escola numa perspectiva inclusiva. Os trechos das entrevistas a seguir ilustram essa mudança na perspectiva de atuação dos bolsistas, a partir das falas de ex e atuais bolsistas:

[...] as atividades eram mais para sala que a gente estava, entendeu? Mas a gente só fez um [projeto] que foi na semana da criança, [...], a gente fez o momento de lúdico, ‘tipo’, tinha corda, tinha brincadeira de bola, tinha um monte de brincadeira, foi na semana da criança que a gente fez isso. Aí no caso o José (aluno com deficiência) participou do jeito dele, né? Mas participou. Mas foi só mais esse mesmo que a gente fez global, mas o resto era mais específico para sala. (EB3)

No ano passado a gente fazia projetos e a professora deixava a gente livre, para fazer qualquer projeto que quisesse [...]. A gente vai para escola, a gente recebe uma lista dos alunos que têm deficiência, e aí dependendo do seu projeto você escolhe a turma, porque você escolhe o aluno que você quer trabalhar, então você vai para a sala [...] (B3)

[...] acho que o auge do PIBID na escola para mim é quando começam os projetos, os alunos ficam ansiosos, os professores ficam ansiosos para acontecer, e a gente fica supermotivado a trabalhar, porque o projeto é totalmente diferente daquele padrão que segue dentro das escolas hoje, [...]. (B2)

Os extratos das entrevistas reafirmaram que a princípio o subprojeto de Educação Inclusiva do Pibid se caracterizava por proposição de ações específicas desenvolvidas em sala

de aula, sem articulação sistemática com o universo escolar como um todo, já que as atividades coletivas ocorriam de forma ocasional. Nesse sentido, o atual formato de intervenção se caracteriza por uma aproximação de uma pedagogia de projetos, que envolve o lócus educativo em um conjunto que propõe uma integração e cooperação. Esse, por sua vez induz a uma postura de motivação e participação, em que toda a escola se engaja numa proposta inclusiva.

Para Mantoan (2006), a educação inclusiva está diretamente relacionada a uma escola de qualidade. A pesquisadora diz que “existe ensino de qualidade quando as ações educativas se pautam pela solidariedade, pela colaboração e pelo compartilhamento do processo educativo com todos os que estão direta ou indiretamente nele envolvidos” (p. 45). O compartilhamento e a colaboração são algumas das características que definem o desenvolvimento de um projeto coletivo, em que todos são envolvidos e convidados a colaborar de acordo com suas potencialidades para o desenvolvimento de uma proposta pedagógica.

Esta subcategoria centrou-se sobre as atenções acerca das práticas de inclusão vivenciadas pelos bolsistas do Pibid na escola, com base nos relatos dos sujeitos participantes deste estudo.

De acordo com seus discursos, percebeu-se que o desenvolvimento de práticas diferenciadas ocorria a partir da sistemática de trabalho instituída pelo próprio projeto. Tendo em vista que, segundo os bolsistas, para que o trabalho se desenvolva na escola são necessárias ações predeterminadas, tais como: observação, diagnóstico e intervenção. As ações empreendidas nos três momentos elencados conferem aos bolsistas a oportunidade de desenvolverem uma reflexão sobre a realidade, além de pensarem em estratégias que possam conduzir a uma aprendizagem significativa para todos, tendo em vista que a proposta principal deve ser a de oportunizar a inclusão.

Conclui-se que a experiência vivenciada nos três momentos mencionados oportuniza aos bolsistas desenvolverem, em sala de aula, projetos e estratégias de intervenção didática. O desenvolvimento dos projetos e a proposta das intervenções colaboram para minimizar os entraves do processo educativo, tendo em vista que essas experiências promovem o desenvolvimento de habilidades, que se distanciam de uma pedagogia tradicional, visto que se baseiam em práticas lúdicas de interação e cooperação.

A seguir, após descrever e analisar as práticas pedagógicas de inclusão, passa-se a apresentar na perspectiva de bolsistas e ex-bolsistas suas reflexões sobre essas práticas.

4.2.2 Reflexão dos bolsistas sobre suas práticas no Pibid

No que diz respeito a uma reflexão sobre as práticas pedagógicas dos bolsistas no âmbito do programa Pibid, identificou-se nas entrevistas alguns aspectos interessantes, tais como: a) a importância da experiência junto a escola e seu cotidiano, b) a percepção crítica sobre o que é a inclusão no chão da escola, c) a superação da insegurança e do medo frente às demandas de uma escola inclusiva, d) os ganhos em relação à aprendizagem dos alunos que sugerem uma contribuição na evolução dos índices de desempenho na escola. Estes aspectos serão detalhados a seguir.

a) *A importância da experiência junto à escola e seu cotidiano*

Todas as entrevistadas ressaltaram a relevância da experiência como fator positivo para o desenvolvimento de sua prática pedagógica. Para as bolsistas, essa experiência contribuiu para o processo de construção de uma práxis docente reflexiva, na qual teoria e prática caminham juntas e possibilitam embasar uma prática pedagógica mais sensível às necessidades inclusivas. O relato de B3 atesta essa constatação:

Quando a gente está no PIBID, e aí a gente escolhe o aluno para poder desenvolver e tal essas coisas, é um ambiente de dificuldade, de aliar a teoria à prática, ... com o passar do tempo que você vai adquirindo essa experiência eu acho que se a pessoa gosta da área e se ela entende, ... que a educação inclusiva é importante e que, dizer que ela não é só para deficiente, não é só para os alunos com deficiência, a inclusão é geral, é geral é com qualquer tipo de gênero, etnia, é tudo, é tudo, entendeu? (B3)

Na pesquisa realizada por Diniz (2011, p. 45), a autora afirma que “considerar que a experiência pedagógica não reserva aos docentes somente positivities pré-concebidas leva-os a inventar (ou reinventar) a educação a todo instante”. Os pesquisadores Lucca, Bazon & Lozano (2015) destacam que no âmbito da formação inicial do professor

Uma das maneiras de ter contato com a realidade do ensino regular é a participação do licenciando no Pibid, pois o referido programa pode iniciar a relação entre discente e a educação básica, proporcionando ao primeiro às experiências que podem ser ressignificadas ao longo de sua formação inicial e continuada. (Lucca, Bazon e Lozano, 2015, p. 352).

Os sujeitos bolsistas relataram ainda que, por vezes, levantavam questões e demandas da escola para os grupos de discussão na universidade, tanto nas disciplinas como nas reuniões gerais do subprojeto. Eles também relataram que discutiam de forma crítica algumas questões pertinentes à escola pública no espaço de reflexão da universidade. Tais como:

[...] a gente vê hoje que as práticas dos professores estão começando a mudar em relação a essa área, sempre dando tipo assim, ah, como você poderia

ensinar a crianças ditas normais, e como você poderia ensinar para uma criança que tem deficiência? (B1)

[...] nas outras disciplinas dificilmente a gente vê o professor falando, mas já tem muitos alunos que falam, ah... e se fosse uma criança com deficiência, se fosse uma criança cega, se fosse uma criança assim... aí o professor já consegue fazer essa articulação, mas não é fácil [...] (B2)

Nesse subitem destacou-se a importância da experiência docente junto a escola e seu cotidiano, com base nas percepções apresentadas pelos bolsistas do Pibid. A seguir, se apresenta algumas reflexões acerca da percepção crítica dos bolsistas sobre o que é inclusão no chão da escola.

b) *A percepção crítica sobre o que é a inclusão no chão da escola*

Nos extratos destacados das entrevistas dos sujeitos participantes, percebeu-se um movimento no modo pelo qual os bolsistas do Pibid passaram a compreender os alunos com deficiência incluídos nas escolas públicas. Embora a discussão sobre os desafios de incluir os alunos público alvo da educação especial ainda se apresente de forma tímida na Universidade. Além disso, eles relataram também que a experiência no Pibid possibilitou que eles estabelecessem relações entre os saberes construídos advindos da experiência na escola e os conteúdos teóricos adquiridos nas disciplinas cursadas, como indica B2 “... *saber fazer relatórios das crianças, saber avaliar, vamos dizer assim, né, quando a gente faz relatório das crianças com deficiência, avalia também a turma, organização...*”. Segundo os bolsistas, esses saberes e experiências permitiram eles desenvolverem e fundamentarem suas práticas em sala de aula, bem como seus relatórios pedagógicos das disciplinas cursadas na Faculdade. Desse modo, infere-se que a demonstração da construção desses saberes a partir da experiência no Pibid, pode contribuir para um amadurecimento desses bolsistas quanto a sua perspectiva pedagógica, como também a sua identidade docente. Na medida em que eles afirmaram que esta experiência se constituiu como um diferencial em sua formação inicial, uma vez que estas se aproximavam das demandas da escola pública.

Averiguar como ocorre e se acontece uma educação verdadeiramente inclusiva na escola, e, além disso, fazer parte desse processo de ressignificação de valores sobre a educação, confere aos bolsistas do Pibid, sujeitos deste estudo, uma posição diferenciada diante de sua formação enquanto docente. Para Mittler (2003, p. 139)

Inclusão e exclusão começam na sala de aula. Não importa o quão comprometido um governo possa ser com relação à inclusão; são as experiências cotidianas das crianças nas salas de aula que definem a qualidade de sua participação e a gama total de experiências de aprendizagem oferecidas em uma escola.

Neste subtópico, percebeu-se que a experiência docente em um contexto inclusivo, proporcionou aos bolsistas estabelecerem relações entre as vivências práticas e os conteúdos desenvolvidos nas disciplinas do curso. A seguir discute-se sobre a superação da insegurança e do medo diante dos desafios de incluir.

c) A superação da insegurança e do medo frente às demandas de uma escola inclusiva

Na presente pesquisa, com base nos dados obtidos, não se pode negar que a construção de uma perspectiva docente inclusiva emerge também da superação da insegurança e até mesmo do medo frente à própria atuação docente. Sousa e Oliveira (2009) chamam atenção sobre o discurso e a prática no que se refere às práticas inclusivas, tendo em vista que o descompasso entre o discurso e a prática influencia a ação dos professores, que poderão construir práticas “pseudoinclusivas”, em decorrência de uma fragilidade conceitual. Como se evidencia no relato de B3 que se segue:

[...] eu sinto medo, porque é uma coisa que eu quero fazer, é uma coisa que eu quero que seja parte da minha prática. Mas, eu preciso de muita experiência para poder fazer do jeito que eu quero, que é do jeito inclusivo de verdade, entendeu? Não faz de conta, porque eu já me peguei muitas vezes fazendo inclusão faz de conta. [...] Algumas vezes, então, eu fico às vezes frustrada, acho que por isso que me dá medo, porque eu tenho pouca experiência, [...]. Eu só tenho 20 anos e estou ainda no 5º semestre do curso, então eu acho que é uma coisa que eu tenho que ir praticando, praticando, praticando, levando murro na cara, não sei o que, mas sempre com o pensamento de que eu quero fazer isso, eu quero fazer inclusão... (B3)

Nesta pesquisa, os sujeitos participantes informaram que, por vezes, se sentiam e/ou sentiram inseguras para exercer o magistério. Provavelmente, a insegurança dos sujeitos participantes desse estudo origina-se, em parte, de uma formação inicial ainda frágil proporcionada por um currículo que apresenta lacunas em relação aos estudos sobre a educação inclusiva e o desenvolvimento de uma práxis na formação inicial. Contudo, essa insegurança parece ser superada diante do confronto com a realidade proporcionada pelo Pibid e pela experiência que este momento na escola oferece a esses bolsistas. Desse modo, esses participantes se referem a um processo de tentativa e erro em suas ações práticas, em que proporcionam aprendizagem e formação contínua, e se configuram como um processo que se concretiza em decorrência da reflexão da e na ação. Na imagem 11 pode se visualizar esse processo de tentativa e erro, ou adaptação ao cenário:

Figura 11: Trecho de relatório

<i>Descrição sucinta da atividade (inserir início e período de realização)</i>	<i>Resultados alcançados</i>
<p>Início: Setembro</p> <p>Término: Setembro</p> <p>Atividade interventiva: A atividade aconteceu durante o Projeto Café Literário com as turmas A e B do 6º ano do Ensino Fundamental. Inicialmente entregamos aos alunos uma cópia da música ESTUDO ERRADO e sondamos os seus conhecimentos prévios sobre a temática abordada. Fizemos a leitura junto com eles e em seguida, abrimos espaço para o debate e levantamento de opiniões sobre a música e a realidade da escola em que estudam, sempre buscando a participação todos os alunos. A culminância da atividade deu-se através da criação de Raps feitos em grupos onde os alunos expressaram suas opiniões e fizeram um comparativo da música com a sua realidade escolar.</p>	<p>A atividade suscitou discussões muito interessantes sobre o que é a escola, sua importância e função social. Os alunos tiveram a oportunidade de expressar suas opiniões e insatisfações com a escola onde estudam, externando-as em uma produção em forma de RAP. Percebeu-se o quanto é importante a escuta atenta aos alunos e a promoção de momentos como este, onde eles possam se expressar e assim, desenvolverem um pensamento crítico sobre a sua realidade.</p> <p>Obs.: as discussões no 6º B demandaram muito tempo e por isso, os alunos não fizeram o RAP.</p>

Ao discutir sobre as contribuições do Pibid para o processo formativo de licenciandos, Tinti (2012, p. 45) destaca que os “programas de Iniciação à Docência visam auxiliar o professor iniciante no ingresso na profissão, buscando minimizar os efeitos do ‘choque com a realidade’”. Esse processo de aproximação com a realidade da escola pública colabora para que o professor em formação inicial considere a “...identificação, reflexão e vivência de alguns dos desafios que um professor pode enfrentar em seu cotidiano”. (TINTI, 2012, p. 115).

No presente subtópico, os sujeitos participantes relataram inseguranças em relação ao exercício do magistério, e sua superação parece ser minimizada na proporção em que eles têm a oportunidade de vivenciarem o cotidiano escolar nas ações desenvolvidas no âmbito do Pibid. A seguir, destaca-se os ganhos em relação a aprendizagem dos alunos.

d) Os ganhos em relação a aprendizagem dos alunos

Os relatos também indicaram que os sujeitos percebiam que suas práticas poderiam significar ganhos de aprendizagem para os alunos, e, por conseguinte, contribuir para a melhoria dos indicadores de aprendizagem das escolas parceiras. Eles demonstraram uma preocupação para que suas ações fossem diferenciadas, e também que elas oportunizassem uma aprendizagem significativa para os alunos. No entanto, os sujeitos participantes desta investigação têm consciência de que as atividades propostas por eles precisam estar em consonância com os objetivos da escola. A fala da Bolsista B2 indica essa percepção:

Com certeza, é assim a troca, né? A resposta deles para o nosso trabalho que a gente está ali, a gente se sente útil, fazendo algo realmente que está mudando a realidade deles e tal, e a gente sente isso quando eles aprendem [...] A escola está melhorando, o índice da escola era superbaixo e hoje a escola está bem melhor, porque assim eu acho que eles têm percebido as mudanças que vão acontecendo. (B2)

De acordo com o trecho da entrevista de B2, ela se percebe integrante da escola, tendo em vista as atividades propostas pelo Pibid. Esse sentimento de pertença se concretiza pelo envolvimento dos alunos bolsistas com os diferentes sujeitos da escola, assim como também na relação do programa com os fatores de desenvolvimento didático pedagógico, com ênfase na aprendizagem dos alunos. Essas preocupações com a aprendizagem de todos parece exercer influência sobre os índices de desempenho e rendimento da escola. Nesse sentido, os bolsistas se percebem como partícipes desse processo e do universo escolar.

Verificou-se que nas pesquisas e estudos que integram o estado da questão desta investigação nenhum deles abordou a relação da possível contribuição que o programa Pibid pode oferecer quanto à promoção da aprendizagem na escola e a melhoria de seus indicadores de desempenho. Entretanto, este é um dos aspectos destacados em relatório da CAPES (2013), que sistematizou informações entre 2009 a 2013, e destacou que as escolas públicas participantes reconheceram que o programa contribuiu para a elevação do Ideb e melhoria do desempenho dos alunos.

Conclui-se que o ato de refletir e de pensar sobre suas práticas se encontram enraizados no programa Pibid na escola. Tal constatação foi demonstrada nas falas dos sujeitos entrevistados. Em suas entrevistas, eles indicaram que as práticas desenvolvidas na escola eram planejadas, portanto não surgiam ao acaso, isto é, não ocorriam de modo improvisado. Eles também ressaltaram que os resultados alcançados neste processo eram avaliados, e refletidos na perspectiva de proporcionar aprendizagem e mudanças, quando estas eram necessárias com vistas a garantir a participação de todos os alunos.

Verificou-se ainda que a interação entre a escola e os bolsistas do Pibid corrobora para a vivência profissional de cada um, bem como para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas, significativas e inovadoras. Este movimento interativo pode contribuir para o desenvolvimento de saberes experienciais, que poderão se tornar base para uma identidade docente e prática profissional. São esses saberes que serão discutidos na próxima categoria.

4.3. CONSTRUÇÃO DE SABERES NA FORMAÇÃO INICIAL A PARTIR DO PIBID

Esta categoria objetiva identificar que saberes (curriculares, disciplinares, experiência, formação profissional) apresentam os alunos bolsistas do Pibid do curso de Pedagogia da UFC, para atuarem no ensino inclusivo.

Efetuiu-se a análise desta categoria com base nos saberes docentes abordados na perspectiva de Tardif (2014). A discussão dos dados organizou-se em quatro subcategorias: a primeira - Saberes Curriculares - centrou-se sobre os conhecimentos adquiridos pelos bolsistas e ex-bolsistas participantes do Pibid – Subprojeto de Educação Inclusiva em decorrência da proposição de atividades na escola lócus do subprojeto, bem como advindos das experiências curriculares e extracurriculares de sua formação (inicial e continuada). Na segunda - Saberes Disciplinares - destacou-se a participação dos sujeitos desta pesquisa em disciplinas do curso que sugeriam uma aproximação à prática inclusiva. A terceira - Saberes de Experiência – referia-se aos hábitos e as habilidades desenvolvidos na experiência individual e coletiva dessas alunas e “ex-alunas”, que contribuíram para o processo de construção de uma identidade docente. Por fim, a quarta e última - Saberes de Formação Profissional - desenvolveu-se uma discussão com base na percepção das alunas e ex-alunas sobre sua formação.

4.3.1 Saberes curriculares

Segundo Tardif (2014), os saberes curriculares se definem pela sistematização e organização das etapas de transmissão de informações e conhecimentos. “Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos” (p. 38), a partir dos quais as instituições organizam e categorizam saberes sociais em modelos por elas definidos e os apresentam como cultura erudita.

No que se refere aos saberes curriculares referendados pelas bolsistas e ex-bolsistas, aponta-se em seus discursos uma ruptura com a perspectiva médica sobre a inclusão, no sentido de um enfoque social e humano acerca do aluno com deficiência, é o que pode se interpretar na fala de B1.

[...] desde o começo do ano tinha um aluno que ele tinha síndrome do espectro do autismo, [...] ele não conseguia se comunicar com ninguém, [...], e a partir das nossas intervenções, tipo respeitando o tempo dele, sabendo que eles [pessoas com autismo] não gostam muito de muito contato, mas começando a trabalhar com coisas que ele goste, que ele gostava muito de jogos e se interessa por isso e gostava muito de história, então a gente

começou a trabalhar em cima disso, né, e hoje a gente pode ver que, esse aluno, ele conversa com os outros colegas, fala com a gente tranquilo [...] (B1)

No trecho destacado, a bolsista relatou o trabalho desenvolvido junto a um aluno com autismo. Em sua fala se destaca o fato de B1 reconhecer características comuns a pessoas que tenham autismo, mas que para além desse aspecto médico, ela consegue visualizar as características individuais do sujeito, seus gostos e predileções. Essas preocupações em conhecer a criança e não o que ela porta ou apresenta, contribui para a promoção de práticas pedagógicas mais próximas ao sujeito, e pode auxiliar na promoção de seu desenvolvimento.

A ruptura com o modelo médico não é comumente identificada na matriz curricular dos cursos de formação de professor. De acordo com Greguol, Gobbi & Carraro (2013) e Lucca, Bazon & Lozano (2015), a maioria dos cursos de formação de professores se concentra sobre uma perspectiva médico-psicológica, em que a criança com deficiência é vista pelo laudo que apresenta, e não a partir das suas potencialidades de aprendizagem. Para esses autores, os cursos de formação inicial e/ou continuada devem priorizar os aspectos educacionais, e não o modelo médico para abordar os processos de desenvolvimento e de aprendizagem de pessoas com deficiência.

Identificou-se também nas entrevistas que as respostas dos sujeitos participantes indicaram uma maior aproximação com a temática da inclusão, tendo em vista a ampliação da oferta de disciplinas na matriz curricular do curso de Pedagogia da UFC, sejam elas obrigatórias e/ou optativas. Em seus relatos, os participantes desta investigação reconheceram e destacaram que com a participação no Pibid, eles passaram a acessar mais fontes de informação sobre a educação inclusiva. Em contrapartida, eles destacaram a ausência de sincronia entre teoria e prática na metodologia das disciplinas. Para exemplificar essa constatação, evidencia-se o trecho da entrevista realizada com B3 e EB1:

A questão da divergência entre a teoria e a prática, acho que aqui as coisas são muito gritantes, que são negativas, entendeu? Para a gente que está aqui no curso, são muito negativas a questão da teoria, a questão dos fundamentos, das primeiras disciplinas, e a gente vai para o 4º, vai para o 5º, e começa a ir mais na escola, e quando chegar o estágio que eu vou precisar de todos esses artifícios e eu não vou lembrar, que eram coisas totalmente absurdas, umas coisas totalmente diferenciadas, e eu acho que isso é negativo... a não aliança da teoria e da prática aqui é muito forte, acho que essas coisas são negativas. (B3)

...na disciplina de educação inclusiva, apesar de ter sido muito teórico, que foi muito teórica, no final da disciplina nós produzimos uma pesquisa de ida a campo, [...]. (EB1)

Ao analisar a oferta das disciplinas elencadas na atual matriz curricular do curso de Pedagogia da UFC, percebe-se uma preocupação em se distanciar do modelo médico de formação na área da educação especial para um olhar educacional sobre o sujeito com deficiência. A constatação dessa ruptura com o modelo médico, baseada no documento do PPP do curso, confirma-se nos discursos dos sujeitos participantes deste estudo, na medida em que eles sugerem que ocorreram avanços da matriz curricular. Todas as ex-bolsistas do Pibid relataram que anteriormente, em sua formação, a matriz curricular do curso não disponibilizava disciplinas obrigatórias relativas à temática da educação inclusiva. Segundo elas, só havia a oferta de algumas disciplinas optativas, e estas tratavam o tema de modo abrangente, e não desenvolviam articulação com os momentos práticos da ação docente. O trecho da entrevista da EB1 ilustra esse dado: *“Porque a inclusão aqui no nosso currículo ela só entra como disciplina optativa”*.

Para as alunas bolsistas B1, B2 e B3 do curso de Pedagogia da UFC, a atual proposta curricular de 2014 já conta com uma maior oferta de disciplinas relacionadas à inclusão, entre elas os sujeitos destacaram a obrigatoriedade da disciplina de Educação Especial, e a oferta das disciplinas optativas de Educação Inclusiva e Práticas Pedagógicas em Educação Inclusiva. Contudo, apesar dessa ampliação, para essas alunas ainda há uma discussão incipiente, bem como fragilidade de seu conteúdo, do tema, visto que ela se restringe as disciplinas específicas. Essa observação é relatada por B2:

Bom, existe essas disciplinas, são educação especial, práticas na educação inclusiva e educação inclusiva. Eu fiz uma dessas, que foi Práticas em Educação Inclusiva, mas assim, amplamente a gente ainda vê a discussão ainda bem frágil. No currículo também a gente vê assim uma deficiência, não sei se é essa palavra, mas a falta mesmo de conteúdos relacionados a isso, a educação inclusiva e discutir sobre isso. A gente só discute às vezes quando está nessas disciplinas optativas de educação inclusiva ou na disciplina de educação especial. (B2)

A fala de B2 sugere que há discussão sobre o tema educação inclusiva. No entanto, esse debate ocorre nas disciplinas específicas do curso. Desse modo, a proposta curricular do curso que visa à formação do professor para atuar na formação básica não considera a perspectiva da educação inclusiva. Rocha (2011), Bastos (2012) e, Ribeiro & Agapito (2015), ao investigarem a abordagem sobre o tema educação inclusiva em universidades públicas brasileiras, verificaram que o assunto ficava restrito a disciplinas específicas, e mesmo assim elas não abordavam a temática com clareza conceitual.

Para as bolsistas B1, B2 e B3, bem como a EB1, o Pibid se constitui um espaço extracurricular de formação docente, porque oferece estudos e conhecimentos que parecem

minimizar as fragilidades constatadas na matriz curricular do curso, quanto à educação inclusiva. Segundo os participantes da presente investigação, a universidade também conta com eventos e grupos de pesquisa que se concentram sobre temas relativos à educação inclusiva, mas essa discussão não contempla todos os alunos do curso de Pedagogia. A fala de B2 reforça esse pensamento dos sujeitos deste estudo:

[...] eu vejo uma certa distância da educação inclusiva no currículo, apesar de a gente ter nomes de referências aqui na UFC, muitos eventos da acessibilidade dentro da UFC, que são ótimos, é difícil, tem, tem... mas dentro da pedagogia eu acho que deveria ser mais discutido, até porque quando a gente vai para as escolas tem muitas crianças com deficiência. (B2)

No trecho da entrevista de B2, evidencia-se que o currículo do curso de Pedagogia não atende às demandas da diversidade identificada na escola pública. Nesse sentido, torna-se necessário que os professores em formação busquem programas e/ou projetos em outros espaços, a fim de completar essas lacunas, e se beneficiarem de uma formação mais sólida. Dentre esses espaços, parece que o Pibid, subprojeto Educação Inclusiva, além de oportunizar aos bolsistas um estudo mais profundo sobre a inclusão educacional de pessoas com deficiência, também se traduz como local de formação na ação, em que os alunos, podem se perceber e se constituir como professores.

Conclui-se que em relação aos saberes curriculares, os sujeitos desta investigação não reconheceram a contribuição desses saberes em sua formação na perspectiva da educação inclusiva. Identificou-se que eles apontaram fragilidades na atual matriz curricular do curso, apesar deles reconhecerem os tímidos avanços quanto à ampliação de disciplinas focadas no tema da educação inclusiva, se for efetuada uma comparação entre a matriz curricular de 2007.1 e 2014.1. Desse modo, percebeu-se uma consonância entre o que revelaram as bolsistas e ex-bolsistas com relação a sua percepção sobre os saberes curriculares, e o que foi referendado no estudo sobre a matriz curricular do curso de Pedagogia da UFC.

Com o intuito de ampliar o olhar sobre o currículo, segue-se uma discussão sobre os Saberes Disciplinares.

4.3.2 Saberes disciplinares

De acordo com Tardif (2014, p. 38), os saberes disciplinares são “saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de

disciplinas”. Isto é são saberes que emergem da fragmentação e especialização do conhecimento em disciplinas curriculares.

Constatou-se diferentes perspectivas dos sujeitos desta investigação, quando se referiam ao desenvolvimento de saberes disciplinares, bem como a relação dessas disciplinas com o referencial de uma prática educacional inclusiva. Por um lado, os ex-bolsistas do Pibid destacavam a ausência ou a escassa relação das disciplinas obrigatórias que focalizavam a temática da inclusão, como disse a EB1 *“inclusão aqui no nosso currículo ele só entra como disciplina optativa”*. Por outro lado, os atuais bolsistas apontavam indícios de mudanças, com base nas alterações empreendidas no currículo do curso de Pedagogia da UFC, aspecto apontado por B1 *“agora recentemente teve uma disciplina [...], que é ‘práticas inclusivas’, que é muito interessante”*.

Em estudo realizado por Sousa (2013), esta investigou a elaboração e reelaboração de saberes na prática do Pibid com enfoque sobre a alfabetização em escola pública. Ela destacou que *“é preciso investimentos, por parte dos Cursos de Pedagogia e licenciaturas, de um modo geral, no sentido de assegurarem o desenvolvimento dos conteúdos específicos nas Metodologias de Ensino, bem como a qualidade do trabalho pedagógico nas disciplinas”* (p. 154-155). A mudança sugerida pela pesquisadora poderá auxiliar na elaboração de saberes disciplinares que contribuam para a prática docente de forma efetiva. (SOUSA, 2013, p. 154-155)

Verificou-se que na realidade vivenciada pelas ex-bolsistas, elas destacaram que algumas disciplinas proporcionaram uma tímida aproximação com a temática da educação inclusiva. Elas também mencionaram o acesso a algumas informações e a alguns conhecimentos que foram agregados às suas ações nas atividades desenvolvidas durante a permanência no Pibid. Esses benefícios foram reconhecidos pelas ex-bolsistas, quando se referiam à oportunidade de cursarem as disciplinas optativas, como, por exemplo, as de Educação Especial e de Educação Inclusiva. Elas também reconheceram que algumas disciplinas resguardavam alguma relação com a temática da inclusão, especialmente aquelas do campo da psicologia (disciplinas referentes à base psicológica no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança), e outras disciplinas relativas aos ensinamentos das diferentes áreas do currículo, especialmente a disciplina de ensino da língua portuguesa que enfatizava o desenvolvimento da leitura e escrita e as de estágio supervisionado.

[...]. Uma [disciplina] que tinha mais ou menos a ver era uma de português que eu fiz com a Ana Iório que tinha um pouco a ver assim, mas não era muito, [...]. (EB3)

[...] tinha as de psicologia, as de psicologia também entravam em alguns, mas de uma maneira rápida, superficial, assim como, por exemplo, eu posso também mencionar a questão da alfabetização, por exemplo, a gente tem uma ideia muito rápida também, mas a gente realmente só vai aprender a questão da alfabetização em si lá na prática, [...]. (EB2)

De acordo com os trechos das entrevistas realizadas com EB2 e EB3, além da escassa discussão sobre o tema inclusão nas disciplinas do curso de Pedagogia, elas destacaram fragilidades quanto à articulação entre teoria e prática. A fala da EB1 faz referência a esse aspecto:

[...], porque você passa uma disciplina inteira, estudando, estudando, estudando, estudando, no final da disciplina você vai fazer uma visita em uma escola, por que não intercalar estudos teóricos com prática, com vivências práticas? Se nós estudamos aqui o autismo, por que não ir em uma escola ou então aqui na UFC é feito atendimento, não é feito atendimento no AEE? Por que não levar esses alunos para ver como é esse atendimento? É algo que deveria se pensar de forma mais articulada, não ficar somente no campo das teorias, no campo do estudo, é bom você ter a teoria? É lógico que é, mas é imprescindível que você perceba como é, se nós que estávamos no PIBID sentimos essa dificuldade, imagine quem não está. (EB1)

De acordo com o trecho da entrevista realizada com EB1, torna-se fundamental relacionar os estudos teóricos com a vivência prática dos professores em formação. Desse modo, é urgente que esses dois aspectos sejam articulados na formação inicial do professor, tendo em vista que, conforme afirma Perrenoud (2008), a formação em contexto possibilita um desenvolvimento de um profissional mais coerente e sensível ao seu saber ser e saber fazer; desse modo, esse processo formativo se torna significativo.

Por outro lado, há indícios de uma mudança positiva, se considerarmos os depoimentos das alunas, atuais bolsistas do Pibid. Essas alunas relataram que em algumas disciplinas do curso, alguns professores já perceberam e demonstraram sensibilidade para a questão da inclusão. Esses professores parecem perceber que incluir alunos com deficiência nas salas de aula é uma realidade concreta nas escolas brasileiras, principalmente nas públicas. Nas falas dessas alunas, identificou-se também um movimento de alguns professores de promover uma relação entre teoria e prática. O trecho da entrevista com B1 ilustra essa constatação:

Sim, agora recentemente teve uma disciplina que foi ofertada pela professora X, que é 'práticas inclusivas', que é muito interessante, ela está levando o pessoal a campo e tudo, e as disciplinas também de ensinos, eu acho que muita coisa voltada, relacionada ao ensino de português, de história e geografia. A gente vê hoje que as práticas dos professores estão começando a mudar em relação a essa área sempre dando tipo assim, ah, como você poderia ensinar a crianças ditas normais e como você poderia ensinar para uma criança que tem deficiência? Mas ainda eu acho muito falho porque um

dia desses foi que a educação especial veio ficar com a obrigatória, né, e a educação inclusiva ainda é optativa. (B1)

Consoante os dados que apontaram indícios de mudança, verificou-se a maior frequência desse movimento nas disciplinas optativas, que tratam da educação inclusiva de modo mais direto. Entretanto, pontua-se também a demanda dos discentes por essas disciplinas, com o propósito de suprir essa fragilidade na formação, conforme sugere o trecho da entrevista com B1:

[...] nas outras disciplinas, dificilmente a gente vê o professor falando, mas já têm muitos alunos que falam, ah... e se fosse uma criança com deficiência, se fosse uma criança cega, se fosse uma criança assim... Aí o professor já consegue fazer essa articulação, mas não é fácil assim, a gente não vê, eu pelo menos não vejo os professores falando muito sobre crianças com deficiência, nem ligam para os deficientes, nas outras disciplinas não, nas disciplinas voltadas para isso sim. [...]. (B1)

A reflexão de B1 aponta uma necessidade de se discutir sobre a aprendizagem de alunos com deficiência, sugerindo, portanto, que ela está consciente da realidade escolar que acolhe todos os alunos, independente de suas condições intelectuais, sensoriais ou físicas.

As dificuldades relatadas pelos sujeitos deste estudo quanto à falta de discussão sobre educação inclusiva e ainda a ausência de disciplinas vinculadas ao tema também foram constatadas nos estudos realizados por Kuhn (2011). A pesquisadora, ao analisar três cursos de formação docente em universidade pública frente à educação inclusiva, afirmou que a falta de formação gera a falta de efetivação de uma prática inclusiva. A autora apontou ainda

Para a necessidade de ações mais efetivas por parte da universidade com relação à formação continuada dos próprios professores universitários e o quanto o fato de haver um número reduzido de profissionais ligados à educação especial interfere na fomentação de uma prática com vistas à perspectiva inclusiva. (KUHN, 2011, p. 64)

Pesquisa desenvolvida por Oliveira (2011) também destacou que a formação docente deve preparar para o trabalho com alunos com deficiência, e isto requer uma mudança na prática pedagógica, na gestão e organização da sala de aula. Agapito & Ribeiro (2015, p. 04), ao realizar estudo sobre a percepção de alunos de cursos de licenciatura de uma universidade em Santa Catarina, afirmam que

é fundamental que, ao sair de um curso de licenciatura, este novo professor tenha plena consciência do público com o qual irá se deparar no exercício da profissão, bem como disponha dos conhecimentos e mecanismos de ação básicos para promover práticas pedagógicas que lhe permitam iniciar e dar sequência ao seu trabalho.

Esta subcategoria possibilitou refletir sobre os saberes disciplinares construídos por ex-bolsistas e atuais bolsistas acerca da educação inclusiva. Verificou-se, com base nas entrevistas, que há duas realidades temporais distintas, que são definidas pelas mudanças curriculares, e, por consequência pela oferta de disciplinas que se concentram sobre a temática em questão.

No que diz respeito às ex-bolsistas, seus relatos apontaram uma escassez de informação e fragilidade de conhecimentos abordados na disciplina em relação à educação inclusiva, considerando a quase inexistência de disciplinas relacionadas ao tema. Em relação aos depoimentos das atuais bolsistas, identificou-se uma evolução deste quadro, em decorrência da mudança curricular. No entanto, de acordo com as atuais bolsistas, ainda constata-se discussões superficiais nas disciplinas em geral, com exceção daquelas que abordam a temática da inclusão escolar.

Na próxima subcategoria desenvolve-se uma discussão sobre os saberes de experiência dos sujeitos desta pesquisa, estes desenvolvidos em suas vivências e práticas no curso de Pedagogia e no programa Pibid.

4.3.3 Saberes de experiência

De acordo com Tardif (2014, p. 39), saberes de experiência ou práticos são

saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades de saber-fazer e de saber-ser.

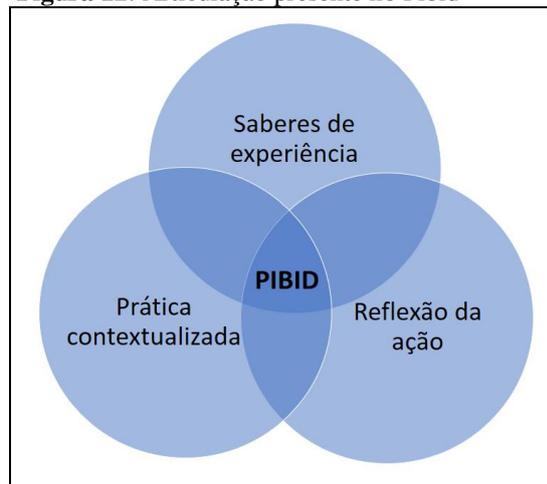
Ou seja, são saberes e ações adquiridos de forma individual e coletiva, por meio da prática e da interação social.

Com base na concepção de saberes de experiência abordada por Tardif (2014), compreende-se que a participação no Pibid Subprojeto de Educação Inclusiva, enquanto espaço e meio de formação para futuros professores da Educação Básica, constitui-se um ambiente oportuno para o desenvolvimento de *habitus* e habilidades dos quais o autor se refere. Tendo em vista que o Pibid oportuniza o bolsista, docente em formação, vivenciar situações reais de prática pedagógica.

Os dados do presente estudo, que sugerem a importância da experiência do Pibid para a formação docente, corroboram com outras pesquisas realizadas por Tazani (2012); Sousa (2013); Tinti (2012); Lucca, Bazon & Lozano (2015). As investigações mencionadas indicam que o espaço cotidiano da escola promove uma articulação interessante, visto que o professor

em formação tem a oportunidade de perceber a prática, a partir das demandas concretas da escola (PERRENOUD, 2008). Assim como a possibilidade de refletir sobre e nas ações desenvolvidas (PIMENTA, 2012). Além do desenvolvimento e incremento de diferentes formas de saberes, principalmente o de experiência (TARDIF, 2014). A figura 12 a seguir demonstra as possibilidades de articulação entre uma prática contextualizada em problemas cotidianos, a promoção de saberes de experiência e a reflexão desses fatores para o desenvolvimento de uma prática diferenciada, em decorrência da participação no Pibid:

Figura 12: Articulação presente no Pibid



De acordo com as bolsistas e ex-bolsistas entrevistadas, pode-se afirmar que os saberes de experiência apontaram o Pibid como uma oportunidade de formação acadêmica e profissional diferenciada, porque instiga os alunos participantes a ter vivências que perpassam o tripé de uma universidade, quais sejam; o ensino, por meio das disciplinas do curso; a pesquisa, visto que eles estão envolvidos em um programa que também investiga a escola pública; e extensão, porque apresenta a escola como ambiente de formação e de intervenção. A seguir destaca-se um trecho da entrevista de EB1 para ilustrar esse dado:

[...] no PIBID eu consegui fazer pesquisa, eu consegui ter contato com a docência, eu consegui me envolver mais com a academia, eu consegui apresentar trabalho fora. Ou seja, o PIBID abriu uma série de portas para a minha vida profissional, para a minha vida acadêmica, foi assim um divisor de águas e eu sinto que eu poderia ter feito muito mais, se eu tivesse mais tempo, e olha que eu conciliava trabalho, faculdade e PIBID [...]. (EB1)

Neste trecho da entrevista com EB1, evidencia-se o quanto a participação no Pibid pode se constituir uma força motriz de articulação para a formação inicial, visto que insere o aluno em constantes situações diferenciadas de aprendizagem de sua profissão. Em torno dessas situações vivenciadas, não se pode esquecer a questão da inclusão, visto que o docente

em formação está em sintonia com a escola pública, isto é, com uma diversidade de alunos que apresentam diferentes possibilidades de aprendizagem.

Verificou-se também na fala de todas as entrevistadas o destaque atribuído à experiência docente ainda na graduação. Elas destacaram a oportunidade de não somente observar as salas de aula, mas também de realizar uma sistemática de trabalho desenvolvendo projetos, ações e atividades de regência de uma turma no ambiente escolar. Para as bolsistas entrevistadas, essas experiências se diferenciam do estágio supervisionado, visto que neste último as intervenções são realizadas de modo pontual, enquanto no Pibid elas têm a oportunidade de participar da rotina escolar, e de fazer parte da escola. Essas experiências se configuram como o principal saber de experiência adquirido durante a vivência no Pibid. Colaborando com este aspecto Lucca, Bazon & Lozano (2015, p. 352) afirmam:

Uma das maneiras de ter contato com a realidade do ensino regular é a participação do licenciando no Pibid, pois o referido programa pode iniciar a relação entre discente e a educação básica, proporcionando ao primeiro as experiências que podem ser ressignificadas ao longo de sua formação inicial e continuada.

O processo de ressignificação referidos pelos autores citados encontra-se em convergência em relação ao papel de pesquisador de sua prática profissional que Pimenta (2012) sugere como princípio de uma identidade docente. Esta identidade por sua vez se fundamenta na práxis, na investigação de seu fazer e saber fazer, o que pode contribuir para a promoção de um professor com uma prática docente inclusiva.

Verificou-se que a aproximação das bolsistas com a dinâmica do trabalho docente sugere que elas têm a oportunidade de desenvolver uma afinidade com a profissão de “professor”. Isto é de ser professor, de atuar na profissão. Entretanto, é válido ponderar que isto se refere ao recorte deste estudo. É provável também que ocorra o inverso, a não identificação com o exercício do magistério.

Por outro lado, também sugere a superação de certos estigmas e preconceitos de senso comum, que apresentam a escola pública como local de desprestígio e de ensino deficitário. O depoimento de B1 reforça a superação desses estigmas e preconceitos:

O Pibid em si abriu muito a minha mente relacionado à valorização do magistério como é dentro de sala de aula, a gente vivencia todo dia é... as dificuldades dos alunos e tudo... No começo, quando eu entrei no Pibid, eu tive um baque muito grande quando eu entrei na escola. E hoje isso é totalmente diferente, minha visão é outra, hoje eu consigo entrar em qualquer sala da rede pública assim de ensino, para estudar, eu dar uma aula e sair assim legal, entendeu? Não era aquela coisa assim que eu entrasse desesperada, meu Deus

do céu o que que eu vou fazer aqui? E no estágio assim para mim está sendo super tranquilo. (B1)

Nas entrelinhas do trecho da entrevista realizada com B1, há a indicação da tomada de consciência quanto à percepção do seu fazer enquanto prática pedagógica, assim como da escola enquanto ambiente real sem estigmas pré-estabelecidos. Esta “tomada de consciência” pode significar um diferencial em sua formação inicial, na medida em que poderá possibilitar maior segurança em sua atuação, em decorrência das experiências significativas vivenciadas no Pibid. Parece ser evidente que a participação no Pibid

(...) pode contribuir muito para a formação inicial do licenciando, proporcionando uma oportunidade à contextualização do cotidiano escolar. O programa, no âmbito de formação dos futuros professores, é de grande importância, tanto no que se refere à compreensão dos fenômenos que permeiam as práticas educativas, quanto na busca pela modificação de práticas escolares que favorecem as práticas perversas de inclusão. Ao ter contato com a realidade educacional ao longo de sua formação inicial, favorece-se o entendimento de como a formação universitária pode contribuir para a constituição de docentes críticos e autônomos. (LUCCA, BAZON & LOZANO, 2015, p. 353)

Tendo em vista as pesquisas (TAZANI, 2012; SOUSA, 2013; TINTI, 2012; LUCCA, BAZON & LOZANO, 2015) que versam sobre a relevância do Pibid na formação inicial do professor, bem como os relatos dos sujeitos desta investigação, pode-se indicar que o Pibid é um importante componente para o desenvolvimento de saberes de experiência. Saberes estes que irão influenciar diretamente na formação inicial, e, por consequência na futura atuação profissional do professor. De acordo com Tardif (2014), os saberes de experiência são importantes para o desenvolvimento de *habitus* e habilidades que irão dar suporte para a prática docente.

Neste sentido, conclui-se que o saber de experiência é importante componente envolvido na formação inicial docente de alunos que participaram e participam do programa Pibid, em especial no subprojeto educação inclusiva, na perspectiva de promover uma formação para uma prática pedagógica inclusiva.

A seguir, apresenta-se os saberes de formação profissional, ou seja, o que pensam as bolsistas e ex-bolsistas do Pibid Educação Inclusiva sobre sua formação.

4.3.4 Saberes de formação profissional

Para Tardif (2014, p. 37), os saberes de formação profissional são “saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores, e, caso sejam incorporados à prática docente,

esta pode transformar-se em prática científica”, assim é o conjunto de saberes transmitido pelas instituições de formação.

Nesta subcategoria, intenciona-se destacar o que as bolsistas e ex-bolsistas apresentam como saberes de formação profissional. Estes saberes se constituem como o conjunto de informações apreendidas durante a formação inicial, o que compreende não apenas conhecimentos curriculares e disciplinares, mas ainda aqueles que advém de sua vivência na universidade, e também aquilo que a instituição formadora proporciona, como cursos, seminários, congressos, debates, entre outros.

No que concerne à percepção das alunas e ex-alunas sobre sua formação inicial como profissionais e/ou futuros profissionais, elas afirmaram que o curso de Pedagogia da UFC oferece uma boa formação, como indicam a EB1 *“a UFC tem um curso bom,...”* e B2 *“mas eu considero como um curso muito bom tem professores que são realmente bons na sua área”*. Em contrapartida, elas também denunciaram que o curso apresentava lacunas, assim como alguns pontos que sugeriam melhorias no que diz respeito ao tema da inclusão. Como já mencionado anteriormente, a discussão sobre o assunto é abordado de forma tímida na universidade, e se centraliza em alguns ambientes, e nem todos os alunos do curso têm acesso.

Nesta pesquisa, destaca-se também o caráter proativo do sujeito participante do Pibid. Tendo em vista que ele tem a oportunidade de agir de modo autônomo ao longo de sua atuação na escola, assim como de participar de eventos científicos, apresentar trabalhos e se envolver com pesquisas.

Constatou-se que, apesar dos sujeitos deste estudo reconhecerem que o curso oferece uma boa formação, eles se queixaram que ela é frágil e superficial e que não prepara o aluno para atuar em sala de aula como professor. O relato de EB2 reafirma esse sentimento de despreparo para atuar como professora, na medida em que ela sugere que *“me tornei professora enfrentando as demandas da escola”*. A B1 corrobora com essa posição de EB2 ao afirmar que *“muitos colegas meus estão terminando agora e fizeram só educação inclusiva ou educação especial, não têm muita noção de entrarem em sala com alunos com deficiência ou então alunos que têm dificuldades ...”* (B1).

Tomando como referência os trechos destacados, infere-se que a formação inicial do curso de Pedagogia da UFC parece não atender às necessidades dos alunos em relação à realidade escolar que acolhe pessoas com deficiência nas salas de aula comuns. A fragilidade da formação docente poderá ocasionar desistências do magistério, além de interferir na qualidade do ensino. No que concerne ainda às fragilidades apresentadas na formação inicial, a EB1 se refere à intenção do curso de formar do profissional polivalente:

Querem formar um profissional polivalente, mas sem aprofundar em nenhuma área, fica um profissional totalmente solto, com conhecimentos básicos de várias áreas e profundidade zero em nenhuma, a não ser que você queira escolher um desses temas e você mesmo buscar cursos, buscar leituras, buscar se envolver em bolsas, buscar realmente gastar tempo para se aprofundar, porque eu acredito que com esse currículo nosso se forma um pedagogo muito superficial, muito. Ele conhece as teorias da educação, conhece um pouco de docência, um pouco de didática, um pouco de inclusão, um pouco de educação infantil, mas nada realmente de substância para atuar de fato naquela área específica. EB1

[...], então se eu fosse caracterizar essa formação, a minha formação docente, eu não daria tanto mérito a UFC, eu daria mérito a mim e às pessoas que me ajudaram a crescer, porque a UFC tem um curso bom, tem, claro que tem, uma das melhores universidades do país não poderia ser diferente, mas ela poderia investir muito mais na formação do pedagogo, quem é o pedagogo? (EB1)

As queixas apontadas por EB1 são de grande relevância para este estudo, posto que o pedagogo em sua prática docente pode ser tradicional ou não, inclusivo ou não. Deste modo, infere-se que um curso de Pedagogia baseado apenas nas atividades de ensino formará um profissional de base frágil, que poderá negligenciar em sua prática. Enquanto uma formação inicial que considera além do ensino, a dimensão prática para produzir experiências exitosas ou não, e contribuir para a construção de um sujeito pesquisador de sua prática, poderá possibilitar a formação de um profissional com uma identidade docente diferenciada.

Nesta categoria abordou-se os saberes curriculares, disciplinares, de experiência e formação profissional, apontados pelos sujeitos participantes desta investigação na experiência no Pibid. Em seus relatos, identificou-se a presença significativa do saber de experiência na formação inicial desses sujeitos. Essa marca atribui ao saber da experiência um papel de destaque no desenvolvimento de uma identidade docente inclusiva.

Em relação aos saberes curriculares e disciplinares, verificou-se que estes se apresentaram de forma frágil, em decorrência, talvez de três motivos: 1 - a quase inexistência de articulação entre as disciplinas do curso; 2 - a oferta escassa de disciplinas numa perspectiva inclusiva; 3 - a superficial integração entre teoria e prática no processo formativo, o que torna a formação pouco significativa.

Quanto ao saber profissional, não se identificou de modo evidente nos relatos dos participantes. No entanto, destaca-se que eles reconheceram o caráter autônomo de sua formação profissional, e avaliaram de modo positivo sua formação profissional na Universidade.

Na próxima e última categoria de análise deste trabalho, desenvolve-se uma discussão sobre a articulação entre a formação inicial do professor e inclusão, a partir da participação dos alunos no Pibid.

4.4. FORMAÇÃO E INCLUSÃO A PARTIR DA PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NO PIBID

Esta categoria objetiva caracterizar e analisar o que pensam os alunos bolsistas sobre sua formação no curso de graduação, no que diz respeito à temática da inclusão, em decorrência de sua participação no Pibid. A discussão desta categoria será efetuada em duas subcategorias: a primeira trata da concepção de inclusão relatada nos discursos de bolsistas e ex-bolsistas do Pibid - subprojeto de Educação Inclusiva - enquanto a segunda - formação e prática pedagógica inclusiva – centra-se sobre uma discussão a respeito das percepções dos bolsistas acerca de sua formação e prática no Pibid.

4.4.1 Concepção de inclusão dos bolsistas participantes do Pibid – Subprojeto de Educação Inclusiva

Neste trabalho, avalia-se como oportuno averiguar a concepção de inclusão que embasa as ações e atitudes dos bolsistas e ex-bolsistas do Pibid Educação Inclusiva, tendo em vista que este seja o fio condutor para a promoção de uma prática pedagógica inclusiva.

Para identificar a concepção sobre inclusão dos participantes desta pesquisa, indagou-se qual a compreensão deles a respeito desse termo. Os relatos de B1 e B2 se caracterizaram por um discurso recorrente, que se embasava na defesa da educação para todos e no direito universal a educação. Verificou-se também que eles se referiam às questões políticas e aos movimentos sociais, que marcam a concepção histórica da educação especial e educação inclusiva. No entanto, em seus discursos eles não acenaram para outros pontos de crítica e reflexão, como se destaca nas falas a seguir:

[...] educação inclusiva é aquela coisa assim, é um direito né, um direito e uma oportunidade para todos, que surge de várias questões de várias lutas [...]. (EB2)

Educação Inclusiva é muito abrangente, assim, no meu, nas coisas que eu li na minha formação, educação inclusiva não é só para crianças com necessidade especiais, é para todos. Se a educação é para todos, né? Tem lá na Constituição ‘educação é um direito de todos’, então eu não posso excluir ninguém nem por deficiência, nem por raça, nem por cor, então educação inclusiva é educação para todos. (EB3)

Os trechos destacados das entrevistas de EB2 e EB3 são comumente apresentados pelos docentes, visto que frequentemente há confusão quanto à compreensão dos termos educação inclusiva e educação especial. A imprecisão dessas definições talvez se justifique pelo fato desses termos compartilharem de um momento histórico em que primeiro se propagava o advento de uma educação especial como o direito de educação para todos, para após se proclamar a necessidade de igualdade no direito também à diversidade. Já o último conceito advém da perspectiva inclusiva. Verificou-se também que para EB2 e EB3, inclusão é oferecer oportunidade de aprendizagem. O trecho a seguir da entrevista realizada com EB2 ilustra essa compreensão sobre o termo: *Incluir eu vejo que é dar a oportunidade, de maneira não sei se igual, ou dar as mesmas oportunidades para todos, dar oportunidades para todos, de fazer qualquer coisa, [...].* (EB2)

Neste sentido, vale destacar que para Mantoan (2006, p. 33) “incluir é não deixar ninguém de fora da escola comum, ou seja, ensinar a todas as crianças indistintamente”. Mittler (2003) corrobora com essa afirmativa e indica que a inclusão “...diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas...” (p. 16). Já para Poulin (2010), a educação inclusiva está essencialmente ligada a noção de contribuição, valorização, flexibilização e diferenciação no processo de aprendizagem. Assim, com base na fala de EB2, de bolsistas e ex-bolsistas do programa, para eles, incluir é ‘simplesmente’ contribuir para a aprendizagem do outro.

Na entrevista, também se instigou os participantes como se deve incluir alunos com deficiência na sala de aula comum. Em todas as respostas apresentadas por eles, constatou-se que estas se centravam sobre a necessidade de se compreender o aluno, de oferecer oportunidade de aprendizagem para todos e também de se assumir posturas atitudinais de acolhimento. Para o sujeito B3 é necessário compreender o outro, e ele sugere que a diversidade é uma dimensão presente na sociedade e, por conseguinte, na escola. O trecho a seguir ilustra a fala de B3:

[...] acho que inclusão é você compreender o diferente e aceitá-lo, você compreender que não é só uma pessoa que tem uma deficiência, que tem uma limitação, são as características da pessoa, é a identidade da pessoa, são as crenças, são os valores [...] eu acho que a educação inclusiva ela não se limita ao deficiente, mas sim acho que com a singularidade das pessoas, as diferenças delas. (B3)

No trecho destacado da entrevista com B3, observa-se o destaque atribuído à compreensão das singularidades das pessoas no processo educativo, e ainda que seu discurso

parece romper com o conceito de diferença restrito à pessoa com deficiência. Estudos realizados por Mantoan (2006) e Mittler (2003) defendem que uma educação inclusiva não se desenvolve em uma escola rígida, engessada e acrítica, visto que incluir implica assumir que o aluno é o protagonista e o centro do processo educativo. Portanto, o processo educacional deve partir do próprio aluno, considerando suas diferentes características.

No que diz respeito à questão atitudinal, destaca-se um extrato da entrevista realizada com EB1:

[...] eu vejo como algo muito no campo do discurso, é muito bonito na lei, mas quando você vai para a prática é algo que você fica assim entristecido, nós discutimos muito na escola, que inclusão é essa que não inclui?... Educação inclusiva que é também uma questão atitudinal, como eu falei, antes de perceber o outro, de enxergar o outro, que deve ser também o trabalho contínuo da escola, de orientar, de mobilizar, de conscientizar, as outras crianças e toda a comunidade escolar a educação inclusiva que é propor realmente práticas pedagógicas inclusivas, de preparar um plano de aula que atenda não só crianças que tenham deficiência, mas que alcance as crianças que não têm deficiência, então assim eu vejo a educação inclusiva como algo muito amplo, muito amplo mesmo, mas que é solucionável, basta boa vontade, basta um trabalho mais de empenho, de preparar, de ter atenção, de se dedicar. (EB1)

De acordo com o trecho destacado da entrevista com EB1, a inclusão deve ultrapassar o campo do discurso para se fazer presente nas ações cotidianas. Isto é, o sujeito entrevistado se refere às atitudes de acolhimento a todos os alunos, tendo em vista a demanda frequente pelo acesso de alunos com deficiência na realidade escolar brasileira. O EB1 também se reporta ao fato da inclusão não se restringir ao limite do espaço da sala de aula, visto que ele compreende todo o universo escolar.

Segundo Poulin (2010), a concepção de educação inclusiva se vincula diretamente com a noção de contribuição, valorização, flexibilização e diferenciação. Desse modo, compreende-se que a questão atitudinal não se desenvolve facilmente, visto que é fundamental compreender o outro e cooperar com o outro.

Neste trabalho, os discursos dos sujeitos se centram sobre a necessidade de se compreender o outro e de se desenvolver uma atitude inclusiva frente à diversidade no modo de ser das pessoas. Além desses aspectos, soma-se a aprendizagem, que implica em oferecer oportunidades a todos. Nesse sentido, diante de um aluno que apresenta deficiência, o professor precisa romper com a noção de que ele é incapaz, e por isso não aprende. Na literatura, os teóricos (Piaget, 2015; Vygotsky, 2007 e Wallon, 1989) discutem o processo de aprendizagem da criança e sugerem que cada indivíduo demonstra um modo particular na sua capacidade de aprendizagem, e esta aprendizagem evolui de acordo com as condições

ofertadas pelo meio físico e social. Na presente pesquisa, a compreensão acerca das possibilidades de aprendizagem foi evidenciada por EB3 do seguinte modo:

Assim, incluir uma criança é você deixar com que ela perpassasse todos os processos de aprendizagem, bem, não livremente digamos assim, mas você estando ali como um apoio para aquela criança, eu acho que incluir é isso, é você abrir as portas também para ela, entendeu? Para ela ver que o universo não é só aquele que está ali não, é muito mais além, acho que incluir é isso, assim no meu ponto de vista. (EB3)

Ao tratar sobre a escola inclusiva Poker & Mello (2016, p. 621) destacam que

Na escola inclusiva professores e gestores precisam estar preparados para acolher e oferecer um atendimento com qualidade para todos os alunos, em que as oportunidades de aprendizagem estejam a contento de suas diferenças, com adequação de recursos, com metodologias direcionadas e estratégias diversificadas. Isso quer dizer que a responsabilidade pela aprendizagem de alunos com comprometimentos físicos, intelectuais, motores, comportamentais ou sensoriais não é apenas do professor especialistas, mas dos profissionais da educação, ainda que cada um possa assumir diferente papéis nas suas interações. (p. 621)

Tomando como referência os achados desta pesquisa, constata-se a partir dos dados que os sujeitos percebem a educação a partir de uma perspectiva da própria construção de aprendizagem do sujeito, em que o professor é coadjuvante e o aluno o ator principal. Nesta relação o professor tem o papel de contribuir para que o aluno possa se desenvolver.

Nesta subcategoria, verificou-se de acordo com os sujeitos participantes, que a educação inclusiva é percebida como um marco histórico e político. Ela se respalda na educação como direito humano e social, mas também implica em compreender o outro, e em assumir atitude de acolhimento para oferecer ao outro a oportunidade de aprender.

A seguir, apresenta-se a última subcategoria de análise deste trabalho que discute a percepção de bolsistas e ex-bolsistas sobre sua formação e prática pedagógica a partir do programa Pibid, subprojeto educação inclusiva.

4.4.2 Formação e prática pedagógica inclusiva a partir do Pibid

Nesta subcategoria de análise, intenciona-se caracterizar como os sujeitos deste estudo pensam sua formação e prática pedagógica, a partir da experiência no Pibid subprojeto de educação inclusiva. Destaca-se também, de acordo com as entrevistadas, alguns fatores que caracterizam esse processo de formação.

Tomando como referência os dados das entrevistas realizadas com todos os sujeitos, a participação no programa Pibid contribuiu para uma formação docente diferenciada. Esses participantes advogaram que essa participação os aproximou da escola e possibilitou que eles

desenvolvessem uma relação concreta acerca do intercâmbio entre teoria e prática, assim como entre saberes disciplinares, curriculares e de experiência. Sabe-se que o estabelecimento dessas relações não se realiza de modo fácil, visto que elas vão se consolidando, na medida em que os professores em formação têm a oportunidade de vivenciá-las no campo de atuação. Desse modo, percebe-se que a experiência no Pibid, além de contribuir para a definição da carreira, pode também promover mudanças em relação à construção de um saber de formação profissional, que se respalda na formação de um professor pesquisador, crítico e reflexivo de sua prática. Os trechos a seguir das entrevistas com EB1 e B1 sugerem que o Pibid contribuiu para essa perspectiva de formação:

A primeira coisa que o Pibid contribuiu para a minha vida foi à definição de seguir a carreira docente, foi a primeira coisa. Os aspectos que eu destaco da experiência é o interesse pela pesquisa, o interesse por me aprofundar na questão da inclusão, de ampliar o meu olhar, para essa questão [...], experiência com a docência, né? De estar à frente de uma sala de aula, fazer planos de aula, fazer intervenções, ter a regência como algo que não está no estágio, que é outra crítica ao currículo da pedagogia... outra coisa que eu poderia citar é a relação de parceria que é estabelecida entre a gente bolsista e o professor da sala regular, [...], o Pibid nos dá autonomia, nos dá responsabilidade, nos dá um senso de enxergar a educação não como algo pontual, pequeno, mas amplia para a gente conseguir ver o todo de compreender como é o contexto escolar, [...]. (EB1)

[...] através do Pibid eu fui me modificando, como é que diz... desmistificando, isso! Entendeu? Lógico que a gente tem que ter a teoria, até porque a teoria elas têm que andar juntas uma com a outra, mas o Pibid foi a porta de entrada, que a gente vê essa educação e essa formação de maneira diferenciada. (B1)

Nos extratos das entrevistas de EB1 e B1, observou-se que a participação no Pibid auxiliou os participantes a equacionarem alguns dilemas peculiares a carreira docente, tais como: a escolha da profissão; a experiência docente como fator motivador e desmistificador; a escola como espaço de aprendizagem, formação e pesquisa.

Na entrevista de EB1, identificou-se também que o Pibid consolidou sua opção pela docência. Nesse sentido, o professor em formação tem a oportunidade de superar estigmas relacionados à docência e a escola pública. Defende-se que no Pibid, os alunos se deparam com as primeiras aproximações com a dinâmica escolar (TINTI, 2012; SOUSA, 2013). Neste momento inicial, ele poderá se render ou superar as demandas da profissão, visto que de acordo com os sujeitos desta investigação, o Pibid também tem um caráter profissional por proporcionar a seus bolsistas uma responsabilidade por seu trabalho frente à escola. Essa compreensão foi expressa por EB3 e B3, conforme os trechos das entrevistas a seguir:

[...] quem entra no curso de pedagogia e não tem a oportunidade de fazer parte do Pibid eu acho que perde muita coisa, mas também depende da pessoa, tem pessoas que chegam e só pegam um diploma e pronto, querem ser um professor digamos que só olha pra si mesmo e pronto, [...], não querem saber do novo, [...], como se o novo assustasse [...], mas depende muito também de você, você saber o que você quer, não adianta de nada eu entrar no Pibid sem saber o que eu quero, só entrar por entrar, pegar o diploma e pronto, não, você tem que entrar e saber o que você quer ali dentro, aí sim você sai um profissional diferente. (EB3)

[...] 100% a prática e as experiências vividas lá e as observações. Eu acho que você estar dentro da escola conjuntamente com a faculdade é essencial, porque como eu te falei aqui é uma coisa que a gente não tem muito, é a ligação da teoria com a prática, então você se acha quando você está em um programa desse do Pibid [...], você vai ver que os alunos que não foram para a escola têm uma visão totalmente diferente de você que está ali, que tá na escola pública, que é totalmente diferente da escola particular. Então eu acho que a prática, você estar dentro da escola, você estar ali vivenciando, não só a questão da educação inclusiva, mas você está ali vivenciando com os alunos, como é a gestão, como é a escola, como é que funciona, como são os alunos, como é realmente o dia a dia [...], eu acho que isso é o essencial e o que diferencia na sua formação dentro do Pibid. (B3)

Nos relatos de EB3 e B3 pode-se averiguar o comprometimento profissional que esses sujeitos demonstraram a partir da vivência no programa Pibid. O posicionamento frente às demandas da escola e da sala de aula com o aluno com deficiência demonstra que os sujeitos desta pesquisa passaram a não ter mais medo do novo, da mudança, e a reconhecerem a necessidade de uma adequação contínua do ensino de acordo com as características dos alunos. Desse modo, é perceptível que para os bolsistas pibidianos que participam do subprojeto educação inclusiva sua formação inicial confere uma perspectiva inclusiva, que é “produto de uma educação plural, democrática e transgressora”. (MANTOAN, 2006, p. 23)

Os entrevistados também se referiram a outros fatores que caracterizavam a formação docente, em decorrência da participação no Pibid. Eles mencionaram o desenvolvimento de práticas inclusivas, que se fundamentaram em “um olhar diferenciado”. EB3: “*um olhar diferenciado, agora eu sei como é esse negócio de olhar diferenciado*”. Eles também se referiram a uma “sensibilidade docente”, EB2: “*Posso dizer que eu fiquei mais sensível, mais do que já era, seria um aspecto interessante assim, fiquei mais atenta a algumas coisas, fiquei mais tendenciosa a estudar mais a querer saber mais da teoria [...]*”. Todos esses aspectos mencionados estão em consonância com uma perspectiva de inclusão, abordada por Mantoan (2006), Mittler (2003) e Poulin (2010). Tais perspectivas se evidenciam tanto nos relatos dos sujeitos sobre as atividades de intervenção desenvolvidas, como também no modo como eles passaram a perceber o processo inclusivo. Para Poker & Mello (2016, p. 623) o “curso de

formação de professores, com vistas ao paradigma inclusivo, precisa ter a missão de potencializar a autonomia, fomentar a criatividade, a iniciativa, a busca por novas estratégias, recursos e metodologias”, o que pode encontrar convergência com esse “olhar diferenciado” e “sensibilidade docente” tratados pelos sujeitos desta pesquisa.

Deste modo, indica-se que, de acordo com os relatos dos participantes desta investigação que o Pibid Subprojeto de Educação Inclusiva se investe como um espaço oportuno para uma formação profissional docente no contexto de práticas pedagógicas inclusivas. Essas práticas se estabelecem de forma inovadora, por contribuírem para o desenvolvimento de um olhar diferenciado, que vê o outro e sua diversidade para além da deficiência, e parte de uma sensibilidade diante das demandas decorrentes do universo escolar.

Conclui-se que, para os participantes desta pesquisa, a oportunidade de participar do Pibid possibilitou agregar um diferencial em sua formação, visto que permitiu a eles compreenderem que o aluno com deficiência é agente de sua aprendizagem, portanto ele é capaz de participar e contribuir no processo de aprendizagem na escola. Eles também reconheceram que o Pibid oportunizou a eles estabelecerem articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos, e a promoção da aprendizagem dos alunos com deficiência e sem deficiência em um contexto de educação inclusiva.

Neste capítulo de análise dos dados coletados, discutiu-se os saberes, práticas e vivências empreendidas por bolsistas e ex-bolsistas do programa Pibid subprojeto educação inclusiva na perspectiva de sua formação inicial e no desenvolvimento de uma prática inclusiva.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente investigação, elegeu-se a formação inicial do pedagogo como objeto de análise, centrando-se na perspectiva da educação inclusiva. Neste aspecto, o Pibid - Subprojeto de Educação Inclusiva constituiu-se como centro de análise desta investigação, na medida em que o programa se propõe a favorecer a articulação entre universidade e escola pública na formação inicial de futuros educadores numa perspectiva inclusiva. Desse modo, a pesquisa objetivou evidenciar elementos preponderantes de consolidação da formação inicial de pedagogos para atuar no ensino inclusivo, entre saberes, práticas e vivências decorrentes da experiência do Pibid - Subprojeto Educação Inclusiva e a matriz curricular do curso de Pedagogia.

Nesta investigação, compreende-se o Pibid – Subprojeto de Educação Inclusiva como um programa de formação amplo e inclusivo, que parece romper com uma dimensão pontual em que as disciplinas se constituem por si as matrizes de referência para uma formação inicial ancorada na educação inclusiva. Entretanto, o currículo é base para este processo formativo, e deve se articular com outros panoramas, tais como; pesquisa e extensão, com vistas a promover uma formação mais completa.

Neste trabalho, defende-se que os saberes de formação são de relevante importância para a promoção de uma identidade docente diferenciada, porque estes saberes corroboram para o desenvolvimento de uma prática pedagógica significativa e inclusiva.

Com base nessas premissas, organizou-se os dados em quatro categorias de análise: Formação docente e os documentos que integram o processo formativo; Práticas de inclusão; Construção de saberes na formação inicial a partir do Pibid; Formação e inclusão a partir da participação dos alunos no Pibid.

A primeira categoria de análise - Formação docente e os documentos que integram o processo formativo - respondeu ao primeiro objetivo específico de destacar saberes, práticas e vivências de formação para atuar no ensino inclusivo referendados nos documentos do Pibid - Subprojeto Educação Inclusiva e matriz curricular do curso de Pedagogia. Esta categoria foi organizada em duas subcategorias: Currículo do curso de Pedagogia e Documentos oriundos do Pibid.

Na primeira subcategoria de análise – Currículo do curso de Pedagogia – identificou-se alguns aspectos, com base nas matrizes curriculares do curso de Pedagogia da UFC dos anos de 2007.1 e 2014.1: a) as temáticas vinculadas à educação especial e educação inclusiva eram tratadas de forma pontual no curso, b) algumas disciplinas específicas abordavam essas

temáticas, c) quase inexistência de oportunidades de vivências práticas no contexto da escola inclusiva, d) frágil articulação entre teoria e prática, dentre outros. Os aspectos mencionados são relativos às duas matrizes curriculares do curso, apesar das mudanças na matriz curricular de 2014.1 relativas à ampliação da oferta de disciplinas de educação especial e educação inclusiva. Verificou-se também que o texto do Projeto Político Pedagógico (PPP) do referido curso expressava uma frágil discussão sobre a inclusão escolar dos alunos público alvo da educação especial.

Os resultados desta primeira subcategoria permitiram aferir que apesar da ampliação da quantidade de disciplinas na matriz curricular de 2014.1, há uma particularidade relativa às disciplinas de Educação Especial e de Educação Inclusiva, como, por exemplo, a não obrigatoriedade da segunda disciplina. Desse modo, caso o aluno não curse as duas disciplinas, poderá haver interferência quanto à clareza conceitual dos termos educação especial e educação inclusiva. Conclui-se que o distanciamento da temática, bem como a fragilidade na abordagem dos conceitos de educação especial e educação inclusiva, pouco favorecem a promoção de saberes, práticas e vivências na formação inicial do professor.

A segunda subcategoria - Documentos oriundos do Pibid – indicou que os documentos elaborados no âmbito do Pibid - Subprojeto de Educação Inclusiva demonstraram a existência de uma sistemática de trabalho consolidada, que oportunizava os bolsistas vivenciarem experiências no contexto do ensino inclusivo, além de permitirem a reflexão sobre os projetos e os planejamentos propostos na escola e nas salas de aula, mediante a elaboração de relatórios. A análise desses documentos permitiu concluir que os temas dos projetos e os planos de aula se centravam sobre a promoção das potencialidades de todos os alunos e se preocupavam em oportunizar que todos participassem das atividades em sala de aula. Percebeu-se que a promoção de projetos na escola contribuiu para uma maior integração entre os bolsistas participantes do programa e o universo escolar, além de promoverem uma cultura pedagógica baseada em projetos de colaboração e inclusão. No que se refere particularmente aos planos de aula, verificou-se a preocupação em propor atividades diferenciadas, criativas e lúdicas, que se distanciavam do cotidiano da aula expositiva e favoreciam o diálogo entre os bolsistas e os alunos da escola.

Nesta segunda subcategoria também se constituiu objeto de análise os relatórios elaborados pelos bolsistas. Nesta análise identificou-se que a estrutura desse documento compreendia o tema, o título da atividade e seus respectivos objetivos, o relato da atividade e a avaliação. Concluiu-se que a oportunidade de elaborar, desenvolver e avaliar práticas

inclusivas possibilitava que o aluno bolsista desenvolvesse saberes curriculares e disciplinares, com base numa reflexão sobre a prática.

A segunda categoria de análise - Práticas de inclusão – respondeu ao segundo objetivo específico de descrever as práticas de inclusão vivenciadas pelos bolsistas do Pibid na escola. Esta categoria também se organizou em duas subcategorias: Construção de práticas diferenciadas e Reflexão dos bolsistas sobre suas práticas no Pibid.

Na primeira subcategoria - Construção de práticas diferenciadas – os bolsistas indicaram que ao elaborarem suas intervenções em sala de aula, consideravam além das características de toda a turma, as individualidades das crianças público alvo da educação especial. Percebeu-se que a construção de práticas diferenciadas ocorria de acordo com a trilogia: observação, diagnóstico e intervenção. Concluiu-se que a experiência vivenciada nesses três momentos oportunizava aos bolsistas desenvolverem em sala de aula projetos e estratégias diferenciadas de intervenção didática. Desse modo, os bolsistas demonstraram preocupação em romper com modelos de práticas tradicionais ao assumirem um ensino colaborativo, em que considerava o aluno com deficiência como uma pessoa capaz de aprender e de colaborar com seus pares.

Conclui-se que a diversificação quanto às propostas de ensino e o acolhimento às diferenças em sala de aula contribuem para a construção de práticas diferenciadas. Nesse sentido, a atuação pedagógica no contexto de uma sala de aula inclusiva oportunizava aos bolsistas do Pibid vivenciarem experiências que raramente lhes eram favorecidas em seus cursos de formação inicial. Tendo em vista que no Pibid, os bolsistas são confrontados com um ambiente real de prática e aprendizagem da profissão.

Com relação à segunda subcategoria - Reflexão dos bolsistas sobre suas práticas no Pibid – quatro aspectos se destacaram: a) a importância da experiência junto à escola e seu cotidiano, b) a percepção crítica sobre o que é a inclusão no chão da escola, c) a superação da insegurança e do medo frente às demandas de uma escola inclusiva, d) os ganhos em relação à aprendizagem dos alunos que sugere uma contribuição na evolução dos índices de desempenho na escola. Conclui-se que a reflexão sobre e na ação são pertinentes ao programa Pibid na escola. Tendo em vista que os bolsistas planejam suas intervenções, avaliam e refletem sobre seus impactos, com a finalidade de proporcionar aprendizagem para todos, e efetuar mudanças quando estas são necessárias para garantir a participação de todos os alunos no processo de ensino e aprendizagem.

A terceira categoria de análise - Construção de saberes na formação inicial a partir do Pibid – respondeu ao terceiro objetivo específico de identificar que saberes (curriculares,

disciplinares, experiência, formação profissional) apresentam alunos bolsistas do Pibid do curso de Pedagogia da UFC quanto à sua formação inicial de professores para atuarem no ensino inclusivo. Esta categoria foi discutida com base em quatro subcategorias: saberes curriculares, saberes disciplinares, saberes de experiência, saberes de formação profissional.

Na primeira subcategoria – saberes curriculares – os participantes do presente estudo apontaram nas entrevistas uma ruptura com a perspectiva médica sobre educação inclusiva, e acenaram para um enfoque social e humano acerca do aluno com deficiência. Os sujeitos reconheceram que a ampliação da oferta de disciplinas na matriz curricular do curso de Pedagogia da UFC possibilitou maior aproximação com o tema da inclusão. No entanto, eles atribuíram à participação no Pibid, à oportunidade de acessar mais fontes de estudos sobre inclusão escolar, uma vez que consideraram que no curso de Pedagogia ainda há uma discussão incipiente, que se limita as disciplinas específicas.

Nesta subcategoria, os dados sugerem que o Pibid se constitui um espaço extracurricular de formação docente, porque oferece estudos e conhecimentos que parecem minimizar as fragilidades constatadas na matriz curricular do curso, quanto à educação inclusiva.

Na segunda subcategoria – saberes disciplinares – conclui-se que dependendo da matriz curricular do curso, há diferentes posicionamentos em relação aos conhecimentos relativos à educação inclusiva. Os ex-bolsistas (matriz 2007.1) denunciaram fragilidades em sua formação e escassez de informações sobre o tema educação inclusiva. Enquanto os atuais bolsistas (matriz 2014.1), apesar de reconhecerem mudanças na oferta das disciplinas, eles ainda se queixaram que, em sala de aula ocorriam discussões superficiais nas disciplinas em geral, com exceção daquelas que abordavam a temática da inclusão escolar.

A terceira subcategoria – saberes de experiência – os sujeitos destacaram que no Pibid eles têm a oportunidade de vivenciarem a experiência docente. De acordo com os participantes deste estudo, além de observarem a sala de aula, eles têm a oportunidade de desenvolver um trabalho sistemático de regência em sala de aula. Conclui-se que para os bolsistas as experiências no Pibid oportunizam que eles participem da rotina escolar, e façam parte da escola. Essas experiências se configuram como um dos principais saberes de experiência adquiridos durante a vivência no Pibid

Na quarta e última subcategoria – saberes de formação profissional – infere-se que a formação inicial do curso de Pedagogia da UFC parece não atender às necessidades dos alunos em relação à realidade escolar que acolhe pessoas com deficiência nas salas de aula comuns. Conclui-se que um curso de formação inicial deve considerar além das atividades de

ensino, a dimensão prática para que os licenciandos tenham a oportunidade de vivenciarem experiências de docência, que poderão contribuir para a formação de um profissional com uma identidade docente diferenciada.

A quarta categoria de análise - Formação e inclusão a partir da participação dos alunos no Pibid - respondeu ao quarto objetivo específico de caracterizar o que pensam os alunos bolsistas do Pibid sobre sua formação no curso de graduação no que diz respeito à temática da inclusão. Para discutir esta categoria, organizou-se duas subcategorias: a primeira trata da concepção de inclusão relatada nos discursos de bolsistas e ex-bolsistas do Pibid - subprojeto de Educação Inclusiva. Enquanto a segunda - formação e prática pedagógica inclusiva - se centra sobre uma discussão a respeito das percepções dos bolsistas acerca de sua formação e prática no Pibid.

A subcategoria – Concepção de inclusão relatada nos discursos de bolsistas e ex-bolsistas do Pibid – subprojeto de Educação Inclusiva sugere que os participantes apresentaram uma concepção que se embasava na defesa da educação para todos e no direito universal a educação. Os sujeitos denunciaram a necessidade de se superar o campo do discurso e propagar ações concretas com vistas a incluir todos os alunos. Eles também defenderam a inclusão escolar no sentido amplo, extrapolando, portanto, o espaço da sala de aula, visto que ela compreende toda a escola. Conclui-se que a concepção de inclusão defendida pelos participantes deste estudo se centra sobre a necessidade de se compreender o outro e de se acolher os diferentes modos de ser das pessoas. Além desses aspectos, eles fizeram alusão à aprendizagem, e defenderam que para incluir é necessário oferecer oportunidades a todos.

Na segunda e última subcategoria - Formação e prática pedagógica inclusiva - verificou-se que a participação no programa Pibid contribuiu para uma formação docente diferenciada. Na medida em que eles se aproximaram da escola e tiveram a oportunidade de estabelecerem uma relação concreta entre teoria e prática, assim como entre saberes disciplinares, curriculares e de experiência. Conclui-se, portanto, que a experiência no Pibid, além de contribuir para a definição da carreira, pode também promover mudanças em relação à construção de um saber de formação profissional, que se respalda na formação de um professor pesquisador, crítico e reflexivo de sua prática.

Diante dos resultados apontados, reconhece-se os limites do presente estudo, visto que ao se considerar os saberes, práticas e vivências do professor em formação, optou-se como sujeitos desta investigação apenas os alunos e não outros atores que também contribuem para

esse processo como: supervisores, coordenadores de área, coordenação de área de gestão de processos educacionais e coordenador do projeto na universidade.

Como resultado dessa investigação, constatou-se que os bolsistas e ex-bolsistas têm a oportunidade de desenvolverem múltiplos saberes, a partir de sua formação inicial, e principalmente de sua experiência no Pibid - Subprojeto de Educação Inclusiva. Destaca-se o saber de experiência como principal articulador entre teoria e prática na formação dos sujeitos desta pesquisa e fonte de apoio para o desenvolvimento de uma identidade docente inclusiva. Conclui-se, segundo os sujeitos investigados, que a participação no subprojeto Pibid – Educação Inclusiva, constitui-se como principal eixo de formação inicial docente, por oferecer suporte para a promoção de uma identidade docente crítica e reflexiva, o que colabora para uma prática inclusiva.

Recomenda-se que a matriz curricular do curso de Pedagogia da UFC ofereça a oportunidade aos licenciandos de desenvolverem saberes curriculares e disciplinares consolidados, tendo em vista a quase inexistência de articulação teórica e prática, e a oferta reduzida de disciplinas que se centram sobre a temática de educação inclusiva. Talvez a experiência do Pibid possa se articular e referenciar as atividades do estágio supervisionado, no sentido de contribuir para a consolidação de uma sequência pedagógica-didática contínua, que implique em atividades de se inserir no cotidiano escolar para observar, diagnosticar, e intervir, com base na observação e no diagnóstico da realidade escolar. É relevante destacar que o desenvolvimento dessas práticas pedagógicas se embasa em dois aspectos: o primeiro a necessidade da turma; e o segundo, a inclusão como fio condutor de suas ações.

Com certeza outros estudos advindos desta investigação poderão surgir com base nos resultados aqui apontados.

REFERÊNCIAS

BARBOSA - VIOTO, J. ; VITALIANO, C. R. Educação inclusiva e formação docente: percepções de formandos em pedagogia. **MAGIS. Revista Internacional de Investigacion en Educacion**, Jan-June, 2013, p.353. [on line].

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Portugal: Edições 70, 1977.

BASTOS, Amanda Macitelli. **A formação do pedagogo e a educação inclusiva: a experiência de uma universidade pública federal**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Paulo. São Paulo, 2012.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto, Porto Editora, 1994.

BRABO, G. M. B. A formação docente inicial na perspectiva da educação inclusiva: com a palavra, o professor formador. In: **37º Reunião Anual da Anped**, 2015. Florianópolis - SC. 37º Reunião Anual da Anped. Rio de Janeiro: Editora Anped, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/trabalho-gt15-4552.pdf>>

BRABO, Gabriela Maria Barbosa. **Formação docente inicial e o ensino ao aluno com deficiência em classe comum na perspectiva da educação inclusiva**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, 2013.

BRAGA, D. R. Formação inicial de professores e educação especial. In: **32º Reunião Anual da Anped**, 2009. Caxambu – MG. 32º Reunião Anual da Anped: Sociedade, cultura e educação: novas regulações? Rio de Janeiro: Editora Anped, 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/gt08-5205--int.pdf>>

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso: Maio, 2014.

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.005** – Plano Nacional de Educação. Brasília-DF: 2014. (Observatório do PNE). Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/15-formacao-professores>>. Acesso em: 05. jul. 2014.

BRASIL. **Lei nº 7.219** – Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília-DF: 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm>. Acesso em: 05. jul. 2014.

BRASIL. MEC/CNE. **Resolução nº 2/2015** – Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Ministério da Educação, Brasília-DF, 2015. Disponível em:<

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192 >

BRASIL. Senado Federal. **Lei nº 9.9394** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília-DF: 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 05. jul. 2014.

CANÁRIO, R. A escola: das “promessas” às “incertezas”. In: **Educação Unisinus**, São Leopoldo-RS, v. 12, n 2, p. 73-81, 2008. Disponível em: < http://www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/e107_files/downloads/transferencias/escola_das_promessas_as_incertezas.pdf >. Acesso em: 05. jul. 2014.

CAPES. **Portaria nº 72, de 19 de abril de 2010** – Dá nova redação a Portaria que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Diário Oficial da União. Brasília-DF: 2010. Disponível em: < http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria72_Pibid_090410.pdf >. Acesso em: 05. jul. 2014.

CAPES. **Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013** – Novo Regulamento do Pibid. Brasília-DF: 2013. Disponível em: < http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf >. Acesso em: 05. jul. 2014

CHAMBAL, Luís Alfredo. **A formação inicial de professores para a inclusão escolar de alunos com deficiência em Moçambique**. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

DIAS, C. A. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. **Informação & Sociedade: estudos**, v. 10, nº 2, 2000. Disponível em: < <http://www.brapci.ufpr.br/documento.php?dd0=0000002621&dd1=a0003> >. Acesso em: 15. set. 2012.

FARIAS, I. M. S.; ROCHA, C. C. T. PIBID: uma política de formação docente inovadora?. **Revista Cocar** (UEPA), Pará, v. 6, n 11, p. 41-49, 2012. Disponível em: < <http://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/viewFile/212/183>>. Acesso em: 05. jul. 2014.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GREGUOL, M.; GOBBI, E.; CARRARO, A. Formação de professores para a educação especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano. **Rev. Bras. Ed. Esp**, Marília, v. 19, n 3, p. 307-324, jul-set, 2013. [online]

INEP. **Censo escolar da educação básica 2016: notas estatísticas**. Brasília, DF: 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_e_statisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>

INEP. **Relatório do primeiro ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016**. Brasília, DF: 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/RELAT%C3%93RIO+DO+PRIMEIRO>>

[+CICLO+DE+MONITORAMENTO+DAS+METAS+DO+PNE+-+BI%C3%8ANIO+2014-2016/0dc50e21-3a60-444b-b7f6-1f16b8e5591f?version=1.1>](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt08_trabalhos_pdfs/gt08_2785_texto.pdf)

KAUSS, C. T.; REIS, H. M. M. S. O profissional professor e a educação inclusiva: representações sociais em construção. In: **36º Reunião Anual da Anped**, 2013. Goiânia- GO. 36º Reunião Anual da Anped. Rio de Janeiro: Editora Anped, 2013. Disponível em: <[HTTP://36REUNIAO.ANPED.ORG.BR/PDFS_TRABALHOS_APROVADOS/GT08_TRABALHOS_PDFS/GT08_2785_TEXTO.PDF](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt08_trabalhos_pdfs/gt08_2785_texto.pdf)>

KUHN, Cleuza. **Educação inclusiva**: das ações institucionais à formação inicial dos professores na UFPR. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2011.

LAVILLE, C; DIONNE, J. **A construção do saber**: Manual de Metodologia de pesquisa em Ciências Humanas. Porto Alegre: Editoras Artes Médicas Sul Ltda. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LUCCA, J. G.; BAZON, F. V. M.; LOZANO, D. A inclusão escolar no município de Araras: condições e perspectivas. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, v. 25, n 49, p. 340-356, mai-ago. 2015.

MAGALHÃES, R. C. B. P. Educação especial: uma perspectiva inclusiva. In: _____. (Org.). **Reflexões sobre a diferença**: uma introdução à educação especial. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

MANTOAN É. M. T. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MARCHESI, Á. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In: COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação**: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. v. 3

MARTINEZ, L. S; OLIVEIRA, E. F; MOSCATO, J. P. Educação inclusiva: apontamentos sobre a história, políticas e práticas de inclusão na escola. **Dialogo**, Canoas, dez., 2015, n.30, pp. 43-54. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5278883.pdf>>.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 24. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. (Coleção Temas Sociais)

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

OLIVEIRA, A. F. T. M. Construção de uma identidade docente inclusiva e os desafios ao professor- formador. In: **34º Reunião Anual da Anped**, 2011. Natal - RN. 34º Reunião Anual da Anped. Rio de Janeiro: Editora Anped, 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/gt15/gt15-103%20int.pdf> >

OLIVEIRA, A. F. T. M.; ARAÚJO, C. M. A formação de professores para a educação inclusiva: um olhar sobre os saberes docentes do professor-formador. In: **35º Reunião Anual da Anped**, 2012. Porto de Galinhas - PE. 35º Reunião Anual da Anped. Rio de Janeiro: Editora Anped, 2012. Disponível em:

<http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-2263_res.pdf >

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004. p. 70-76.

PERRENOUD, P. A formação dos professores no século XXI. _____; et al. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002. Reimpressão 2008.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3. Ed. Editora: Cortez Editora, São Paulo, 2012.

POKER, R. B.; FERNANDES, J. J.; COLANTONIO, S. Formação do professor e educação inclusiva: análise dos conteúdos dos cursos de pedagogia da UNESP. **JORSEN – Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, n. 1, 2016, p. 524-529. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1471-3802.12181/epdf>>

POKER, R. B.; MELLO, A. R. L. Inclusão e formação do professor. **JORSEN – Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, n. 1, 2016, p. 619-624. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1471-3802.12193/epdf>>

POULIN, J. Quando a escola permite a construção no contexto das diferenças. In: FIGUEIREDO, R. V.; BONETI, L. W.; POULIN, J. **Novas luzes sobre a inclusão escolar**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

PPP – Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFC, Fortaleza, 2008.

Disponível em:<

http://www.faced.ufc.br/images/stories/arquivos/graduacao/2013/pp_pedagogia%20%281%29.pdf>

PPP – Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFC, Fortaleza, 2014.

Disponível em:<

<http://www.faced.ufc.br/images/stories/arquivos/graduacao/2014/versao%20final%20de%2031%20jan%202014%20ppc%20pedagogia%20jan2014%20%281%29.pdf>>

RIBEIRO, S. M.; AGAPITO, J. A formação inicial de professores em interlocução com a perspectiva educacional inclusiva. In: **37º Reunião Anual da Anped**, 2015. Florianópolis - SC. 37º Reunião Anual da Anped. Rio de Janeiro: Editora Anped, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/trabalho-gt08-4110.pdf> >

ROCHA, Vanessa Oliveira de Azevedo. **O curso de pedagogia da UFES**: um olhar de egressos sobre a perspectiva da educação inclusiva. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo. Espírito Santo, 2011.

SACRISTÁN, J. G. O que move a ação educativa? A racionalidade possível na pós-modernidade e a relação teoria-prática. In: _____. **Poderes instáveis em educação**. Tradução: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SANTOS, Yvonete Bazbuz da Silva. **O paradigma da inclusão no curso de pedagogia do IFPA: o projeto formativo em debate.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará. Belém - PA, 2012.

SOUSA, Isabela Mascarenhas Antoniutti de. **Aprendendo a ser professor: a prática no PIBID como possibilidade de mobilização e [re]elaboração de saberes sobre alfabetização.** Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SOUZA, S. F.; OLIVEIRA, M. A. M. Políticas para a inclusão: ênfase na formação de docentes. In: **32º Reunião Anual da Anped**, 2009. Caxambu – MG. 32º Reunião Anual da Anped: Sociedade, cultura e educação: novas regulações? Rio de Janeiro: Editora Anped, 2009. Disponível em: < <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/gt15-5187--int.pdf>>

STAZANI, Enio de Lorena. **O papel do PIBID na formação de professores de química na Universidade Estadual de Londrina.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** RJ: Vozes, 2014.

TENORIO, S. Formação inicial de professores e necessidades educativas especiais. **Estúdios Pedagógicos**, Valdivia, 2011, vol.37, n.2, pp. 249-265, pp.249-265. [on line].

TINTI, Douglas da Silva. **PIBID: um estudo sobre suas contribuições para o processo formativo de alunos de licenciatura em Matemática da PUC-SP.** Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores.** Campinas – SP: Papyrus, 2009. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VOIVODIC, Maria Antonieta M. A. **Inclusão escolar de crianças com síndrome de Down.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE - A**ROTEIRO DE ENTREVISTA**

1. Fale sobre o currículo do curso de Pedagogia e identifique se há e qual a relação das disciplinas ofertadas pelo curso com a educação inclusiva.
2. Descreva as experiências vivenciadas nas disciplinas do curso de Pedagogia que possuem relação com a educação inclusiva.
3. Fale sobre sua experiência de vida acadêmica e profissional; Você identifica alguma relação com a educação inclusiva? Justifique.
4. Descreva sua formação profissional enquanto docente e a relação com a prática educacional inclusiva.
5. Na vivência no decorrer do Pibid - Subprojeto Educação Inclusiva, comente sobre suas motivações, ações e atividades que desenvolve (ou desenvolveu) no projeto?
6. Com base na experiência no subprojeto de Educação Inclusiva e nos conhecimentos e vivências pessoais, como você define o termo educação inclusiva?
7. Dentre as experiências vivenciadas no subprojeto de Educação Inclusiva, qual a mais significativa? Descreva e justifique.
8. Quais aspectos você destacaria na sua formação advindos da experiência no Pibid/Subprojeto Educação Inclusiva?

APÊNDICE - B

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar voluntariamente da pesquisa **Formação inicial do pedagogo e a experiência no PIBID Educação Inclusiva na UFC: saberes, práticas e vivências**. Este estudo tem como objetivo central evidenciar elementos preponderantes de consolidação da formação inicial de pedagogos para atuar no ensino inclusivo, entre saberes, práticas e vivências decorrentes da experiência do PIBID, subprojeto Educação Inclusiva e a matriz curricular do curso de Pedagogia da UFC.

A coleta de dados divide-se em duas fases: a 1ª consiste em entrevista individual e almeja captar o conjunto de ideias e perspectivas do sujeito (bolsistas do PIBID) diante do tema desta pesquisa. O 2ª momento será a participação em grupo focal, que objetiva discutir sobre outros elementos importantes relativos à formação inicial a partir do projeto.

Os riscos de exposição dos participantes nessa pesquisa serão minimizados através da total garantia de sigilo, assegurando sua privacidade. As gravações em áudio e vídeo serão usadas unicamente para organização, tratamento e análise das informações pelos pesquisadores e utilizadas somente para esta pesquisa em questão. É resguardada ao sujeito a garantia de receber esclarecimentos sobre a metodologia desta pesquisa, antes e durante o seu curso.

Os resultados desta investigação poderão contribuir para a reflexão sobre a relação teoria e ensino na formação inicial, bem como tenciona apontar aspectos de melhoria para o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará.

Esta pesquisa não resultará em nenhuma despesa financeira aos participantes, assim como também não haverá nenhuma compensação financeira pela sua participação. Informamos que este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi elaborado em duas vias.

Se forem necessários maiores esclarecimentos, colocamo-nos à disposição dos participantes deste estudo por meio dos telefones: (85) 9 8727-5738 ou e-mail: la.maranhao@gmail.com, contatos da Profª. Esp. Ana Larisse do Nascimento Maranhão, aluna do curso de Mestrado em Educação da UFC.

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344. (Horário: 8h às 12h, de segunda a sexta-feira).
O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, para ciência do estudo “**Formação inicial do pedagogo e a experiência no PIBID Educação Inclusiva na UFC: saberes, práticas e vivências**”. Ressalto que ficou claro para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizadas, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos necessários no percurso do estudo.

Concordo voluntariamente em participar desta pesquisa, tendo clareza de que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades se for esse o meu desejo.

Nome do(a) entrevistado(a)

Assinatura

Nome do Entrevistador(a)

Assinatura

ANEXOS

ANEXO A – Matriz curricular 2007

16

bibliotecas, documentação, visitas a instituições educacionais e culturais e participação em grupos cooperativos de estudos, além de atividades práticas de diferente natureza (Inciso I); às trezentas horas de Estágio Supervisionado devem ser realizadas prioritariamente, em Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Inciso II), Gestão em Instituições Escolares e Não-Escolares, e, conforme o inciso III serão desenvolvidas 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específica de interesse dos alunos, por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

O colegiado, à luz das sugestões e aprovação nos colegiados dos Departamentos Acadêmicos da FACED, decidiu que a integralização curricular do Curso de Pedagogia Diurno difere do curso de Pedagogia Noturno quanto às especificidade do estágio, tendo em vista que a Educação Infantil não pode ser ministrada à noite. Há ressalva de que os alunos dos cursos noturnos, cuja ênfase curricular situa-se no Ensino Fundamental para Jovens e Adultos e na Gestão de Sistemas Escolares, poderão cursar as disciplinas do curso diurno desde que atenda às exigências proclamadas no Projeto Pedagógico do Curso.

Com base no exposto, o colegiado do curso de Pedagogia da FACED/UFC submete o Projeto Pedagógico à apreciação das diversas instâncias competentes da FACED e da UFC, tal como explicita a integralização curricular.

8. INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR

INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR – PEDAGOGIA DIURNO (52) Aprovado pelo colegiado da Coordenação do Curso de Pedagogia, em 20/11/2007.

1º PERÍODO				
DISCIPLINAS		Pré-Requisito	Carga Horária	Créditos
01	PB - Filosofia da Educação I	-	64	4
01	PB - Psicologia da Educação I: Fundamentos	-	64	4
01	PB - Sociologia da Educação I	-	64	4
01	PB - História da Educação e da Pedagogia	-	96	6
01	PB - Metodologia Científica		64	4
99	Disciplina Optativa		32	2
SUBTOTAL			384	24

2º PERÍODO				
DISCIPLINAS		Pré-Requisito	Carga Horária	Créditos
02	PB - Filosofia da Educação II	-	64	4
02	PB - Psicologia da Educação II: Infância	-	64	4
02	PB - Sociologia da Educação II		64	4
02	PB - Estatística Aplicada à Educação		64	4
02	PB - Arte e Educação	-	64	4
02	PB - Informática na Educação	-	64	4
SUBTOTAL			384	24
3º PERÍODO				
DISCIPLINAS		Pré-Requisito	Carga Horária	Créditos
03	PB - História da Educação Brasileira		96	6
03	PB - Psicologia da Educação III: da infância à adolescência		64	4
03	PB - Antropologia da Educação		64	4
03	PB - Pesquisa Educacional I		64	4
03	PD - Educação a Distância		64	4
99	Disciplina Optativa		32	2
SUBTOTAL			384	24
4º PERÍODO				
DISCIPLINAS		Pré-Requisito	Carga Horária	Créditos
04	PB - Psicologia da Educação IV: da adolescência à idade adulta		64	4
04	PB - Estrutura e Funcionamento da Educação Básica		64	4
04	PC - Projeto Pedagógico e Práticas Curriculares		32	2
04	PC - Didática		96	6
04	PD - Educação Infantil		64	4
99	Disciplina Optativa		64	4
SUBTOTAL			384	24
5º PERÍODO				
DISCIPLINAS		Pré-Requisito	Carga Horária	Créditos
05	PD - Política Educacional		96	6
05	PD - Organização Social do Trabalho Escolar		64	4
05	PD - Letramento e Alfabetização		64	4
05	PC - Docência no Ensino Fundamental		64	4
05	PD - Propostas Pedagógicas e Prática de Educação Infantil		64	4
99	Disciplina Optativa		32	2
SUBTOTAL			384	24

6º PERÍODO				
DISCIPLINAS		Pré-Requisito	Carga Horária	Créditos
06	PD - Organização e Gestão de Espaços Educativos Não-Escolares		32	2
06	PC - Ensino de Língua Portuguesa		96	6
06	PC - Ensino de Geografia e História		96	6
06	PD - Estágio: Educação Infantil		160	10
99	Disciplina Optativa		64	4
SUBTOTAL			448	28
7º PERÍODO				
DISCIPLINAS		Pré-Requisito	Carga Horária	Créditos
07	P - TCC I		32	2
07	PC - Ensino de Matemática		96	6
07	PC - Ensino de Ciências		96	6
99	Disciplinas Optativas		192	12
SUBTOTAL			416	26
8º PERÍODO				
DISCIPLINAS		Pré-Requisito	Carga Horária	Créditos
08	P - TCC II		32	2
08	PD - Língua Brasileira de Sinais I		64	4
08	PC - Estágio: Ensino Fundamental I		160	10
99	Disciplinas Optativas		160	10
SUBTOTAL			416	26

Observações:

- 1 Em relação às disciplinas de Psicologia: a primeira deve fazer uma introdução do objeto de estudo da disciplina, seus construtos e explicitar os teóricos que mais contribuem para a Educação. As seguintes: Psicologia da Educação I, II e III devem ajudar ao educador entender como o sujeito aprende na educação infantil, no ensino fundamental e na EJA, respectivamente.
- 2 As disciplinas de Docência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental devem favorecer a observação desses espaços nas instituições escolares *in loco*, uma vez que antecedem os respectivos estágios.

INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR - PEDAGOGIA NOTURNO (53)
Aprovado pelo colegiado da Coordenação do Curso de Pedagogia, em 20/11/2007

1º PERÍODO				
DISCIPLINAS		Pré-Requisito	Carga Horária	Créditos
01	PB - Filosofia da Educação I	-	64	4
01	PB - Psicologia da Educação I: Fundamentos	-	64	4
01	PB - Sociologia da Educação I	-	64	4
01	PB - História da Educação e da Pedagogia	-	96	6
99	Disciplina Optativa	-	32	2
SUBTOTAL			320	20
2º PERÍODO				
DISCIPLINAS		Pré-Requisito	Carga Horária	Créditos
02	PB - Filosofia da Educação II	-	64	4
02	PB - Psicologia da Educação II: Infância	-	64	4
02	PB - Sociologia da Educação II	-	64	4
02	PB - Antropologia da Educação	-	64	4
02	PB - Metodologia Científica	-	64	4
SUBTOTAL			320	20
3º PERÍODO				
DISCIPLINAS		Pré-Requisito	Carga Horária	Créditos
03	PB - História da Educação Brasileira		96	6
03	PB - Psicologia da Educação III: da infância à adolescência		64	4
03	PB - Estatística Aplicada à Educação I		64	4
03	PB - Informática na Educação		64	4
99	Disciplina Optativa		32	2
SUBTOTAL			320	20
4º PERÍODO				
DISCIPLINAS		Pré-Requisito	Carga Horária	Créditos
04	PB - Psicologia da Educação IV: da adolescência à idade adulta		64	4
04	PB - Pesquisa Educacional I		64	4
	PB - Estrutura e Funcionamento da Educação Básica		64	4
04	PB - Educação a Distância		64	4
04	PD - Educação Popular e de Jovens e Adultos		64	4
SUBTOTAL			320	20

5º PERÍODO				
DISCIPLINAS		Pré-Requisito	Carga Horária	Créditos
05	PC - Política Educacional		96	6
05	PD - Didática		96	6
05	PD - Letramento e Alfabetização		64	4
05	PC - Projeto Pedagógico e Práticas Curriculares		32	2
99	Disciplina Optativa		32	2
SUBTOTAL			320	20
6º PERÍODO				
DISCIPLINAS		Pré-Requisito	Carga Horária	Créditos
06	PC - Docência no Ensino Fundamental		64	4
06	PC - Ensino de Língua Portuguesa		96	6
06	PC - Ensino de Geografia e História		96	6
99	Disciplina Optativa		64	4
SUBTOTAL			320	20
7º PERÍODO				
DISCIPLINAS		Pré-Requisito	Carga Horária	Créditos
07	PD - Organização Social do Trabalho Escolar		64	4
07	PC - Ensino de Ciências		96	6
07	PC - Ensino de Matemática		96	6
07	PC - Arte e Educação		64	4
SUBTOTAL			320	20
8º PERÍODO				
DISCIPLINAS		Pré-Requisito	Carga Horária	Créditos
08	PC - Organização e Gestão de Espaços Educativos Não-Escolares		32	2
08	PC - Estágio: Ensino Fundamental II (EJA)		160	10
99	Disciplinas Optativas		96	6
SUBTOTAL			320	20
9º PERÍODO				
DISCIPLINAS		Pré-Requisito	Carga Horária	Créditos
09	- TCC I		32	2
09	PD - Estágio: Organização e Gestão de Sistemas Escolares I		80	5
99	Disciplinas Optativas		208	13
SUBTOTAL			320	20

10º PERÍODO				
	DISCIPLINAS	Pré-Requisito	Carga Horária	Créditos
10	- TCC II		32	2
10	PD - Língua Brasileira de Sinais I		64	4
	PD - Estágio: Organização e Gestão de Sistemas Escolares II		80	5
99	Disciplinas Optativas	-	144	9
	SUBTOTAL		320	20

Observações:

- 3 As disciplinas obrigatórias e optativas relativas à integralização curricular ofertadas para o Curso de Pedagogia Diurno podem ser cursadas por alunos do curso noturno como optativas.
- 4 As atividades complementares, no total de 100 horas, não foram alocadas em qualquer semestre.

9. PRÉ-REQUISITOS DAS DISCIPLINAS DA INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR – DIURNO E NOTURNO**DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS**

DISCIPLINAS	PRÉ-REQUISITOS
PB Filosofia da Educação II	PB Filosofia da Educação I
PB Sociologia da Educação II	PB Sociologia da Educação I
PB Pesquisa Educacional I	PB Metodologia Científica e Estatística Educacional
PB Psicologia da Educação II: infância	PB Psicologia da Educação I: fundamentos
PB Psicologia da Educação III: da infância à adolescência	PB Psicologia da Educação II: Infância
PB Psicologia da Educação IV: da adolescência à idade adulta	PB Psicologia da Educação III: da infância à adolescência
PB História da Educação Brasileira	PB História da Educação e da Pedagogia
PB Estrutura e Funcionamento da Educação Básica	PB História da Educação Brasileira
PD Organização Social do Trabalho Escolar	PB Estrutura e Funcionamento da Educação Básica
PD Política Educacional	PB Estrutura e Funcionamento da Educação Básica e PB História da Educação Brasileira
PC Didática	PB Psicologia da Educação III: da infância à adolescência
PD Letramento e Alfabetização	PB Psicologia da Educação III: da infância à adolescência
PC Ensino de Língua Portuguesa	PC Didática
PC Ensino de Geografia e História	PC Didática
PC Ensino de Ciências	PC Didática
PC Ensino de Matemática	PC Didática
PC Docência no Ensino Fundamental	PC Projeto Pedagógico e Práticas Curriculares e PC Didática

PC Estágio: Ensino Fundamental I	PC Ensino de Língua Portuguesa; PC Ensino de Geografia e História PC Ensino de Ciências e PC Ensino de Matemática
PD Educação Infantil	PB Psicologia da Educação II: infância
PD Propostas Pedagógicas e Prática de Educação Infantil	PD Educação Infantil
PD Estágio: Educação Infantil	PD Educação Infantil
PD Educação Popular e de Jovens e Adultos	PB Psicologia da Educação IV: da adolescência à idade adulta
PC: Estágio: Ensino Fundamental II (EJA)	PD Educação Popular e de Jovens e Adultos PC Ensino de Língua Portuguesa; PC Ensino de Geografia e História PC Ensino de Ciências e PC Ensino de Matemática
PC Estágio: Organização e Gestão de Sistemas Escolares I	PB Estrutura e Funcionamento da Educação Básica e PC Projeto Pedagógico e Práticas Curriculares
PC Estágio: Organização e Gestão de Sistemas Escolares II	PC Estágio: Organização e Gestão de Sistemas Escolares I
P TCC I	PB Pesquisa Educacional
P TCC II	P TCC I

DISCIPLINAS OPTATIVAS

DISCIPLINAS	PRÉ-REQUISITOS
PB119 - Prática em Metodologia Científica	PB Metodologia Científica
PB071 - Estatística Aplicada à Educação II	PB Estatística Aplicada à Educação I
PD Prática de Ensino em Educação Inclusiva	PD Educação Inclusiva
PD Psicopedagogia	PB Psicologia da Educação II: infância
PD Desenvolvimento da Linguagem e Educação	PB Psicologia da Educação II: infância
PC Estágio em Arte e Educação	PC Arte e Educação
PC291 – Pedagogo: Identidade e Campo Profissional	
PB Aprendizagem: Processos e Problemas	PB Psicologia da Educação III: da adolescência à idade adulta
PB Avaliação do Ensino Aprendizagem	
PB124 – Planejamento e Avaliação de Sistemas Educacionais	PB088 – Estrutura e Funcionamento da Educação Básica
PD068 – Espaços Educacionais Escolares e Não-escolares	
PD014 – Educação no Ceará	
PC Práxis Educativa	
PD Formação Intercultural	
PC Educação Ambiental: Temas Transversais	
PC Dialogicidade e Formação Humana em Paulo Freire	

PC Educação Estética	
PD Educação, Saúde e Transversalidade	
PB031 – Introdução à Educação	
PB Pesquisa Educacional II	PB Pesquisa Educacional I
PC075 – Seminário I: Pedagogia Piagetiana	
PD055 – Literatura Infantil e Educação da Criança	
PC Educação e Espiritualidade	
PC Pedagogia do Trabalho	
PC178 – Tópicos de Educação Matemática	
PB072 – Economia Política e Educação	
PD Educação Especial	
PD Educação Inclusiva	
PD Psicomotricidade e Educação	
PD013 – Educação e Movimentos Sociais	
PB Ética, Educação e Sociabilidade	
PB Educação e Problemas das Sociedades Contemporâneas	
PB Identidade, Diferença e Diversidade	
PB A Formação Ser-Educador/Facilitador na Contemporaneidade	
PC078 – Seminário II: Educação Sexual nas Escolas	
PD Educação Indígena	
PD História dos Afrodescendentes no Brasil	
PD Cosmovisão Africana e Cultura dos Afrodescendentes no Brasil	
PD Fundamentos da Educação de Surdos	
PD Fundamentos Psicodinâmicos e Psicogenéticos da Educação	
PD057 – Práticas Lúdicas, Identidade Cultural e Educação	
PD055 – Literatura Infantil e Educação da Criança	
PD Autobiografia e Educação	
PD031 – Educação Popular	
PD040 – Educação de Adultos	
PB089 – Desenvolvimentos Cognitivo e Computadores	
PC177 – Recursos Áudio-visuais na Educação	
PD051 – Aprendizagem Mediada por Computador	PB074 – Informática na Educação

ANEXO B - Matriz curricular 2014

- Recursos audiovisuais na educação
- Pedagogo: Identidade e campo profissional
- Dialogicidade e formação humana em Paulo Freire
- Leitura e produção de textos na formação de professores
- Educação e Cinema
- Aprendizagem mediada por computador
- Autobiografia e Educação
- Formação intercultural
- Educação, saúde e transversalidade
- Atividades complementares

11 Integralização curricular

1º SEMESTRE				
DISCIPLINA	Pré-Requisito	Carga Horária	C.H Teórica	C.H Prática
PB0138 - Filosofia da Educação I	-	64	64	-
PB0141 - Psicologia da Educação I: Fundamentos	-	64	64	-
PB0144 - Sociologia da Educação I	-	64	64	-
PB0163 – História da Educação e da Pedagogia*	-	64	64	-
PB0148 - Metodologia Científica	-	64	64	-
SUBTOTAL		320	64	-

2º SEMESTRE				
DISCIPLINA	Pré-Requisito	Carga Horária	C.H Teórica	C.H Prática
PB0139 - Filosofia da Educação II	PB0138	64	64	-
PB0142 - Psicologia da Educação II: Infância	PB0141	64	48	16
PB0146 - Sociologia da Educação II	PB0144	64	64	-
PB0149 - Estatística Aplicada à Educação		64	64	-
HLL0077- Língua Brasileira de Sinais I		64	48	16
Disciplina Optativa	-	64	64	-
SUBTOTAL		384	352	32

3º SEMESTRE				
DISCIPLINA	Pré-Requisito	Carga Horária	C.H Teórica	C.H Prática
PB0164 História da Educação Brasileira*	PB0147	64	64	-
PB0143 - Psicologia da Educação III: da infância à	PB0142	64	48	16

adolescência				
PD0072 - Educação Infantil	PB0142	64	48	16
PB0150 - Pesquisa Educacional I	PB0148	64	48	16
PB0145 - Antropologia da Educação	-	64	64	-
Disciplina Optativa	-	64	64	-
SUBTOTAL		384	336	48

4º SEMESTRE				
DISCIPLINA	Pré-Requisito	Carga Horária	C.H Teórica	C.H Prática
PD0103 Educação Popular e de Jovens e Adultos *	-	64	64	-
PD0104 - Educação Especial*	-	64	48	16
PB0123 - Estrutura e Funcionamento da Educação Básica	PB0140	64	48	16
PC0354 - Didática*	PB0143	128	64	64
PB0074 - Informática na Educação	-	64	32	32
SUBTOTAL		384	256	128

5º SEMESTRE				
DISCIPLINA	Pré-Requisito	Carga Horária	C.H Teórica	C.H Prática
PD0102 - Política Educacional *	PB0123	64	64	-
PD0079 - Organização Social do Trabalho Escolar	PB0123	64	48	16
PD0080 - Letramento e Alfabetização	PB0143	64	48	16
PC0006 - Arte e Educação	-	64	48	16
PD0081 - Propostas Pedagógicas e Prática de Educação Infantil	PD0072	64	32	32
Disciplina Optativa	-	64	-	-
SUBTOTAL		384	240	80

6º SEMESTRE				
DISCIPLINA	Pré-Requisito	Carga Horária	C.H Teórica	C.H Prática
PD0082 - Organização e Gestão de Espaços Educativos Não-Escolares	-	32	16	16
PC0337 - Ensino de Língua Portuguesa	DIDÁTICA	96	48	48
PC0338 - Ensino de Geografia e História	DIDÁTICA	96	48	48
PD0106 - Estágio: Educação Infantil	PD 0081	160	-	160
TCC0001 - TCC I	PB0150	16	6	10
SUBTOTAL		400	118	282

7º SEMESTRE				
DISCIPLINA	Pré-Requisito	Carga Horária	C.H Teórica	C.H Prática
TCC0002 - TCC II	TCC I	48	-	48
PC0339 - Ensino de Matemática	DIDÁTICA	96	48	48
PC0340 - Ensino de Ciências	DIDÁTICA	96	48	48
Disciplina Optativa	-	64		
Disciplina Optativa	-	64		
SUBTOTAL		368	96	144

8º SEMESTRE				
DISCIPLINA	Pré-Requisito	Carga Horária	C.H Teórica	C.H Prática

PC0355 – Estágio I no Ensino Fundamental – anos iniciais*	PC0337, PC0338, PC0339 e PC0340	160	-	160
Disciplina Optativa	-	64		
Disciplina Optativa	-	64		
Disciplina Optativa	-	64		
Disciplina Optativa	-	64		
SUBTOTAL		416		160

* Disciplina com carga horária alterada

11.1 DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS

DISCIPLINAS	Carga horária	PRÉ-REQUISITOS
PB0138 - Filosofia da Educação I	64 h/a	-
PB0141 - Psicologia da Educação I: Fundamentos	64 h/a	-
PB0144 - Sociologia da Educação I	64 h/a	-
PB0163 – História da Educação e da Pedagogia	64 h/a	-
PB0148 - Metodologia Científica	64 h/a	-
PB0139 - Filosofia da Educação II	64 h/a	PB0138 - Filosofia da Educação I – 64 h/a
PB0142 - Psicologia da Educação II: Infância	64h/a	Psicologia da Educação I: Fundamentos – 64 h/a
PB0146 - Sociologia da Educação II	64 h/a	Sociologia da Educação I – 64 h/a
PB0149 - Estatística Aplicada à Educação	64 h/a	
HLL0077 - Língua Brasileira de Sinais I	64 h/a	
PB0164 História da Educação Brasileira	64 h/a	PB0163 – História da Educação e da Pedagogia
PB0143 - Psicologia da Educação III: da infância à adolescência	64 h/a	PB0142 - Psicologia da Educação II: Infância 64h/a
PD0072 - Educação Infantil	64 h/a	PB0142 - Psicologia da Educação II: Infância
PB0150 - Pesquisa Educacional I	64 h/a	PB0148 - Metodologia Científica 64 h/a
PB0145 - Antropologia da Educação	64 h/a	
PD0058 - Educação Popular e de Jovens e Adultos	64 h/a	
PD0104 - Educação Especial	64 h/a	
PB0123 - Estrutura e Funcionamento da Educação Básica	64 h/a	*PB0164 História da Educação Brasileira
PC0354 - Didática*	128 h/a	PB0143 - Psicologia da Educação III: da infância à adolescência – 64 h/a
PB0074 - Informática na Educação – 64 h/a		
PD0102 – Política Educacional	64 h/a	PB0123 - Estrutura e Funcionamento da Educação Básica – 64 h/a
PD0079 - Organização Social do	64 h/a	PB0123 - Estrutura e Funcionamento da

Trabalho Escolar		Educação Básica – 64 h/a
PD0080 - Letramento e Alfabetização	64 h/a	PB0143 - Psicologia da Educação III: da infância à adolescência
PC0006 - Arte e Educação	64 h/a	
PD0081 - Propostas Pedagógicas e Prática de Educação Infantil	64 h/a	PD0072 - Educação Infantil – 64 h/a
PD0082 - Organização e Gestão de Espaços Educativos Não-Escolares	32 h/a	
PC0337 - Ensino de Língua Portuguesa	96 h/a	PC0354 – Didática 128 h/a
PC0338 - Ensino de Geografia e História	96 h/a	PC0354 - Didática 128 h/a
PD0106 - Estágio: Educação Infantil	160 h/a	PD0081 - Propostas Pedagógicas e Prática de Educação Infantil
TCC0001 - TCC I	16 h/a	PB0150 Pesquisa Educacional I – 64 h/a
TCC0002 - TCC II	48h/a	TCC0001 TCC I
PC0339 - Ensino de Matemática	96h/a	Didática 128 h/a
PC0340 - Ensino de Ciências	96 h/a	Didática 128 h/a
PC0355 – Estágio I no Ensino Fundamental – anos iniciais *	160h/a	PC0338 - Ensino de Geografia e História - 96 h/a; PC0340 - Ensino de Ciências - 96 h/a; PC0339 – Ensino da Matemática – 96 h/a; PC0337 – Ensino da Língua Portuguesa – 96 h/a

* Disciplina com carga horária alterada

11.2 DISCIPLINAS OPTATIVAS

DISCIPLINAS	PRÉ-REQUISITOS
PB0031 – Introdução à educação	64 h/a
PB0071 – Estatística aplicada à educação II – 64 h/a	PB149 – Estatística aplicada a educação I
PB0072 – Economia Política e Educação - 64h/a	
PB0089 - Desenvolvimento Cognitivo e Computadores – 64 h/a	
PB0119 - Prática em Metodologia Científica - 32h/a	PB0148 - Metodologia Científica – 64 h/a
PB0124 - Planejamento e Avaliação de Sistemas Educacionais – 48 h/a	PB0123 - Estrutura e Funcionamento da Educação Básica – 64 h/a
PB0135 - Avaliação do Ensino Aprendizagem – 48 h/a	
PB0152 - Aprendizagem: Processos e Problemas – 64 h/a	PB0143 - Psicologia da Educação III: da adolescência à idade adulta 64h/a
PB0153 - A formação do Ser Educador/Facilitador na contemporaneidade – 64 h/a	
PB0154 – Identidade, diferença e diversidade – 64 h/a	
PB0155 – Educação e problemas das sociedades contemporâneas – 64 h/a	
PB0156 – Ética, Educação e Sociabilidade – 64 h/a	
PB0157 – Pesquisa Educacional II	PB0150 - Pesquisa Educacional I

PB0158 – Pedagogia Hospitalar – 64 h/a	
PB0159 – Pedagogia Organizacional – 64 h/a	
PB0161 – História da Educação do Ceará	PB0164 – História da Educação Brasileira
PB0165 – Psicologia da educação IV – da adolescência à fase adulta – 64 h/a	PB0143 - Psicologia da Educação III: da infância à adolescência – 64 h/a PB0090 – Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem na adolescência – 64 h/a
PC0078 – Educação Sexual nas Escolas – 32 h/a	
PC0090 - Estágio de prática de ensino na escola de 2º grau em Fundamentos Educacionais - 80h/a	
PC0177 – Recursos audiovisuais na Educação – 64 h/a	
PC0178 – Tópicos de Educação Matemática – 64 h/a	
PC291 – Pedagogo: Identidade e Campo Profissional – 64 h/a	
PC0343 - Dialogicidade e Formação Humana em Paulo Freire – 64 h/a	
PC0344 - Estágio em Arte e Educação – 64 h/a	PC0006 - Arte e Educação – 64 h/a
PC0345 - Práxis Educativa – 64 h/a	
PC0346 - Educação Ambiental: Temas Transversais – 64 h/a	
PC0347 - Educação Estética – 64 h/a	
PC0348 - Educação e Espiritualidade – 64 h/a	
PC0349 – Pedagogia do Trabalho - 64 h/a	
PC0350 – Pedagogia do Espaço - 64 h/a	
PC0351- Tópicos em Ciência da Natureza/do Ambiente – 64 h/a	
PC0352 – O fenômeno religioso e a formação humana – 64 h/a	
PC0353 – Educação em Direitos Humanos	
PC0356 - Estágio II no Ensino Fundamental - Educação de Jovens e Adultos – 64h	PD0103 – Educação Popular e de Jovens e Adultos – 64 h/a PC0337 – Ensino de Língua Portuguesa – 96 h/a PC0338 – Ensino de Geografia e de História – 96 h/a PC0339 – Ensino da Matemática – 96 h/a PC0340 - Ensino de Ciências – 96 h/a
PC0360 - Leitura e produção de textos na formação de professores – 64 h/a	
PC0361 – Educação e Cinema – 64 h/a	
PC0362: Ludopedagogia I - Aspectos Socioculturais -	

64h/a	
PC0363: Espaços-Tempos e Composição Humana – 64h/a	
PD0013 - Educação e Movimentos Sociais – 64 h/a	
PD0014 – Educação no Ceará – 64 h/a	
PD0031 – Educação Popular – 64 h/a	
PD0038 – Fundamento Psico-genético da Educação Infantil – 64 h/a	
PD0051 – Aprendizagem mediada por Computadores – 64 h/a	PB074 – Informática na Educação 64h/a
PD0055 - Literatura Infantil e Educação da Criança – 64 h/a	
PD057 – Práticas Lúdicas, Identidade Cultural e Educação 64 h/a	
PD0068 – Espaços Educacionais Escolares e Não-escolares – 32 h/a	
PD0070 – Educação à Distância – 64h/a	
PD0071 - Educação Inclusiva – 64 h/a	
PD0073 - Fundamentos da Educação de Surdos – 64 h/a	
PD0074 - História dos Afrodescendentes no Brasil – 64 h/a	
PD0075 - Cosmovisão Africana e Cultura dos Afrodescendentes no Brasil – 64 h/a	
PD0076 - Autobiografia e Educação – 64 h/a	
PD0086 - Psicopedagogia – 64 h/a	PB0142 - Psicologia da Educação II: infância – 64 h/a
PD0087 - Desenvolvimento da Linguagem e Educação – 64 h/a	PB0142 Psicologia da Educação II: infância – 64 h/a
PD0088 - Psicomotricidade e Educação – 64 h/a	
PD0091 - Educação Indígena – 64 h/a	
PD0092 - Formação Intercultural – 64 h/a	
PD0093 – Educação, Saúde e Transversalidade - 64 h/a	
PD0094 - Prática de Ensino em Educação Inclusiva – 64 h/a	PD0071 - Educação Inclusiva – 64 h/a
PD0095- Educação do campo, desenvolvimento e sociedade sustentável - 64h/a	
PD0096 - Educação Bilíngue para Surdos - Língua Brasileira de Sinais (Libras) / Língua Portuguesa – 64h/a	
PD0097 – Língua Brasileira de Sinais II	HLL0077 - Língua Brasileira de Sinais I
PD0098 - Língua Brasileira de Sinais III - 64h/a	PD0097 Língua Brasileira de Sinais II
PD0099 - Língua Brasileira de Sinais IV - 64h/a	PD0098 Língua Brasileira de Sinais III
PD0100 - Língua Brasileira de Sinais V - 64h/a	PD0099 Língua Brasileira de Sinais IV

PD0101 - Língua Brasileira de Sinais VI - 64h/a	PD0100 Língua Brasileira de Sinais V
PD105 – Estágio em Organização e Sistema Educacional – 64h/a	PD0102 – Política Educacional – 64 h/a PB0123 – Estrutura e Funcionamento da Ed. Básica – 64 h/a

12 EMENTÁRIO DOS COMPONENTES CURRICULARES OBRIGATÓRIOS, POR DEPARTAMENTO, COM BIBLIOGRAFIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – FACULDADE DE EDUCAÇÃO DEPARTAMENTO DE ESTUDOS ESPECIALIZADOS			
	DISCIPLINA /SEMESTRE	Carga Horária	EMENTA E BIBLIOGRAFIA
1	PD0072 EDUCAÇÃO INFANTIL 3º SEMESTRE	64h	<p>Infância e educação: concepções e políticas. Educação Infantil no contexto contemporâneo: características e legislação. Especificidades do trabalho docente na Educação Infantil. Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei no. 9.394/96. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Conselho Nacional de Educação, Resolução nº. 5/2009 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil). Brasília: MEC/CNE, 2009. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília, MEC/SEF/COEDI 1995. CAMPOS, Maria Malta et al. A qualidade na Educação Infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, n. 142 jan-abr 2011.</p> <p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR CONSELHO DE EDUCAÇÃO DE FORTALEZA. Resolução 02/2010. CRUZ, Silvia H. V. Infância e educação infantil: resgatando um pouco da história. Fortaleza: Secretaria de Educação Básica do Ceará, 2000. _____. Educação Infantil: expectativas, desafios e possibilidades. Palestra na CONAE 2010. _____. A qualidade da Educação Infantil, na perspectiva das crianças. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. A escola vista pelas crianças. Porto (Portugal): Editora Porto, 2008. FREIRE, Madalena. Retratos de (com) vivência: crianças e mulheres de Vila Helena. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: FCC, nº 56, p. 79-87, maio, 1996.</p>
2	PD0074 EDUCAÇÃO POPULAR E DE	64h	<p>Histórico da Educação Popular e da Educação de Jovens e Adultos. Fundamentos teóricos, concepções e práticas. Políticas públicas da Educação de Jovens e Adultos: legislação e programas. Espaços de atuação na sociedade civil: movimentos sociais, ONGS e outros. Perspectivas e desafios atuais.</p>