

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE NA PERSPECTIVA
DA INCLUSÃO SOCIAL A PARTIR DE PERCEPÇÕES DE
PROFESSORES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE**

JOSELITO BATISTA DIAS

SANTOS – SP

2020

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE NA PERSPECTIVA
DA INCLUSÃO SOCIAL A PARTIR DE PERCEPÇÕES DE
PROFESSORES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE**

JOSELITO BATISTA DIAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla.

SANTOS – SP

2020

[Dados Internacionais de Catalogação]
Departamento de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos
Maria Rita de C. Rebello Nastasi - CRB-8/2240

D541e Dias, Joselito Batista
Educação para diversidade na perspectiva da inclusão social a partir de percepções de professores sobre sua formação docente/ Joselito Batista Dias ; orientadora Maria de Fátima Barbosa Abdalla. -- 2020.
171 f.; 30 cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de Santos, 2020

1. Ensino fundamental. 2. Educação. 3. Professores - Formação. 4. Inclusão social I. Abdalla, Maria de Fátima Barbosa - 1953- - orientadora. II. Título.

CDU: Ed. 1997 -- 37(043.3)

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla
Membro Nato (UNISANTOS)

Prof. Dr. Alexandre Saul Pinto
Membro Titular (UNISANTOS)

Prof. Dr. Cristovam, da Silva Alves
Membro Titular (PUC/SP)

Profa. Dra. Ivanise Monfredini
Membro Suplente (UNISANTOS)

Prof. Dr. Modesto Leite Rolim
Membro Suplente (FJN)

[...] é preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógica progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica.

FREIRE (2002, p.108)

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, que me concede saúde e esperança para alcançar as vitórias em minha vida. Agradeço aos meus pais pelos ensinamentos e por todos os momentos difíceis que aprendemos a superar diante de todas as dificuldades, quando me ensinaram que não podemos desistir e que é preciso enfrentar os desafios.

Agradeço, em especial, a minha amada esposa Maria Erivalda Benjamim Dias, pelo amor, paciência e dedicação, pois ela nunca faltou para que eu estivesse nessa caminhada. Estava sempre ao meu lado e me motivou e mostrou que estava no caminho certo e que posso superar todos os obstáculos e conseguir os meus objetivos.

Aos meus filhos, Brunno, Luanna Vitória e João Vitor Benjamim Dias, pois sempre serão as razões da minha vida e espelhos para mim, pelas condutas de cada um, pelo amor e dedicação nos momentos difíceis que passei nessa caminhada.

Enfim, agradeço a Professora Neilê Cândido, que acreditou em minha proposta de trabalho e, em muitos momentos, encontrou tempo para sentar ao meu lado e fortalecer as minhas necessidades, contribuir com seus ensinamentos para ajudar em qualquer dificuldade e olha que foram muitas... Por isso, os meus mais sinceros agradecimentos.

De forma muito especial, agradeço a minha orientadora, Professora Doutora Maria de Fátima Barbosa Abdalla, por ter nesse percurso dedicado horas de trabalho para me ajudar na conclusão do mesmo, com paciência e carinho.

Também, agradeço ao Professor Dr. Alexandre Saul Pinto, que em muitos momentos me fortaleceu e escutou, por vezes, a minha trajetória acadêmica com tanto entusiasmo. E ao Professor Dr. Cristovam da Silva Alves, que buscou, de forma especial, trazer à luz contribuições importantes para dar sentido ao meu projeto com tanto zelo.

Os meus agradecimentos, ainda, à Professora Dra. Ivanise Monfredini pelo carinho de se colocar à disposição e ao Professor Dr. Modesto Leite Rolim por suas contribuições ao longo dessa trajetória.

Enfim, agradeço ao Grupo de Pesquisa/CNPq “Instituições de Ensino: políticas e práticas pedagógicas”, assim como a todos que, de forma direta ou indiretamente, ajudaram na construção desta minha caminhada.

DIAS, Joselito Batista. Formação e profissionalização de professores para atuarem em cenário de diversidade e desafios. Dissertação de Mestrado em Educação: UNISANTOS 2020

RESUMO

A formação de professores é tema presente e debatido em meio a diversos segmentos da sociedade e, sobretudo, pelo universo dos professores, seja da educação básica e/ou do ensino superior. Há, certamente, muitas perguntas que servem de base para refletir sobre a formação docente e sua preparação para atuarem em um contexto educacional caracterizado pela diversidade e repleto de desafios. Dentre essas perguntas, a que orienta a realização da pesquisa traz a seguinte questão-problema: quais são as percepções dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental (EF II) sobre sua formação e atuação docente frente a um cenário de diversidades e desafios nas escolas públicas, em especial, no contexto de Juazeiro do Norte/CE? A pesquisa tem, então, por objetivo, compreender as percepções dos professores de EF II sobre sua formação e atuação docente em sala de aula frente a uma educação para diversidade e inclusão social. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que se fundamenta em algumas noções de Bourdieu (1997, 1998a) e Freire (2006, 2007, 2016); além de pesquisadores da área de formação de professores (NÓVOA, 1992, 1995, 1997; RODRIGUES; ESTEVES, 1993; GATTI, 2000; 2010; PIMENTA, 2002; ABDALLA, 2006, 2015a, 2016b, 2017; ANDRÉ, 2011) e aqueles que se debruçam em questões referentes à educação para a diversidade e para a inclusão social (GIMENO SACRISTÁN, 2002; ARANTES, 2006; RODRIGUES, 2006; SANTOS 2006; CANDAU, 2008b, CANEN; XAVIER, 2011; CRAYA, 2013, ALMEIDA; ABDALLA, 2017; ABDALLA, 2019b, entre outros). Estes referenciais teóricos embasam os conhecimentos acerca da diversidade da sociedade brasileira, as diferenças no contexto escolar e a formação e atuação de professores. A investigação se articula com o projeto de pesquisa maior intitulado “O Professor do Ensino Fundamental II: políticas, práticas e representações”, no âmbito do Grupo de Pesquisa/CNPq “Instituições de Ensino: políticas e práticas pedagógicas”. Para este estudo, a abordagem metodológica se desenvolve em três etapas: a primeira aborda uma pesquisa bibliográfica; a segunda trata da aplicação de questionário; e a terceira realiza entrevistas semiestruturadas, aprofundando os dados coletados anteriormente. A análise dos dados fundamenta-se nos referenciais teóricos já indicados e na técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 2007). Os resultados finais indicam que: a) os professores de EF II lidam diariamente com a diversidade e incontáveis desafios em suas salas de aula; b) a formação, advinda das licenciaturas, não os deixa devidamente preparados para a realidade com a qual vão se defrontar no contexto escolar; e c) a escola pode se constituir em um espaço de aprendizagem de novas estratégias para (co) construir conhecimentos junto as suas turmas de alunos, desde que sejam oferecidas condições de trabalho coletivo e que seus agentes/atores possam acolher professores e alunos, no desenvolvimento de seu projeto político pedagógico e no enfrentamento dos desafios do cotidiano escolar, a fim de se assumir uma educação para a diversidade e que seja mais inclusiva. Espera-se, com este trabalho, instigar discussões, reflexões e críticas acerca da formação e atuação de professores do EF II, que protagonizam a ação de mediadores da construção do conhecimento junto a seus alunos e em um cenário educacional de diversidades e desafios para que se possa alcançar uma educação mais inclusiva.

Palavras-chave: Diversidades e desafios. Formação inicial e profissionalização docente. Ensino Fundamental II. Educação para a Diversidade. Inclusão social.

DIAS, Joselito Batista. Education for diversity from the perspective of social inclusion based on the educators' perceptions of teacher education. Dissertação de Mestrado em Educação: UNISANTOS 2020.

ABSTRACT

Teacher training is a theme that is present and debated in the midst of different segments of society and, above all, by the teachers' universe, whether in basic and/or higher education. There are certainly many questions that serve as a basis for reflecting on teacher education and on their preparation to work in an educational context characterized by diversity and filled with challenges. Among these questions, the one that guides this research project brings the following question-problem: What are the teachers' perceptions of the final years of Elementary Education (EE II), in the context of a school in the municipal public school network of Juazeiro do Norte/CE, about their training as teachers in the face of an education for diversity from the social inclusion perspective? This is a qualitative research based on some notions of Bourdieu (1997, 1998a) and Freire (2006, 2007, 2016); in addition to researchers in the teacher education area (NÓVOA, 1992, 1995, 1997; RODRIGUES; ESTEVES, 1993; GATTI, 2000, 2010; PIMENTA, 2002; ABDALLA, 2006, 2015a, 2016b, 2017; ANDRÉ, 2011) and who deal with issues related to education for diversity and social inclusion (GIMENO SACRISTÁN, 2002; RODRIGUES, 2006; SANTOS, 2006; CANEN; XAVIER, 2011; CRAYA, 2013, ALMEIDA; ABDALLA, 2017; ABDALLA, 2019b, among others). These theoretical references are the base of the knowledge about the diversity of Brazilian society, the differences in the school context, and teacher training. The investigation is linked to the larger research project titled "The Elementary Education II Teacher: Policies, practices, and representations," within the scope of the "Educational Institutions: Pedagogical policies and practices" Research Group/CNPq. For this study, the methodological approach is developed in three stages: The first addresses a survey of the literature; the second one deals with the application of a questionnaire, while the third conducts semi-structured interviews, deepening the data previously collected. Data analysis is based on the theoretical frameworks already referred to and on the content analysis technique (BARDIN, 2007). The initial results indicate that: a) EE II teachers deal with diversity and countless challenges in their classrooms on a daily basis; b) training, resulting from undergraduate degrees, does not prepare them adequately for the reality they will face in the school context, and c) the school can become a space for learning new strategies to (co)build knowledge with their student classes, provided that collective work conditions are offered and that their agents/players can welcome teachers and students in the development of their pedagogical political project and in facing the challenges of everyday school life to assume an education for diversity that is more inclusive. This study is hoped to instigate discussions, reflections, and criticism about EE II teacher training and performance, as they are the protagonists of knowledge construction mediation with their students and in an educational scenario of diversities and challenges so that an education that can meet diversity and is more inclusive can be achieved.

Key words: Teacher training. Elementary Education II. Education for Diversity. Social inclusion.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa.....	80
Gráfico 2 – Sexo dos Sujeitos da Pesquisa.....	81
Gráfico 3 – Relação Estado Civil.....	82
Gráfico 4 – Tempo de Docência.....	82
Gráfico 5 – Motivos do Ingresso na Carreira do Magistério.....	83
Gráfico 6 - Formação dos Professores frente à Diversidade.....	97
Gráfico 7 - Sobre a Educação Inclusiva no cenário brasileiro atual.....	104

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Levantamento: Dissertações e Teses do Banco de Capes	70
Quadro 2 - Levantamento da Estrutura e da Infraestrutura	75
Quadro 3 - Perfil da Escola	76
Quadro 4 - Instrumentos de Coleta de Dados, Objetivos e Fundamentação teórico- metodológica	77
Quadro 5 - Caracterização/Perfil dos Sujeitos de Pesquisa.....	79
Quadro 6 - Perfil dos Professores	79
Quadro 7- Participantes do Questionário.....	84
Quadro 8 – Eixos temáticos das questões (Questionário).....	84
Quadro 9 – Participantes das Entrevistas Semiestruturadas.....	88
Quadro 10 – Sentir-se preparado para atuar em sala de aula.....	92
Quadro 11- Instituição de Formação Continuada e/ou Especialização	94
Quadro 12 – Sobre o que é Diversidade	100

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação
ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CIERS-Ed – Centro Internacional de Representações Sociais e Subjetividade em Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPq- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
ECG- Educação para a Cidadania Global
EMEF- Escola Municipal de Ensino Fundamental
FCC – Fundação Carlos Chagas
FORUMDIR – Fórum de Diretores/as das Faculdades de Educação.
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais
MEC – Ministério da Educação
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU – Organização das Nações Unidas
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP - Projeto Político Pedagógico
OREALC – Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNISANTOS – Universidade Católica de Santos
URCA - Universidade Regional do Cariri

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
-------------------------	----

CAPÍTULO I

Cenário das Políticas Educacionais e de Formação de Professores: refletindo sobre uma educação para a diversidade na perspectiva da inclusão	22
---	----

1.1 Das políticas educacionais e de formação de professores.....	26
1.2 Necessidades e expectativas da formação de professores no contexto atual de inclusão.....	38
1.3: Da formação de professores para uma educação na perspectiva da diversidade e inclusão	43

CAPÍTULO II

Dos Referenciais Teóricos: alguns conceitos em discussão	49
---	----

2.1 Dos significados de diversidade e de inclusão para a formação dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental.....	50
2.2 Dos conceitos fundantes na Teoria de Ação de Bourdieu.....	56
2.3 Perspectiva Freireana.....	60
2.3.1 Algumas aproximações com a educação para a diversidade na perspectiva da inclusão.....	63

CAPÍTULO III

Os Caminhos da Pesquisa	67
--------------------------------------	----

3.1 A natureza da pesquisa e as opções metodológicas.....	67
3.2 Das etapas da pesquisa.....	69
3.2.1 Da pesquisa bibliográfica (1ª etapa da pesquisa)	70
3.2.2 Da pesquisa de campo (2ª e 3ª etapas da pesquisa)	74
3.2.2.1 O contexto da pesquisa	74
• A Escola selecionada	75
3.2.2.2 Estratégias de escolha para o levantamento dos dados	77
3.2.2.3 Do Questionário de Caracterização (2ª etapa da pesquisa)	77
• Participantes da Pesquisa	79
• Dos Eixos Temáticos: estruturando as questões do Questionário	84
• O que disseram os respondentes?	86
3.2.2.4 Das Entrevistas Semiestruturadas (3ª etapa da pesquisa)	87
3.3 Da Análise de Conteúdo: uma técnica a ser utilizada	89

CAPÍTULO IV

Da Análise dos Dados aos Resultados: percepções dos professores a respeito da educação para a diversidade na perspectiva da inclusão	91
4.1 Da Formação Docente (1ª Categoria de Análise)	91
4.2 Da Diversidade (2ª Categoria de Análise)	98
4.3 Da Inclusão Social (3ª Categoria de Análise)	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS.....	112
APÊNDICES	124
APÊNDICE I	
Levantamento: Banco de Dissertações/Teses da CAPES.....	125
APÊNDICE II	
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	133
APÊNDICE III	
Aceite Institucional.....	135
APÊNDICE IV	
Caracterização da Escola.....	136
APÊNDICE V	
Questionário fechado com os Docentes.....	139
APÊNDICE VI	
Questionário aberto com os Docentes.....	140
APÊNDICE VII	
Resultados do Questionário (fechado) com os Professores de EFII.....	142
APÊNDICE VIII	
Resultados do Questionário com os Professores de EFII (Eixo I – Formação para o Magistério).....	144
APÊNDICE IX	
Resultados do Questionário com os Professores de EFII (Eixo II – Sobre a Diversidade).....	151
APÊNDICE X	
Resultados do Questionário com os Professores de EFII (Eixo III – Sobre a Inclusão).....	155
APÊNDICE XI	
Entrevistas Semiestruturadas com os Professores do EF II	158
• Entrevista com a Professora 1 (Taís)	158
• Entrevista com a Professora 2 (Giovanna).....	162
• Entrevista com o Professor 3 (Bruno).....	166

INTRODUÇÃO

[...] Temos o direito de ser iguais sempre que as diferenças nos inferiorizem, temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracterize. (SANTOS, 2006, p. 316)

Ao fazer referência acerca das diferenças entre as pessoas, encontramos, em Santos (2006), elementos que possibilitam comparar a sociedade a um imenso jardim no qual suas incontáveis espécies de flores mostram a diversidade de cores, aromas, tamanhos, formato e suavidade. Assim como o jardim, a sociedade corresponde a um universo de pessoas, cada uma com suas características e seu modo diferente de ser, ver e viver. E é, nesta perspectiva, que concordamos com o pensamento de Santos (2016, p. 316), que reproduzimos, aqui, porque: “[...] temos o direito de ser iguais sempre que as diferenças nos inferiorizem, temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracterize”.

Ainda, segundo Santos (2006), sabemos que a história da humanidade registra, em cada um de seus períodos, fatos históricos distintos que os caracteriza e marcam as diferenças entres estes. Neste cenário, percebe-se que, na fase que compreende a modernidade, diferente de outras fases da história, a igualdade, a liberdade e a cidadania passaram a ser vistas e reconhecidas como princípios fundamentais na efetivação da emancipação da vida na sociedade. Neste novo contexto, a desigualdade e a exclusão são vistas como um desvio ao modelo padrão vigente, no qual deve predominar o respeito ao direito de ser diferente e a diversidade como um todo (SANTOS, 2006).

Comprendemos, assim, a diversidade como uma variedade de ideias, características, tipos diferentes de pessoas, modo de viver e ver situações, fatos e ambiente. Diversidade que está diretamente ligada aos conceitos de pluralidade, heterogeneidade e variedade, como afirma Aranha (2011).

A realidade do Brasil atual mostra a amplitude da diversidade cultural presente no país. Diversidade esta transformada em objeto de estudo e discussões entre estudiosos e pesquisadores, que compõem o cenário educacional brasileiro e/ou internacional, tais como: Fernandes (2005), Santos (2006), Palacios (2007), Candau (2008a, 2008b), Xavier e Canen (2008), Canen e Xavier (2011), Carvalho e Silva (2015), Aranha (2011), Silva (2015), Almeida e Abdalla (2017), Flores (2017), Oliveira (2017), Abdalla (2019a, 2019b), entre outros.

Para Nunes (2001), as pesquisas sobre formação de professores se voltam para analisar questões sobre as práticas pedagógicas, indicando sua importância, inclusive, para a compreensão da própria formação e da prática docente. Abordagem esta, que, a partir da década de 1990, busca novos enfoques e/ou paradigmas, que se voltam para compreender, conforme destaca Nunes (2001, p. 27), “[...] a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido”. E, neste período, continua Nunes (2001, p. 27), é que se inicia:

[...] o desenvolvimento de pesquisas que, considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscam resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.

Por outro lado, há, também, uma discussão sobre as políticas curriculares, que muito influenciam a formação inicial e continuada dos professores, especialmente, quando se quer tratar de uma educação para a diversidade e para a construção de uma cidadania, como meta a alcançar a tão almejada igualdade dos direitos humanos.

Nesta perspectiva, é importante destacar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997, p 13) e o seu entendimento quanto à educação como “processo de construção da cidadania”. Como destaca o documento:

[...] a Educação passa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos (BRASIL, 1997, p. 13).

Dessa forma, é possível refletir sobre a escola como um espaço de transformação social e de construção dos princípios éticos para a formação de sujeitos cidadãos. Espaço este, em que se devem considerar os seguintes princípios: “a dignidade do ser humano, a igualdade de direitos, a recusa categórica de formas de discriminação, a importância da solidariedade e do respeito” (BRASIL, 1997, p. 27).

A partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997), foram elencados princípios, que devem orientar a educação escolar, em todo o território nacional. Tais princípios versam, como já mencionado, a respeito da dignidade, igualdade de direitos, participação e corresponsabilidade, que reproduzimos, aqui:

Dignidade da pessoa humana: Implica em respeito aos direitos humanos, repúdio à discriminação de qualquer tipo, acesso a condições de vida digna, respeito mútuo nas relações interpessoais, públicas e privadas.

Igualdade de direitos: Refere-se à necessidade de garantir a todos a mesma dignidade e possibilidade de exercício de cidadania. Para tanto há que se considerar o princípio da equidade, isto é, que existem diferenças (étnicas, culturais, regionais, de gênero, etárias, religiosas etc.) e desigualdades (socioeconômicas) que necessitam ser levadas em conta para que a igualdade seja efetivamente alcançada.

Participação: Como princípio democrático, traz a noção de cidadania ativa, isto é, da complementaridade entre a representação política tradicional e a participação popular no espaço público, compreendendo que não se trata de uma sociedade homogênea e sim marcada por diferenças de classe, étnicas, religiosas etc. É, nesse sentido, responsabilidade de toda a construção e a ampliação da democracia no Brasil.

Corresponsabilidade pela vida social: Implica em partilhar com os poderes públicos e diferentes grupos sociais, organizados ou não, a responsabilidade pelos destinos da vida coletiva. (BRASIL, 1998, p. 21)

Consideramos, assim, que estes princípios nos ajudam a refletir, mais profundamente, sobre a temática que desejamos desenvolver nesta Dissertação e que trata da formação e profissionalização de professores para atuarem em um cenário de diversidade e desafios. Pois, *ser professor*, em um contexto de diversidade e de inclusão, exige ousadia e capacidade de inovação, aliadas a diversos saberes característicos de diferentes cenários.

Na era do conhecimento e em tempos de mudanças, a questão da formação de professores vem assumindo posição de urgência (PERRENOUD, 2001), especialmente, ao tratar de espaços escolares que retratam a diversidade entre os personagens que os compõem.

Diante dessa perspectiva, a formação docente associa-se ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sua rotina de trabalho e em seu cotidiano escolar. Além disso, à formação, relaciona-se, também, a ideia de aprendizagem constante, no sentido de provocar inovação na construção de novos conhecimentos que darão suporte teórico ao trabalho docente. Desse modo, a profissão docente renova-se pela reflexividade, intervenção, debate plural e emancipação (ABDALLA, 2006, 2015a, 2015b, 2016a, 2016b, 2017, 2019a, 2019b).

Aquele que compartilha seus conhecimentos com os outros realiza uma transferência daquilo que sabe, ao mesmo tempo, em que se torna aquele que mais aprende de tudo quanto ensina (CORALINA, 2007).

Ensinar não é simplesmente repassar conteúdo em uma forma mecânica de transmissão de conhecimento; pois, conhecimento não se transmite, ele se constrói junto, exigindo do professor, por meio de estratégias e conquistas, criar possibilidades necessárias e adequadas para que se possa produzir e construir conhecimento, tal como afirma Freire (2006).

Sob a ótica freiriana (2006), busca-se compreender a tarefa de refletir acerca da formação e profissionalização do docente, observando que este atua/atuará em diferentes cenários, nos quais os desafios propostos são constantes, por tratar-se de uma realidade permeada por fatos novos e pessoas diferentes, que exigem do professor uma formação que o prepare para atuar em um contexto de diversidade e inclusão.

Pensar, então, sobre a formação docente é compreender a importância de se refletir, de forma crítica, acerca de suas práticas e não simplesmente pela somatória de cursos, do conhecimento adquirido e da apropriação de técnicas diversas. É necessário, por esta razão, que se desenvolvam reflexões e análises criteriosas acerca de sua atuação. E é esse processo reflexivo, que possibilitará ao professor, desconstruir e reconstruir sua identidade pessoal, em um exercício permanente de busca pelo aperfeiçoamento (NÓVOA, 1995).

Na perspectiva da formação, é preciso aprender continuamente como ver a realidade; uma vez que é, na prática, na troca de saberes, na ousadia da busca, que se dá o aprendizado mútuo, em um contexto, no qual o professor torna-se um agente capaz de gerir o seu próprio fazer, alguém pró-ativo, capaz de criar, relacionar e argumentar, participando no espaço escolar (PIMENTA, 2002).

Entendemos, neste enquadre situacional, que a formação contribui para uma reflexão permanente, voltada para a construção de uma educação orgânica, que religa os saberes e vai ao encontro da experiência de sofrimento humano, visando à garantia dos direitos e, em especial, do acolhimento das diferenças (MONTEIRO JÚNIOR, 2011).

Consideramos, então, que é preciso investir em investigações e ações concretas voltadas à formação de professores, e esse aspecto justifica a realização da pesquisa, que tem a pretensão de contribuir, no sentido de indicar caminhos para a formação dos professores que irão atuar nos anos finais do Ensino Fundamental.

E, nesta perspectiva, é preciso, também, prestar atenção na formação de professores, que se dá, de forma gradativa e não de uma única vez, nem acontece somente quando o educador faz parte de determinado grupo. Também, não ocorre como consequência de frequentar um curso específico. A formação do educador, assim, é parte indissociável de uma realidade estabelecida; porém, esta realidade não pode ser considerada como definitiva, conclusa. Mas sim, como construção contínua, que se renova e se modifica. Trata-se de um processo e, assim, deve ser compreendido (CANDAU, 1995; CANÁRIO, 2003; ABDALLA, 2006, 2015a, 2017).

Essa formação precisa, ainda, ser continuada e em serviço, possibilitando ao professor o exercício simultâneo da prática e da teoria, de forma que seja real essa articulação entre ambas no percurso do processo de construção do conhecimento. É, neste cenário, que se destacam as redes de autoformação, quando o docente se permite participar de um processo vivo, atuante, interagindo com seus pares, desconstruindo novos conceitos (NÓVOA, 1992).

De acordo com a concepção de Nóvoa (1992), compreende-se a relevância da formação em serviço para o professor, por se constituir em espaço temporal, no qual flui o desejo de aprender, criar e reinventar a partir desta articulação entre teoria e prática e da interação com os seus pares.

A temática que permeia este estudo se dá em função de uma inquietação no tocante às políticas públicas voltadas à diversidade e inclusão em um universo, no qual crianças e adolescentes nem sempre são participantes como protagonistas de uma história que os inclua.

Neste contexto, a Lei Federal 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990), conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), estabelece os direitos e deveres da criança e do (a) adolescente, as responsabilidades do Estado, da sociedade e da família com o futuro das novas gerações, que passam a serem consideradas dentro de um novo paradigma e concepção. Reconhece, também, a criança e o (a) adolescente como sujeitos de direito, pessoas em condição peculiar de desenvolvimento e prioridade absoluta no que se refere às políticas públicas, incluindo, aí, a destinação e liberação de recursos financeiros, que contemplem ações que beneficiam esta demanda (BRASIL, 1990).

Entendendo que, à criança, devem convergir todos os esforços do Estado, família e sociedade, em função de seu bem-estar. Reporto-me a minha própria história de vida

que, como a da grande maioria das crianças brasileiras, desenrola-se em um cenário de simplicidade, dificuldades e desafios.

Destaco, então, que nasci em um lar “feliz”, entendendo, aqui, as lembranças positivas que tenho de meus pais, em especial, de minha mãe, pois, apesar de só ter cursado os primeiros anos da escola primária, ou seja, com seu pouco estudo, e se fazia presente em meu cotidiano escolar. Meu pai, trabalhador incansável, foi exemplo também de pessoa ativa e de bem com a vida.

Concluí o ensino fundamental, em 1980, em escola pública, e, em 1983, concluí o ensino médio. Fiquei muitos anos sem estudar, somente trabalhando. Tentei por, algumas vezes, uma vaga em universidades públicas, no curso de Pedagogia, mas sem êxito. Deixei, então, de lado, por um tempo, o desejo de *ser professor*, e passei a fazer cursos, que me instrumentalizassem no trabalho em escritórios e empresas comerciais.

No entanto nunca saiu da minha mente que um dia faria um curso superior, não importando com que idade. Foi, então, que, em 2004, 21 anos após a conclusão do ensino médio, ingressei no curso de Bacharelado em Administração de Empresas, pela Universidade Vale do Acaraú-CE. Durante a graduação me dei conta de que seria um professor. E, no oitavo período, matriculei-me na especialização em docência para o ensino superior; pois, precisava conhecer a preparação pedagógica, que permeia a formação do professor para o ensino superior.

Ministrei, então, minha primeira aula em um curso de pós-graduação, e, há dez anos, dedico-me à graduação e pós-graduação *lato sensu*. No decurso de minha vivência com turmas de especialização, pude perceber as angústias dos professores cursistas, no que se refere às dificuldades enfrentadas em suas salas de aula e o quanto se almejam, também, uma formação de professores, que os prepare para atuar diante de uma realidade. Realidade esta permeada por um cotidiano de inúmeros desafios tais como: indisciplina, violência, agressividade, desestruturação das famílias, desrespeito ao profissional/professor, desinteresse pelos estudos, falta de perspectivas de futuro, e o fascínio da tecnologia, alterando o comportamento dos jovens, entre outros. Os professores deste século, como todos sabem, atuam em meio à diversidade e à necessidade de inclusão social.

Comprometido e desejoso em fortalecer minha trajetória, como professor e pesquisador, ingressei no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* - Mestrado em Educação da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS). E, como se o tempo fosse meu maior inimigo, agarrei-me ao vento e segui firme em busca dessa aprovação.

Procurei elaborar um projeto de pesquisa que se enquadrasse na Linha de Pesquisa “Formação e Profissionalização Docente”, por compreender, nas ideias de Abdalla (2017, p.173), que “os apelos à profissionalização são apresentados como demandas da modernização que requerem aprimoramento profissional [...]”.

As pesquisas se desenvolvem no Grupo de Pesquisa/CNPq “Instituições de Ensino: políticas e práticas pedagógicas”, coordenado pela Profa. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla, e integram o projeto maior intitulado “O professor do Ensino Fundamental II: políticas, práticas e representações sociais” (ABDALLA, 2016a). Também, a pesquisa maior se articula com o Centro Internacional de Estudos de Representações Sociais e Subjetividade em Educação/CIERS-Ed/FCC, Cátedra UNESCO de Profissionalização Docente.

É preciso destacar, ainda, que tivemos acesso aos Informes Finais referentes às investigações desenvolvidas pela Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe (UNESCO, OREAL-UNESCO-Santiago, 2018), e, em especial, aos resultados da pesquisa realizada por Almeida e Abdalla (2017), aqui, no Brasil.

A pesquisa aqui desenvolvida apresenta, também, um conteúdo que suscita reflexões acerca da formação dos professores frente às políticas públicas, tendo em vista suas práticas e representações, especialmente em relação à educação para a diversidade na perspectiva da inclusão social.

Diante do contexto, no qual se inserem os anos finais do Ensino Fundamental ou Ensino Fundamental II (EF II), evidenciamos as que os professores apresentam, no sentido de participarem de cursos de formação e qualificação profissional. Refletindo acerca dessas questões, vale ressaltar as reflexões de Freidson (1998), ao afirmar que a diversidade de profissões caracteriza a divisão do trabalho; uma vez que os diferentes profissionais se habilitam a executar tarefas específicas a cada profissão.

Neste cenário, o aperfeiçoamento dos conhecimentos e a aquisição de competências especializadas são preponderantes na execução de tarefas, que diferem uma das outras no universo da divisão do trabalho. Freidson (1998) mostra que o universo do trabalho é composto por inúmeras e diferentes profissões e que o profissional, independente de sua área de atuação, deve se qualificar de forma a atualizar seus conhecimentos, aperfeiçoar suas competências e adquirir novas. Refletindo sobre o pensamento do autor supracitado, é importante compreender que formação inicial do docente, advinda da graduação, não é o bastante para o mesmo ser inserido em sala de

aula. Torna-se imprescindível, assim, o seu aperfeiçoamento constante. O que se dá por meio da formação continuada.

Pimenta (2002) ressalta o interesse e as discussões acerca da formação continuada do professor nestas últimas décadas, quando foi dada ênfase ao professor reflexivo. O que gerou e motivou propostas diversificadas de formação continuada com base nas experiências discutidas no coletivo. A autora acredita que, dando vazão ao que os professores colocavam quanto às suas experiências em sala de aula, poder-se-ia nortear as ações e conteúdos a serem desenvolvidos durante a formação continuada. Neste cenário de reflexão, depreendemos, junto com Pimenta (2002), que novos modelos formativos poderiam surgir; no entanto, sem que conseguissem ultrapassar o universo da sala de aula.

O pensar e valorizar a prática, de forma tão enfática, passa a ser objeto de preocupação de muitos autores, temendo que essa valorização da prática passasse a considerá-la suficiente para o entendimento e resolução de situações-problema, que permeiam o contexto social e de sala de aula. Seguem algumas palavras de Pimenta (2002, p. 22) a este respeito:

Neste sentido diversos autores têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível pratíssimo daí decorrente, para o qual bastaria a prática para construção do saber docente; de uma possível hegemonia autoritária, se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a gerou, o que pode levar à banalização da perspectiva da reflexão.

Na concepção de Pimenta (2002), compreendemos que a reflexão, como prática necessária ao contexto educacional, ficaria reduzida e se dispersaria em meio a atividades puramente técnicas trabalhadas durante os treinamentos. Nesta realidade, a formação continuada assume uma posição exponencialmente técnica, anulando a criticidade que lhe deve ser inerente.

É necessário que se pense, ainda, na prática reflexiva como uma prática social a ser realizada por pessoas, não por “uma” pessoa. Isto posto implica afirmar que é no coletivo que as discussões se acaloram e as reflexões são estudadas, comparadas.

Neste sentido as escolas, independentes dos níveis e etapas de ensino, precisam ser convertidas em espaços comunitários de aprendizagem, nos quais a cooperação e a colaboração entre os docentes seja a mola propulsora do diálogo reflexivo em busca de mudanças, que tragam uma nova perspectiva social com base no trabalho docente ali realizado (PIMENTA, 2002).

Convém adiantar que a ideia de formação docente está relacionada com as políticas educacionais e de formação de professores, que pensem não só o processo de formação, como também, as ideias que essas legislações como a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996a), o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), a Política Nacional de Formação de Professores (BRASIL, 2009, 2016), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior e para a Formação Continuada (BRASIL, 2015), entre outras disposições legais, que têm imprimido marcas na formação de professores, assim como na educação brasileira. E, nesta direção, como afirma Abdalla (2017, p. 20), é preciso garantir: “[...] uma sólida base teórica e interdisciplinar em prol do atendimento da comunidade escolar”. Assim, é essencial não somente a formação dos professores, mas a formação de toda a comunidade escolar.

A partir dessas colocações, inferimos que a formação de professores, seja ela inicial ou continuada, será imprescindível para o atendimento das crianças e jovens, em especial, para aqueles que precisam ser incluídos, em um cenário de diversidades (ABDALLA, 2019a).

Neste contexto, a educação poderá possibilitar espaços para que as crianças e adolescentes tenham melhor condições de superar os desafios de vida no sentido de serem incluídos na escola e em outros grupos sociais.

Por outro lado, concordando com os pressupostos teórico-reflexivos de Abdalla (2015a), podemos afirmar que um dos aspectos mais marcantes para a formação e o desenvolvimento profissional de professores é a conscientização da necessidade de mudança e/ou inovação nas práticas pedagógicas. Práticas pedagógicas que compõem um espaço social, entendido, aqui, como campo de lutas, de poder e de saberes (ABDALLA, 2015a, 2016b, 2017).

Nesta direção, os referenciais teóricos adotados fundamentam-se, como mencionado, em autores que discutem a formação e atuação docente. Entretanto, é preciso destacar, aqui, que nos fundamentamos, também, em Bourdieu (1983, 1990, 1997, 1998a, 1998b 2004, 2008), pois pretendemos refletir sobre o *espaço social* dos professores. Ou

seja, a Escola, enquanto campo de forças ou campos de luta de poder, no interior do qual, diria Bourdieu (1997), eles se enfrentam, com meios e fins diferenciados, conforme sua posição na estrutura do campo de forças, para conservá-la ou transformá-la. Além disso, consideramos, também, as concepções de Paulo Freire (2007), especialmente, no que diz respeito aos saberes necessários à prática educativa, quando se entende que é preciso que a mesma seja voltada para a diversidade e para a inclusão.

Diante dessa realidade questiona-se: quais são as percepções dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental (EF II), no contexto de uma escola da rede pública municipal de Juazeiro do Norte/CE, sobre sua formação docente frente a uma educação para diversidade na perspectiva de inclusão social?

Mediante o questionamento ora feito, o trabalho, aqui desenvolvido, tem como *objetivo geral*: compreender as percepções dos professores de EF II sobre sua formação docente frente a uma educação para diversidade na perspectiva de inclusão social.

Os *objetivos específicos*, formulados para este estudo foram:

- Destacar políticas públicas educacionais específicas com foco na formação de professores voltada para uma educação para a diversidade e inclusão social;
- Compreender, com base na teoria de Bourdieu e nas concepções freirianas, as percepções dos professores (seus limites e possibilidades) a respeito de sua formação frente a uma educação para a diversidade e para a inclusão social;
- Analisar, a partir dos dados obtidos, as percepções dos professores dos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública de Juazeiro do Norte/CE sobre sua formação docente, tendo em vista uma educação para a diversidade na perspectiva da inclusão social.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.07), e que se refere à “[...] obtenção de dados descritivos, colhidos com o contato direto do investigador com a situação estudada, preocupa-se mais com o processo que com o produto, procurando retratar a perspectivas dos participantes”.

A pesquisa foi realizada na Cidade de Juazeiro do Norte-CE, na Região Metropolitana do Cariri, no sul do estado. O município ocupa uma área de 249 km², e sua população é de 271 926 habitantes, segundo estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que o torna o terceiro mais populoso do Ceará (depois de Fortaleza e Caucaia). E é a maior cidade do interior cearense e a 104^a do Brasil.

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação, a Cidade de Juazeiro do Norte-CE possui 101 escolas públicas, que atendem cerca de 32.148 alunos do ensino

fundamental I e II. Contudo, somente no EF II são 23.158 alunos matriculados, distribuídos em turnos matutino e vespertino.

Essa pesquisa foi realizada na EMEF- Escola Municipal de Ensino Fundamental II. Atende a alunos do ensino fundamental e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) (supletivo), possuindo 1.700 alunos, sendo 828 alunos matriculados, do 1^a 5^a ano, e 593, do 6^a ao 9^a ano. É preciso destacar, também, que 226 alunos estão cursando o Ensino de Jovens e Adultos (EJA) e 53 a modalidade educação especial.

Em relação aos procedimentos metodológicos, a pesquisa se desenvolveu em três etapas. Na primeira, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre a temática proposta. Na segunda, referente à pesquisa de campo, foi aplicado um questionário, contendo 21 questões (abertas e fechadas) para 10 professores de uma escola da cidade de Juazeiro do Norte/CE. E, na terceira, que também se relaciona com a pesquisa de campo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três (3) professores, que já haviam participado da etapa anterior, a fim de aprofundar questões em torno da formação frente à educação para a diversidade e para a inclusão. Tendo em vista essas colocações iniciais, esta Dissertação se estrutura em quatro capítulos, como será apresentado a seguir.

O *primeiro* Capítulo, denominado “Cenário das políticas educacionais e de formação professores: refletindo sobre uma educação para a diversidade na perspectiva da inclusão”, tem como objetivo destacar as políticas educacionais voltadas à formação e à prática dos professores e seus desafios, abordando: as legislações específicas; as necessidades e expectativas da formação de professores no contexto atual de inclusão; e alguns aspectos a respeito da formação de professores para uma pedagogia de inclusão.

O *segundo* Capítulo “Dos referenciais teóricos: alguns conceitos em discussão” propõe discutir a respeito dos referenciais teóricos e de alguns conceitos, em especial, que fundamentam o trabalho. Primeiro, aborda os significados de diversidade e de inclusão para a formação dos professores dos anos finais do ensino fundamental. Segundo, trata dos conceitos fundantes da Teoria de Ação, de Bourdieu (1997, 1998a, 1998b). E, por último, apresenta alguns conceitos na perspectiva de Paulo Freire, abordando algumas aproximações para refletir sobre uma educação para a diversidade na perspectiva da inclusão.

O *terceiro* Capítulo “Dos caminhos da pesquisa” aborda a natureza da pesquisa, as opções metodológicas, o contexto da pesquisa em uma escola pública municipal de ensino fundamental, caracterizando seus sujeitos – professores dos anos finais de ensino

fundamental (EF II). Também, serão descritas as etapas da pesquisa, identificando os procedimentos que foram utilizados e a técnica de análise de conteúdo desenvolvida.

O *quarto* Capítulo “Da análise aos resultados da pesquisa: refletindo sobre percepções dos professores a respeito da educação para a diversidade na perspectiva da inclusão” apresenta uma análise com base nos resultados obtidos no desenvolvimento da pesquisa de campo.

Por fim, serão apresentadas as Considerações finais, revisitando a questão-problema, os objetivos (geral e específicos), os referenciais teóricos, os procedimentos metodológicos e indicando alguns resultados da pesquisa. Resultados estes que acentuam a importância de se instigar discussões, reflexões e críticas acerca da formação e atuação de professores do EF II, que protagonizam a ação de mediadores da construção do conhecimento junto a seus alunos e em um cenário educacional de diversidade e desafios.

CAPÍTULO I

CENÁRIO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLETINDO SOBRE UMA EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

É necessário que as políticas educativas e de formação de professores voltem-se para o desenvolvimento de práticas de formação integradas à escola e organizem-se, assim, sob a forma de projetos de ação/intervenção, e que, desse modo, possam facilitar a aprendizagem profissional de professores/estudantes em formação, implementando, para isso, condições pedagógicas e de trabalho que ressignifiquem as ações realizadas. (ABDALLA, 2012, p. 31)

Este capítulo tem por objetivo destacar políticas educacionais específicas voltadas à formação de professores frente a um cenário de diversidade e inclusão. Cenário este, como afirma Abdalla (2012), que indica a necessidade de se pensar em políticas educativas e de formação que se integrem às práticas do cotidiano da Escola, ressignificando o trabalho que ali acontece.

Neste sentido o objetivo aqui é o de destacar as políticas públicas educacionais específicas com foco na formação de professores frente a um cenário de diversidade e inclusão social.

A base teórica deste Capítulo se sustenta em autores como: Azevedo (1996); Freire (1996); Freidson (1998); Saviani (1999, 2006); Gatti (2000, 2010); Gimeno Sacristan (2002); Frigotto, Ciavata e Ramos (2005); Gisi e Eyng (2006); Saviani, Almeida, Souza e Valdermarin (2006); Souza (2006); Machado (2009); Brandão (2013); Gatti, Barreto e André (2011) e Abdalla (2006, 2012, 2013a, 2013b, 2015a, 2015b, 2016b, 2017, 2019a, 2019b).

Ao refletir sobre Políticas Educacionais em um cenário de diversidade, é preciso, logo de início, considerar que a área geográfica do Brasil permite ao país ser receptor de milhares de pessoas oriundas das mais diferentes nações. O que traz como consequência a formação de uma sociedade caracterizada pela diversidade cultural. Esta sociedade vai à escola, e é, neste espaço, que professores se deparam com diferentes concepções e comportamentos. Nesta perspectiva, as palavras de Paulo Freire (1963, p.

11) enfatizam que “[...] a educação trava uma relação dialética com a cultura. Desta forma a nossa ciência educativa não poderia sobrepor-se à realidade contextual nossa”.

Ao fazer esta afirmação em relação à ciência educativa e ao contexto da realidade, Freire (1963) traz a compreensão de que é necessário conhecer sobre a diversidade, respeitar e aprender a lidar com a mesma, não só no contexto geral da sociedade, mas, em especial, no âmbito do espaço educacional. Como ele próprio nos diz: “No fundo, o educador que respeita a leitura do mundo dos educandos, reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade [...]” (FREIRE, 2007, p. 139). E, nesta direção, revela “[...] a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se constituindo” (p. 139).

Esta realidade multicultural exigiu e continua a exigir transformações práticas no ensino brasileiro, notadamente no que se refere à oferta da educação de qualidade para todos.

Nesta perspectiva, Azevedo (1996, p 34) relata que, durante a década de 1930, se deu o marco inicial das mais significativas transformações no campo educacional brasileiro. Esse fato ocorreu através de grandes lutas dos movimentos partidários “Escola Nova”. De acordo com o autor, esse movimento apontou grandes propostas para a educação. Entre elas, apresentou: a laicidade do ensino, propostas pedagógicas e ensino centralizado no aluno, coeducação dos sexos e escola pública para todos.

Essas propostas defendiam a ideia de que a educação seria a forma de reconstruir o país. Tais discussões tiveram grande impulso em 1934, com a Constituição de 1934 (BRASIL, 1934). Esta pode ser considerada como política pública de educação, conforme também indica Brandão (2013).

Uma das grandes conquistas, também, foi a do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova¹, datado de 1932, e que indicou, como um dos princípios, a obrigatoriedade da escola primária integral e extensiva aos adultos. Assim, como também, a educação passa a ser gratuita em escolas públicas, passando os alunos carentes a ter assistência. Contudo, essas políticas não se concretizaram em 1934. Somente, com o presidente Getúlio Vargas, foi que entrou em vigor a Constituinte de 1937 (AZEVEDO, 1996).

¹ O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em 1932, por um grupo de 26 educadores e intelectuais, encabeçado por Fernando Azevedo, propôs princípios e bases para uma reforma do sistema educacional brasileiro. Para ter acesso ao documento, consulte Azevedo *et al.* (1984).

Entre os anos de 1937 a 1945, a educação brasileira sofreu uma grande perda no âmbito de políticas educacionais, pois o Conselho de Educação foi fechado, assim como também foi extinto o sistema de ensino. Esses fatores corroboraram para a redução de ofertas de escolas públicas gratuitas, como também afirma Brandão (2013).

É necessário estabelecer um recorte temporal da educação, no Brasil, considerando que a educação no nosso país teve início com a chegada dos jesuítas em 1549. Nesse sentido, pode-se apontar que a relação entre Estado e Educação se deu, conforme afirma Saviani (1999, p. 4): “Quando os primeiros jesuítas aqui [...] cumpriram mandato do Rei de Portugal, D. João III, que formulara, nos Regimentos, aquilo que podia ser considerada a nossa primeira política educacional”.

Também, é preciso destacar que, de acordo com Souza (2006), a educação das classes mais baixas, no Brasil, se deu no século XIX, apontando debates de como organizar o sistema nacional de ensino, que buscava a sua formalização, assim como também sua padronização.

Por outro lado, Brandão (2013) destaca, também, que a educação em massa teve seu grande marco na segunda metade do século XIX, apresentando alguns aspectos de suma importância, destacando que:

A obrigação escolar, a responsabilidade estatal pelo ensino público, a secularização do ensino e da moral, a nação e a pátria como princípios norteadores da cultura escolar, além da educação popular ser concebida como um projeto de consolidação de uma nova ordem social. (BRANDÃO, 2013, p. 21)

Esses princípios norteadores da cultura escolar, conforme Brandão (2013), apresenta uma nova ordem social, que pretende consolidar a educação popular. Entretanto, essa educação popular, também considerada como “educação em massa”, não correspondia com a realidade da sociedade brasileira da época, considerando que as escolas ofertavam ainda uma educação nos moldes das elites cafeicultores, como destaca Hilsdorf (2005).

Por outro lado, Souza (2006) lembra, ainda, que a educação era ofertada somente para os alunos dos centros urbanos. E, nesta perspectiva, Souza (2006) enfatiza que:

A escola graduada fundamentava-se essencialmente na classificação dos alunos pelo nível de conhecimento em agrupamentos supostamente homogêneos, implicando a constituição das classes. Pressupunha, também, a adoção do ensino simultâneo, a racionalização curricular,

controle e distribuição ordenada dos conteúdos e do tempo (gradação dos programas e estabelecimento de horários), a introdução de um sistema de avaliação, a divisão do trabalho docente e um edifício escolar compreendendo várias salas de aula e vários professores. O modelo colocava em correspondência a distribuição do espaço com os elementos da racionalização pedagógica – em cada sala de aula uma classe referente a uma série; para cada classe, um professor. (SOUZA, 2006, p. 114)

A escola passa a ser um projeto cultural, que buscava favorecer a educação brasileira, contudo não realizava o seu objetivo final, que era: educar seus alunos.

De acordo com Souza (2006), o modelo de educação, apresentado na época, atendia a uma evidente forma de educação, tendo como pressuposto um compromisso com a formação integral das crianças; ou seja, ia além da transmissão do conhecimento. Educar era sinônimo de respeito, obediência, pontualidade, honestidade, respeito às autoridades, virtudes morais e cívicos patrióticos. Neste sentido, houve mudanças de concepções e de organização do ensino conforme o que se registra a seguir:

A escola primária foi “(re) inventada”: novas finalidades, uma outra concepção educacional e uma outra organização do ensino. O método individual cedeu lugar ao ensino simultâneo; a escola unitária foi, paulatinamente, substituída pela escola de várias classes e vários professores, o método tradicional cedeu lugar ao método intuitivo, a mulher encontrou no magistério primário uma profissão, os professores e professoras tornaram-se profissionais da educação. (SOUZA, 2006, p. 35)

Com as mudanças sociais ocorrentes, surge a necessidade de escolas voltadas a atender a diferentes classes sociais, passando, assim, conforme Souza (2006), a se utilizar do método intuitivo na formação das crianças, e de buscar tratar a profissão docente de uma forma mais profissional, em que “[...] os professores e professoras tornam-se profissionais da educação” (p. 35).

Por outro lado, as mudanças propostas pelas políticas educacionais, neste período, começaram a indicar, ainda, a necessidade de formar sujeitos aptos ao trabalho. E as cobranças feitas pela própria sociedade passam a exigir uma educação pública e de direito a todos os brasileiros, como veremos no tópico a seguir, ao tratarmos da educação brasileira e da formação de professores a partir da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988).

1.1 Das políticas educacionais e de formação de professores

A Constituição Federal, de 1988 (BRASIL, 1988), apresentou, em seu texto de lei, critérios para a educação brasileira. Em seu art. 6º, aponta que todos os brasileiros têm direito à educação, à saúde, à moradia, ao lazer, à segurança e à previdência.

Neste sentido, observamos que a educação é um direito social, considerado como sendo um elemento fundamental na vida do cidadão.

No artigo seguinte (art. 7º), o texto legal apresenta que o valor do salário mínimo do trabalhador deve ser:

Capaz de atender às suas necessidades vitais básicas e às de sua família com moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social, com ajustes periódicos que lhe preservem o poder aquisitivo, sendo vedada sua vinculação para qualquer fim. (BRASIL, 1988)

O Estado, assim, tem que favorecer estratégias, para que essas garantias sejam cumpridas, conforme anuncia o art. 22º, quando legisla sobre a competência da União a respeito das diretrizes e bases da educação nacional (Inciso XXIV). É de suma importância apontar que a Constituição, em vigor, apresentou, em seu Capítulo III (artigos 205 a 214), dispositivos legais a respeito da educação brasileira. E, de acordo com o art. 205, por exemplo, a educação é um direito reservado a todos os brasileiros, e é dever do Estado e da família incentivar e prover.

Contudo, sabemos que as políticas educacionais brasileiras sofreram grandes influências por órgãos internacionais; dentre eles, podemos mencionar, conforme afirma Brandão (2013): a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e o Banco Mundial.

Compreendemos, então, que, a partir das pesquisas realizadas pelo Banco Mundial, conforme Brandão (2013), a respeito da educação brasileira, foram estabelecidas algumas metas a serem seguidas, tais como: 1º melhoria do contexto de aprendizagem; 2º êxito na preparação na movimentação de professores; e 3º fortalecimento da administração do sistema educativo.

E, quando o Banco Mundial (2010) refere-se a alguns dos resultados, frente às metas indicadas, indica, em 2010, que o Brasil assumiu, em nível federal, a “revolução na gestão” da Educação Brasileira, porque houve: i) uma distribuição equilibrada do

financiamento, por todas as regiões, estados e municípios como a reforma do FUNDEF; ii) a mensuração do aprendizado usando um padrão nacional comum (SAEB); e iii) a garantia da oportunidade educacional para os estudantes de família pobres (Bolsa Escola). Entretanto, o Banco Mundial (2010), entre outros aspectos, indica que, apesar de todos os esforços, o “gasto na educação não está produzindo os resultados esperados” (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 4).

E, neste cenário, o documento do Banco Mundial (2010, p. 6-8) discorre sobre os quatro *desafios* principais para a educação brasileira de 2010 a 2020: i) melhorar a qualidade de professores; ii) garantir o desenvolvimento na primeira infância (DPI); iii) construir um sistema de ensino secundário de classe mundial; iv) maximizar o impacto das políticas públicas federais, aproveitamento o “laboratório de ação educacional brasileiro”.

Neste estudo, interessa-nos indicar os elementos principais do documento do Banco Mundial (2010) em relação à melhoria da qualidade de professores. Dentre os elementos, o documento destaca que: 1º a carreira docente se tornou uma profissão de baixa categoria que não consegue atrair os candidatos de alto rendimento acadêmico, o que irá exigir, por parte dos governos, o recrutamento de indivíduos de mais alta capacidade; 2º o apoio ao melhoramento contínuo da prática; e 3ª a recompensa pelo desempenho. São elementos que reforçam a política da meritocracia na educação brasileira, e que, em alguns governos, como os de São Paulo e/ou do Acre, identificam-se como a “política do bônus ou de bonificação”, conforme indicam Oshiro, Scorzafave e Dorigan (2015) e Melo e Braidi (2018). Políticas, que são mecanismos de indução de melhoria da qualidade da educação, e que tem reforçado, também, a responsabilização e a culpabilização dos professores envolvidos por elas.

É preciso destacar, ainda, conforme Kruppa (2000) e Mota Júnior e Maués (2014), que o Banco Mundial tem feito um balanço das políticas educacionais implementares pelo Estado brasileiro nas últimas décadas, especialmente, desde as reformas educacionais, na década de 1990, particularmente, no período do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e, na década de 2000, com as políticas adotadas pelo governo Lula da Silva (2003-3010), sem contar nos dias de hoje.

Como aponta Mota Júnior e Maués (2014, p. 1141): “[...] a reforma educacional contribuiria para a estabilidade política, na medida em que garantiria oportunidades iguais a todos os cidadãos”. Entretanto, estes autores concluem que o Banco Mundial continua traçando:

[...] novas orientações para que o atual governo siga os caminhos apontados pela regulação educacional, desde meados da década de 1990, fincada no tripé financiamento *per capita*, avaliação sistêmica e gestão local, para que os resultados educacionais brasileiros, nas avaliações internacionais como o PISA e nas estatísticas de escolarização, atinjam os padrões dos países da OCDE. (MOTA JÚNIOR; MAUÉS, 2014, p. 1150)

Com isso, as proposições expressas pelo Banco Mundial, com a descentralização da gestão e a centralização da avaliação dos sistemas escolas, assim como a ênfase na educação básica, em especial, no ensino fundamental, tornou-se mais evidente, ainda, ao levar em consideração as ideias de Mota Júnior e Maués (2014), a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), com a Lei n. 9.424/96 (BRASIL, 1996b); e, mais tarde, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que revogou a lei anterior por meio da Lei n. 11.494/2007 (BRASIL, 2007), cuja lei está sendo tão discutida atualmente devido à vinculação de recursos para a Educação. Além disso, também, é preciso destacar que, diante das enormes desigualdades de renda e do acesso à educação na América Latina, o que inclui o Brasil, o Banco Mundial vem considerando, desde sempre, que: “[...] as políticas [educacionais] de inclusão são fundamentais para aumentar a coesão da sociedade e evitar protestos de descontentamento social” (WORLD BANK, 1999, p. 51).

Quando tratamos, ainda, da formação dos professores, foram estabelecidos pelo Banco Mundial, segundo Brandão (2013), alguns critérios: 1º está na esfera do governo, consubstanciada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; 2º concentra-se no que os organismos internacionais, como investidores e coparticipantes das políticas públicas para o setor, em especial, o Banco Mundial, pensam e definem; e 3º fundamenta-se na própria realidade e nas necessidades objetivas do país e sua cultura, construída ao longo da história da educação brasileira. Observe o que diz a LDBEN (BRASIL, 1996a), em seu art. 61:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender os objetivos dos diferentes níveis de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: 1º a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviços; 2º aproveitamento da formação e das experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (BRASIL, 1996a).

A LDB (BRASIL, 1996a) apresenta, então, que o professor deve conhecer a realidade de seus alunos, ajudando-os a relacionar os conteúdos vistos em sala de aula com a sua realidade fora da escola. Para que isso ocorra, é de suma importância que os profissionais da educação passem por uma formação, que esteja em sintonia com a realidade vivenciada por seus alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Com LDB nº 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996a), ficaram estabelecidos, no art. 2º, que a educação, dever da família e do Estado, será inspirada nos princípios de liberdade e nas ideias de solidariedade humana. E tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. E, em relação ao art. 3º, o ensino será ministrado de acordo com os seguintes *princípios*, que descrevemos a seguir:

- I. Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II. Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III. Pluralismos de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV. Respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V. Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI. Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII. Valorização do profissional da educação escolar;
- VIII. Gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX. Garantia de padrão de qualidade;
- X. Valorização da experiência extra-escolar;
- XI. Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
- XII. Consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei n.12.796, de 2013);
- XIII. Garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Lei n. 13.632, de 2018). (BRASIL, 1996a)

Compreendemos que, além dos princípios básicos da educação garantidos pela Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e pela LDB (1996a), a Lei n. 12.796, de 04 de abril de 2013 (BRASIL, 2013), altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Ou seja, em seu art. 26, anuncia-se o atendimento a “[...] uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”, na busca em atender a uma educação para a diversidade.

Por outro lado, não podemos desconsiderar a Lei 13.632/2018 (BRASIL, 2018), que altera a Lei n. 9.394/96, para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Dispõe, em seu art. 37, que “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensino fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e aprendizagem ao longo da vida”. O que significará, também, de certa forma, a proposição de uma educação para diversidade e para a inclusão.

Quando se trata da LDB 9.349/96 (BRASI, 1996), é necessário compreender que este trabalho apresenta algumas de suas implicações para a formação (e atuação) dos professores, considerando, em especial, que, em seu art. 62, anuncia-se que:

A formação de docentes, para atuar na Educação Básica, far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Com a LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), foram apresentadas grandes reformas, no que diz respeito à formação dos professores, introduzindo, assim, um cenário com diferentes alternativas, como: a criação de novas instâncias para a formação (como o Instituto Superior de Educação e o Curso Normal Superior); e, também, o desenvolvimento de competências profissionais.

De acordo com a LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), em seu art.63, destacam-se alguns aspectos em relação aos institutos superiores de educação, que deverão manter:

- I - Cursos formadores de profissionais para a Educação Básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental;
- II - Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de Educação Superior que queiram se dedicar à Educação Básica;
- III - Programas de educação continuada para profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996)

Contudo, a história da formação de professores indicou outros caminhos, conforme, também, apontam Gatti (2000, 2010), Gatti, Barreto e André (2011) e Abdalla (2012, 2013a, 2013b, 2015b, 2016a, 2016b, 2019a, 2019b).

Entretanto, como diria Brzezinski (2014), não dá para desconsiderar que a LDB trouxe muitas contradições e tensões que foram vivenciadas nas últimas décadas, mas também enfatizou a necessidade de afirmarmos compromissos cada vez mais reforçados com a educação, e, também, com a formação de professores.

Um outro ponto de destaque é considerar aqui a importância de se trabalhar os desafios desses tempos marcados pelos avanços das tecnologias e com a transitoriedade dos discursos. Sem se esquecer de que a escola passou a ser um campo de disputas simbólicas traçadas não somente por alunos, mas também pelos próprios professores. De acordo com Gatti (2000, p. 01):

[...] os administradores políticos, em diferentes níveis, não têm contemplado a educação e a carreira dos professores com políticas coerentes com as necessidades de um país que se quer socialmente avançado. Ainda é baixa a consciência política em relação à importância social dos professores no quadro do desenvolvimento do país e de seu enquadramento na conjuntura mundial.

Deve ser lembrado, mais uma vez, que, através da Lei 11.194, de 20/06/2007 (BRASIL, 2007), foi criado o FUNDEB, e que a Lei 11.738, de 16/07/2008 (BRASIL, 2008), criou o Piso Salarial Nacional para os professores, tendo como caminho a valorização dos profissionais da educação. Dessa forma, financiando ações de manutenção e formação para o desenvolvimento da educação básica do país.

Além disso, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais/DCN (BRASIL, 2001), o Brasil busca investir nos profissionais da educação a fim de que possam se capacitar para atuarem em sala de aula. Neste sentido, a formação continuada dos professores, em especial, é relevante, e os sistemas de ensino deverão oferecer essa formação para que se qualifiquem profissionalmente e de forma contínua.

O teor dessas Diretrizes foi muito discutido pelo movimento dos educadores, como o da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação/Anfope, que, desde 1990, conforme Brzezinski (2011, p. 20-21), ao invés das “competências”, elenca uma série de princípios para a formação (inicial e continuada) dos professores, tais como:

1. A formação inicial, sempre presencial e em nível superior, e a continuada devem ser examinadas de forma contextualizada na sociedade brasileira ainda marcada pela permanência de desigualdades sociais;

2. A transformação do sistema educacional exige e pressupõe sua articulação com a mudança estrutural e conjuntural á construção de uma sociedade democrática, mais justa e igualitária;
3. A gestão democrática da educação deve estar presente na escola e demais instituições educativas, em todos os níveis, como parte integrante da democratização da sociedade brasileira;
4. A autonomia universitária como expressão da afirmação da liberdade acadêmica, científica e administrativa nos diversos espaços institucionais;
5. A reformulação dos cursos de formação de professores como processo constante e contínuo, próprio ao desenvolvimento dos conhecimentos científicos e tecnológicos e das demandas socioculturais;
6. A defesa da Universidade e suas Faculdades de Educação como lócus prioritário para a formação dos profissionais da educação que atuam na educação básica;
7. A superação do caráter fragmentário e dicotômico da formação do pedagogo e dos demais licenciandos, que se materializa na organização curricular, reafirmando a docência como a Base da identidade de todos os profissionais da educação;
8. A extinção gradativa da formação de professores em nível médio;
9. A proposta da Base Comum Nacional como matriz de formação para a formação de todos os profissionais da educação. (BRZEZINSKI, 2011, p. 20-21).

Temos, também, que considerar, dentre as políticas de formação de professores, que fazem parte das reformas educativas, o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR), criado pelo Decreto 6.755/09 (BRASIL, 2009a), para contribuir com a formação no ensino superior de professores da educação básica, no sentido de superar o *déficit* de docentes qualificados. Trata-se de um programa de caráter emergencial, instituído pelo Ministério da Educação (MEC), no ano de 2009, e implantado em regime de colaboração entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entes federados e as Instituições de Educação Superior (IES). O Programa tem por objetivo induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, a fim de que esses profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996).

Outro projeto que tem se destacado, visando à formação de professores no país, é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), instituído pelo Decreto nº 7.219/2010 (BRASIL, 2010), que, com vista à melhoria na educação básica, estimula a iniciação à docência. O PIBID foi criado com o objetivo de valorizar e incentivar o magistério, além de aprimorar a formação de professores para a educação

básica do país. O Programa consiste no oferecimento de bolsas para alunos de licenciatura que desempenhem atividades pedagógicas em escolas públicas de ensino básico. Tal tarefa contribui para uma relação entre teoria e prática, a fim de que ocorra uma aproximação entre escolas e universidades.

Ainda, neste cenário, não dá para desconsiderar, os três grandes eventos que serviram, nos últimos anos, de subsídios para a organização da educação nacional e para construir o Plano Nacional de Educação (2014-2024) (BRASIL, 2014), quais sejam: a Conferência Nacional da Educação Básica (Coneb), em 2008, e as Conferências Nacionais de Educação – Conae, 2010b e Conae, 2014b -, e a Conferência Nacional Popular de Educação – Conep (2018), resultados de várias conferências municipais, regionais e estaduais de educação, na luta pela formação de professores e por uma educação de qualidade socialmente referenciada neste nosso país. Portanto, voltada para uma educação para a diversidade e para a inclusão.

Em 09 de maio de 2016, o Decreto nº 8.752 (BRASIL, 2016), que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, vem substituir o anterior (BRASIL, 2009), e tem a finalidade de fixar seus princípios e objetivos e organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014), e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Ao tratar da formação dos professores no Brasil, é preciso destacar que foram realizados vários debates a respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, que foram aprovadas pelo Parecer CNE/CP nº 02/2015 e pela Resolução CNE/CP nº 2/2015. As Diretrizes indicam como concepções norteadoras treze pontos, aqui sintetizamos como:

- 1) Consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica, tendo em vista a complexidade da educação, de modo geral, e da educação escolar;
- 2) Concepção sobre conhecimento, educação e ensino, para garantir o projeto de educação nacional por meio da instituição do Sistema Nacional de Educação, sob relações de cooperação e colaboração entre os entes federados e sistemas educacionais;
- 3) Igualdade de condições para acesso e permanência na escola, incluindo vários princípios que reforçam a liberdade, o pluralismo de ideias, a valorização do profissional de educação, o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros;

- 4) Que as instituições de educação básica, seus processos de organização e gestão e projetos pedagógicos possam cumprir um papel estratégico na formação requerida pelas diferentes etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e modalidades da educação básica;
- 5) Necessidade de articular as DCN para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as DCN para a Educação Básica;
- 6) Os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação;
- 7) Articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa;
- 8) A docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metodológico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes que são ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo;
- 9) O currículo como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação do trabalho;
- 10) A realidade concreta dos sujeitos, que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica, sua organização e gestão, os projetos de formação;
- 11) A educação em e para os direitos humanos é um direito fundamental;
- 12) A importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional; assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho;
- 13) O trabalho coletivo como dinâmica político-pedagógica que requer planejamento sistemático e integrado. (BRASIL, 2015, p. 21-22)

Também, é preciso observar que a terceira Diretriz vem a ser a que melhor trata de nosso objeto de estudo, pois possibilita compreender que, na formação de professores, seja inicial ou continuada, tem-se que ter um olhar específico para a:

[...] igualdade de condições para acesso e permanência na escola, incluindo vários princípios que reforçam a liberdade, o pluralismo de ideias, a valorização do profissional de educação, o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros. (BRASIL, 2015)

Além desses princípios, atualmente, temos, no cenário da educação brasileira e da formação de professores, a Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). É preciso destacar, também, que esta resolução revoga a Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015, cujos princípios eram validados pelos movimentos dos educadores e das Associações Científicas como ANFOPE, ANPEd, ANPAE, CEDES e FORUMDIR².

Essa Resolução apresenta, em seu art. 5º, como fundamentos da política de formação docente os que se seguem:

- I - a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II - a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas; e
- III - o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação.

Parágrafo único. A inclusão, na formação docente, dos conhecimentos produzidos pelas ciências para a Educação, contribui para a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem, devendo-se adotar as estratégias e os recursos pedagógicos, neles alicerçados, que favoreçam o desenvolvimento dos saberes e eliminem as barreiras de acesso ao conhecimento. (BRASIL, 2019, art. 5º)

E, com base em seu art. 6º, esta Resolução, em consonância com os marcos regulatórios, em especial, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apresenta como princípios relevantes os que se seguem:

- I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes;
- II - a valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão;

² Dentre as entidades científicas, mencionam-se as que seguem: ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação; ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação; CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade; e FORUMDIR – Fórum de Diretores/as das Faculdades de Educação.

III - a colaboração constante entre os entes federados para a consecução dos objetivos previstos na política nacional de formação de professores para a Educação Básica;

IV - a garantia de padrões de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e a distância;

V - a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes;

VI - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;

VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada;

VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente;

IX - a compreensão dos docentes como agentes formadores de conhecimento e cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização cultural; e

X - a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. (BRASIL, 2019, 6º art.)

Notamos, também, que, em relação aos fundamentos da política de formação, ou se seja, ao art. 5º, acentua-se a importância de se incluir, na formação docente, não só os “conhecimentos produzidos pelas ciências para a Educação”, a “compreensão dos processos de ensino-aprendizagem”, mas também a necessidade de se “adotar as estratégias e os recursos pedagógicos”, que “favoreçam o desenvolvimento dos saberes”, eliminando, assim, “as barreiras do acesso ao conhecimento”.

Além desses aspectos, observamos, também, em relação aos princípios relevantes, o primeiro, que se refere à formação docente, em suas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, e que tem “como compromisso de Estado”, assegurar “o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes”. Ou seja, aqui se revela a preocupação com a temática da educação para a diversidade na perspectiva da inclusão, que é o nosso objeto de estudo.

O que podemos apreender de toda esta legislação, junto com outros estudos, como os de Brzezinski (2011), Gatti, Barreto e André (2011) e Abdalla (2015b, 2016b, 2017, 2019a, 2019b), entre outros, tem-se reforçado um movimento dos educadores e das reformas educativas, que se direciona, pelo menos, para duas perspectivas. A primeira volta-se para a qualidade da escola pública, prevendo a qualificação dos trabalhadores

frente ao capitalismo mundial e às transformações do mundo contemporâneo. E a segunda pretende garantir uma melhoria educacional, tendo em vista a formação de cidadãos críticos, que possam tomar decisões e contribuir de modo significativo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva e que atenda às diversidades postas em nossa sociedade (ABDALLA, 2017, 2019a, 2019b).

Pensando nas grandes transformações que passa essa sociedade, as políticas públicas, voltadas para a formação dos professores, adquiriram uma maior importância, considerando que as escolas e os estudantes não podem mais ficar à mercê de uma educação destinada ao fracasso. Sendo assim, as práticas desenvolvidas, no processo de formação, ajudarão ao profissional ter uma base do que vai ser enfrentado após sua graduação, pois consideramos que só conquistará a experiência profissional de *ser professor* dentro da sala de aula, aprendendo, assim, a realidade escolar como afirmam as autoras:

Na escola, é recomendável que o processo de formação continuada seja desenvolvido envolvendo todos os profissionais inseridos no mesmo contexto escolar, possibilitando a execução na prática do que foi refletido e estudado teoricamente. A reflexão crítica sobre a prática docente, tão importante para a escola, leva os professores a se envolverem num processo de aperfeiçoamento coletivo para uma atuação docente também coletiva, capaz de contribuir com o desenvolvimento e a transformação da escola e da sociedade. (GISI; EYNG, 2006, p. 26)

Nesta perspectiva, também, temos que assinalar o quanto é necessário um estudo sobre a escola, tal como indica Abdalla (2006, p. 67): “a escola é, sem dúvida, o espaço de *ser* e *estar* professor. É o *lócus* da ação e da formação do professor, em que os professores constroem o sentido de sua profissão, para reinventar instrumentos significativos de construção da realidade” (grifos da autora).

Nóvoa (1995), nesta direção, também considera que o desenvolvimento do professor deve estar articulado com os projetos apresentados na escola. Ou seja, as políticas públicas voltadas para a formação dos professores é um grande desafio no processo de ensino e aprendizagem; uma vez que os professores são os grandes protagonistas das mudanças sociais existentes na vida de seus alunos.

Nesta direção, entendemos a necessidade de políticas públicas que valorizem a formação dos professores e incentivem a capacitação desses profissionais, para que

possam compreender a importância de uma educação para a diversidade na perspectiva inclusiva.

1.2 Necessidades e expectativas da formação de professores no contexto atual de inclusão

Quando se trata sobre educação para a diversidade em uma perspectiva inclusiva, no contexto atual, é necessário refletir a respeito do processo de inclusão dos diferentes grupos sociais nas instituições de ensino, assim como também nas implicações da formação dos alunos e professores na construção social de suas identidades. Como apresentado anteriormente, as políticas sociais são movimentos de lutas, travadas, especialmente, pelas minorias sociais frente às “necessidades socialmente detectadas” (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 21).

Desde 1988, com a o advento da nova Constituição (BRASIL, 1988), batalhas e vitórias vêm sendo travadas. Quando se trata de Educação Inclusiva, essa teve sua proclamação em 1994, pela a Declaração de Salamanca, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais que, apresentou pela primeira vez, juntamente com a UNESCO, que todas as crianças independentes de sua origem, religião, cor, raça e poder econômico devem ter acesso à educação. Tal documento apontou, ainda, que as escolas inclusivas devem ofertar ensino de qualidade a todos os alunos e tendo profissionais qualificados para a prática de ensino.

Com a LDBEN (BRASIL, 1996a), a educação especial passa a fazer parte dos currículos escolares, sendo ofertada na rede regular de ensino aos alunos com necessidades especiais. Quando se trata da formação dos profissionais para atuar com esse grupo social, a LDBEN apresenta, ainda, em seu texto, o art. 3º, que os professores devem ser especializados, assim como também devem ser capacitados para integrar esses alunos em sala de aula.

De acordo com Peres (2005), a educação pode ser vista de diferentes formas e a partir de muitos olhares, considerando o outro, aquele que está sendo marginalizado, que precisa ser incluído, especialmente, que se deseja uma educação para a diversidade na perspectiva inclusiva.

Na década de 1960, a educação passa a ser vista como um modelo que transmitia a ideia de combater a desigualdade educacional; contudo, essa educação era um modo de

formar trabalhadores para o mercado de trabalho. E os que não podiam ser integrados, desta maneira, necessitavam de educação especial e eram colocados à parte (PERES, 2005)

Já, em 1970, o *integracionismo* passa a defender uma educação igual a todos os cidadãos, tendo como pilares: a tolerância e a convivência, conforme indica Peres (2005). Ainda, conforme Peres (2005), em 1980, surge o termo *pluralismo*, apresentando, em suas ideias, que cada grupo étnico-cultural mantivesse sua cultura. Contudo, hoje, o *interculturalismo* destaca que os sujeitos de todas as culturas podem ter acesso à educação sem discriminações; pois, conforme indica Candau (2008b), os diferentes grupos sociais precisam dialogar entre si.

Sabemos que a *Educação Intercultural* tem como objetivo desenvolver em seus alunos o domínio de valores, assim como também a aceitação de diferentes raças, religiões, etnias e identidades. O que possibilita, assim, que cada grupo/classe social preserve a vida e sua cultura e tradições, por meio do compartilhamento de expressões culturais como enfatizam Candau (1995, 2008a, 2008b) e Canen e Xavier (2011).

Compreendemos que a escola é o ambiente que prepara os sujeitos ao encontro com outras culturas, assim como também tem o papel de suma importância de transmitir o conceito de *respeito* e tolerância, em que o “outro” não pode ser mais visto como o marginalizado. Esse deve ser agora trazido para o meio social; ou seja, para um *espaço social*, diria Bourdieu (1997), em que se possa discutir a *inclusão social* como também destacam Candau (1995, 2008a, 2008b) e Abdalla (2019a, 2019b).

Entretanto, quando se trata de *inclusão social*, entende-se que há um tipo ideal de educação; ou seja, que há uma “cidadania tradicional”, que pensa em um único grupo étnico. Dessa forma, é importante trabalhar nas escolas e seus professores na direção da “interdependência e interconexão política e econômica social e cultural entre os níveis local, nacional e global” (UNESCO, 2016, p. 14).

A Educação para a Cidadania Global (ECG) é uma das áreas de trabalho do Programa de Educação da UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, em que a Ciência e a Cultura (2014-2017) são prioridades da Iniciativa à Educação Global em primeiro lugar, tratada pela Organização das Nações Unidas (ONU). E, nesta perspectiva, a UNESCO (2016, p. 15) afirma que:

A escola, lugar de cidadãos em formação, constitui o espaço privilegiado para dinamizar políticas e currículos educativos

englobantes de três dimensões: cognitiva, sócio-emocional e comportamental para um mundo “mais inclusivo, justo e pacífico”.

Conforme Almeida e Abdalla (2017), no Relatório Final encaminhado para a Oficina Regional da América Latina e Caribe/UNESCO-OREALC- Santiago (UNESCO, 2018), no âmbito da pesquisa denominada “Formação Inicial de Docentes para os anos iniciais do ensino fundamental na perspectiva das competências para o século 21 e da educação inclusiva”, foram levantados alguns dispositivos legais, para se compreender a necessidade de uma Educação para a Diversidade na perspectiva da inclusão. Tais elementos foram sintetizados a seguir:

1º Na década de 1960, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional – Lei n. 4.024/1961 (BRASIL, 1961), que faz referência, em seus artigos 88 e 89, ao direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino;

2º Na década de 1970, foi aprovada a Lei n. 5692/1971 (BRASIL, 1971), que altera a Lei anterior, e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes escolares especiais, havendo um retrocesso no que diz respeito ao atendimento às necessidades educacionais especiais;

3º A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), em seu art. 208, inciso III, indica que deve haver um “[...] atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”;

4º Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994);

5º Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996a), em seu art. 59, busca assegurar, pelos sistemas de ensino, o atendimento às necessidades dos alunos com deficiência e aceleração de estudos aos superdotados;

6º Em 2001, tem-se a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Res. CNE/CEB nº 2/2001 (BRASIL, 2001a), e que, somente com o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001b), é que, de fato, se estabelecem objetivos e metas para que os sistemas de ensino promovessem atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, apontando para a necessidade de uma política inclusiva na rede pública de ensino, até no que diz respeito à formação docente;

7º Em 2002, é promulgada a Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002a), que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras), como meio legal de comunicação e expressão. E, a partir disso, a disciplina de Libras torna-se parte integrante do currículo dos cursos de formação de professores;

8º Somente, em 2003, é que se implementa o Programa “Educação Inclusiva: Direto à Diversidade”, que pretende apoiar a transformação de sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos. Nesta direção, o Ministério de Educação (MEC) promove um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros (BRASIL, 2006b), cuja intenção é de disseminar a política de educação inclusiva;

9º Em 2004, a Resolução nº 1, de 17 de junho 2004 (BRASIL, 2004), que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, também prevê a introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação de: análises das relações sociais e raciais no Brasil; conceitos e de suas bases teóricas, tais como: racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-Brasileiros e dos Africanos. Logo, a discussão da questão racial passa a ser parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura, como de processos de formação continuada de professores, inclusive, de docentes no Ensino Superior;

10º Em 2005, a publicação do MEC, pela Secretaria de Educação Especial, do documento “Educar pela Diversidade” (BRASIL, 2005a), apresenta subsídios importantes para a formação de professores, para um ensino mais ativo, interativo e participativo. Indica, também, que é fundamental, na formação inicial, que sejam adquiridos conhecimentos que possam servir de base para o aprofundamento contínuo da área de atuação;

11º Em 2008, foi criada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). No contexto de se compreender a educação especial em uma perspectiva mais ampla, ou seja, compreender a educação para a diversidade e para a inclusão, para esta legislação, foi imprescindível a Declaração de Salamanca, aprovada em 1994, e adotada por 92 países e 25 organizações internacionais, conforme indicam Palacios (2007), Rozek (2009), Traversini (2012), entre outros;

12º Em 2014, a Lei nº 13.005/2014, que se refere ao Plano Nacional de Educação (2014-2024) (BRASIL, 2014), embora destaque que a “[...] elaboração de um plano de educação não pode prescindir de incorporar os princípios do respeito aos direitos humanos, à sustentabilidade socioambiental, à valorização da diversidade e da inclusão e à valorização dos profissionais, que atuam na educação de milhares de pessoas todos os dias”, indica, na Meta 4, que a matrícula de alunos com necessidades especiais deverá ser, preferencialmente, na rede regular de ensino, mas faz referência ao atendimento nas formas complementar e suplementar, em escolas ou serviços especializados. O que pode demonstrar certa limitação da rede regular de ensino para a incorporação de alunos com deficiência em suas salas de aula. Além disso, a Meta 8 também diz respeito às desigualdades e a valorização da diversidade; uma vez que pretende elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, reconhecendo, aí, as populações mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros.

O documento, anteriormente citado (ALMEIDA; ABDALLA, 2017), também afirma que:

É preciso, ainda, destacar que há muito pouco na legislação específica sobre a educação inclusiva voltada para a diversidade; entretanto, entende-se que este tema exige políticas vigorosas para o seu enfrentamento, no sentido de colaborar cada vez mais com as ações de professores e gestores no interior de nossas Escolas e Universidades. (ALMEIDA; ABDALLA, 2017, p. 20)

Cabe ressaltar, ainda, que é preciso ter um olhar especial para os processos educativos e inclusivos a serem desenvolvidos no espaço social da Escola; ou seja, um “olhar psicossocial para a educação” (ABDALLA; VILLAS BÔAS, 2018), capaz de compreender a Educação para a diversidade na perspectiva da inclusão social.

E é, nesta perspectiva, que consideramos importante avaliar quais seriam as percepções dos professores, que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental (EF II) sobre a educação para a diversidade na perspectiva da inclusão.

1.3 Da formação de professores para uma educação na perspectiva da diversidade e inclusão

Compreendemos que o professor tem o papel principal no desenvolvimento de uma escola inclusiva e aberta à diversidade social, considerando que este profissional lida, diariamente, com uma realidade de múltiplos desafios e em constante mudança.

No que diz respeito à formação de professores para atuarem frente a uma educação para a diversidade na perspectiva inclusiva, Almeida e Abdalla (2017) tecem algumas considerações que são bem pertinentes ao que pretendemos neste estudo. Dentre essas considerações, destacamos as que seguem:

1º É preciso entender que “[...] a formação do professor tem reflexos diretos sobre a educação escolar das novas gerações em um contexto de mudanças sociais complexas” (ALMEIDA; ABDALLA, 2017, p. 71);

2º Também, compreender que a formação precisa refletir sobre a sociedade que aí está, no sentido de torná-la mais justa, ou seja, “aquela que não só respeita a diversidade, como desenvolve estratégias que eliminam a desigualdade” (p. 71); e

3º Desenvolver “ações de formação”, de modo a “socializar os saberes e as experiências” voltadas para uma educação, que respeite à diversidade e que seja inclusiva, incorporando “nas práticas e metodologias um ensino mais equitativo” (p. 67).

Também, para pensar sobre a formação de professores, de acordo com Vitta, Vitta e Monteiro (2010), a fim de que ocorra o processo de inclusão e de uma educação para a diversidade dentro da escola, é necessário que haja a experiência entre o ensinar e o acolher. Também, é preciso que se cultive uma sensibilidade à diversidade de classe, crença, sexo e cultura. E, nesta perspectiva, o professor formador e/ou aquele professor dos anos finais do ensino fundamental, sujeito da pesquisa, precisa trazer a realidade de cada aluno para a sala de aula, por meio de atitudes que os valorizem, possibilitando, assim, mudar a realidade desses alunos.

Como observamos, na realidade escolar, a aceitação da prática inclusiva, por parte dos professores, é uma das características principais do desenvolvimento do aluno. De acordo com Barbosa e Gomes (2006, p. 8):

[...] enquanto os docentes não modificarem e redimensionarem sua prática profissional para ações mais igualitárias, isto é, não se posicionarem efetivamente como responsáveis pelo ato de educar também alunos com necessidades educacionais especiais, o professor

terá diante de si um obstáculo e não um estímulo para aproveitar todas as oportunidades de formação permanente.

Também, quando se trata de escolas inclusivas e abertas à diversidade, é algo natural pensar na formação dos profissionais; contudo, nem sempre estes têm conhecimento para adentrarem a realidade escolar. De acordo com Barreto (2008), Gimeno Sacristán (2002) e Abdalla (2019a, 2019b), há a necessidade de atenção para a formação de profissionais para atuarem nas escolas inclusivas, em especial, com alunos frente à diversidade cultural.

A necessidade de formação dos professores para a educação para a diversidade na perspectiva inclusiva já foi estudada por diversos especialistas da área (CANDAUI, 2008a; 2008b; XAVIER; CANEN, 2008; CRAHAY, 2013; ABDALLA, 2019a, 2019b), que apresentam, assim, como desafios a serem superados: a falta de preparo dos professores; a dificuldade em promover o conhecimento; de se relacionar com seus alunos; entre outros fatores. E apontam, também, como elemento para romper com essa realidade, a formação continuada, com o intuito de atender às novas demandas sociais.

A falta de formação desses profissionais para viver na prática, frente ao processo de diversidade e inclusão, representa um enorme problema para a educação brasileira. Considerando que este problema não é somente causado pelos professores, mas também pela falta de investimento do Estado e dos gestores escolares.

De acordo com Mendes (2004), a formação de professores é um caminho, para que se possa construir uma nova escola, e, dessa forma, uma nova sociedade. E, neste sentido, compreender, assim, que há necessidade de uma política de formação de professores, porque é ela que é “[...] um dos pilares para a construção da inclusão escolar, pois a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho para que possa ser posta em prática” (MENDES, 2004, p. 227).

Quando se trata de formação de professores, é necessário compreender, também, o período de formação na graduação. Consideramos, neste sentido, que, em diversos cursos de licenciatura, o tempo de formação é de quatro anos, e que os estágios voltados para atuação em sala de aula, geralmente, são de dois anos, sendo assim um período insuficiente para habilitar esse futuro profissional para atuar na educação para a diversidade na perspectiva inclusiva.

É, de suma importância, que, além da formação básica, as políticas públicas invistam na formação permanente dos docentes, em diferentes áreas. Pois, como afirma

Mazzota (1993, p. 49): “Em quatro anos os professores não são totalmente preparados. Somente a preparação básica pode ser obtida em tão pouco tempo [...]”.

Ou seja, a formação universitária não consegue, em quatro anos, formar um profissional totalmente capacitado, para atuar frente aos novos paradigmas que a sociedade vem apresentando. Exigindo, assim, dos recém-formados, investimentos em pós-graduações e outros cursos de formação. Entretanto, ainda neste sentido, Barreto (2008) apresenta que as universidades não podem ser as únicas instituições de formação para esses futuros profissionais. A autora afirma que o ensino superior:

[...] necessita das condições previstas no plano curricular, para garantir, ao professor, o contínuo exercício da relação ação-reflexão, numa dimensão coletiva facilitando, assim, a relação teoria e prática, a construção de saberes específicos associados ao saber fazer e ao incentivo à formação do professor e do aluno. (BARRETO, 2008, p. 217)

O governo, também, como já mencionamos, deve contribuir com esse processo, por meio dos sistemas educacionais, fomentando projetos de formação continuada. Assim, como também, não se está descartando que os próprios professores possam buscar caminhos para novos conhecimentos e formação, a fim de trabalhar em sala de aula (BARRETO, 2008).

Nesta direção, compreendemos que é de substancial importância a formação continuada desses profissionais, favorecendo o enriquecimento de conhecimentos. Entendemos, também, que o processo de formação do professor não tem fim, pois nenhum profissional da educação, que atue em sua área, deve considerar que já possui o conhecimento necessário para seu exercício, e muito menos que possui todos os conhecimentos; ou seja, que não tem mais nada para aprender. E, é, nesta perspectiva, que consideramos, então, que se faz necessário construir e reconstruir as experiências e os conhecimentos adquiridos.

Ainda, não podemos deixar de destacar que nos posicionamos, de acordo com Nóvoa (1995), a respeito de que esse processo de formação para a docência deve estar enraizado na postura ética durante o exercício da profissão, possibilitando, assim, novos diálogos e novos conhecimentos.

Outros elementos, que favorecem a educação para a diversidade na perspectiva inclusiva, são as ferramentas e métodos ofertados por esses profissionais; uma vez que

permitem a participação de todos os alunos no âmbito de uma programação estabelecida previamente.

Contudo, é necessário olhar o aluno, não como sendo um sujeito que necessita de formação ou de socialização; mas, sim, como um sujeito capaz de construir e mudar a sua realidade, desenvolver entendimentos e sentimentos. Assim, é impossível que a educação escolar possa exigir do aluno que rompa com suas condições existentes; ou seja, romper com sua cultura para se enquadrar na apresentada. Dessa forma, é preciso entender que o aluno tem sua cultura, seus aspectos sociais trazidos de casa, e que estes não podem ser simplesmente rompidos, mas sim incorporados a novas experiências (ANDRÉ, 2011).

Por outro lado, as estratégias de ensino, utilizadas pelos professores em sala de aula, favorecem o processo de ensino e aprendizagem, possibilitando, também, a processo de inclusão escolar das crianças. Ou seja, é necessário que a escola e os profissionais da educação busquem equipararem as condições de ensino, favorecendo, assim, a aprendizagem de todos os alunos (GATTI, 2010).

Traçando esses caminhos, os professores não podem seguir a política, de forma a cumpri-la, pois é preciso considerar que cada sujeito envolvido na sala de aula, em especial, aquele que está nos anos finais do Ensino Fundamental, é um ser que necessita de seu próprio tempo para aprender algo novo. Assim, é importante romper com essa formação homogeneizadora, buscando construir uma escola aberta à diversidade e à inclusão social.

Quando Gimeno Sacristán (2002) tece reflexões sobre essa escola aberta à diversidade e à inclusão, o autor indica a importância da diversidade das práticas pedagógicas dos professores e de suas possibilidades de flexibilizar essas práticas frente às questões da educação, que se desenvolvem em situações de complexidade. Vejamos o que ele afirma a respeito:

A diversidade de práticas pedagógicas que a experiência histórica dos docentes acumula perde-se diante dessa homogeneidade pretendida. [...] Dentro da prisão defendida por todas essas condições, o professor vê reduzidas as possibilidades de flexibilizar sua prática e já perdeu muito da sabedoria que os seres humanos possuem para se desenvolver em situações de complexidade. (GIMENO SACRISTÁN, 2002, p. 32)

Entendemos, assim, o quanto é importante uma formação continuada para os professores, a fim de que esses profissionais saibam como interagir com as crianças, buscando múltiplas alternativas para gerir o processo de ensino e de aprendizagem.

Compreendemos, desse modo, que não é o aluno que tem que se enquadrar na escola, e, sim, a Escola que deve se enquadrar ao aluno. É importante, também, como já assinalam outros estudos e pesquisas (GATTI, 2010; GATTI, BARRETO; ANDRÉ, 2011; ABDALLA, 2012, 2013b, 2015a, 2015b, 2016b, 2019a, 2019b), compreender a necessidade de investimentos por parte do Estado e do próprio profissional em sua formação. Investimentos, que possam apresentar políticas públicas voltadas à educação e para a inclusão de crianças e adolescentes nas escolas. Como Abdalla (2019b) destaca, é preciso refletir, neste sentido, sobre dois aspectos:

O primeiro [...] reavaliar o significado das políticas educativas e de formação de professores para a diversidade e inclusão; e o segundo, que é mais urgente, acompanhar, analisar e discutir as condições de possibilidades e os limites que delineiam a formação e a profissionalização docente para este contexto brasileiro, de diversidade cultural e de inclusão. (ABDALLA, 2019b, p. 53)

E é, também, nesta perspectiva, como afirma Ferreira (2009, p. 103), o quanto é importante “[...] investir na formação inicial [...] para mudar estas condições”. Por outro lado, isso nos faz pensar, ainda, como nos diz Marchelli (2017, p. 53), que:

O professor se transformou em uma espécie de Prometeu moderno que, constrangido por políticas messiânicas, precisa trabalhar individualmente na superação das visões essencialistas e abstratas dos projetos de formação a ele dirigidos. Se o professor não for capaz de entender o mérito das ambivalências e contradições que envolvem o conhecimento imposto como formativo, então ele legitimará os princípios de aprendizagem das políticas curriculares fundadas no solipsismo e na determinação externa de que toda experiência interior e pessoal está voltada exclusivamente para a eficácia e a competição.

Nesta citação de Marchelli (2017), quando este afirma que “o professor se transformou em uma espécie de Prometeu moderno” (Prometheus), entendemos que o professor é um gigante, um titã, que precisa de competência técnica, criatividade e força, para lidar com os desafios que lhe são impostos. Diante dessa realidade, é indiscutível a necessidade de preparação compatível com o papel a ser desenvolvido por cada um, a começar pelas ações a serem desenvolvidas visando à inclusão de todos, respeitando as diferenças e valorizando os talentos individuais.

Partindo deste contexto, o Capítulo, a seguir, tratará dos significados de *diversidade* e *inclusão*, a partir do entendimento de alguns conceitos da Teoria de Ação, de Bourdieu (1997, 1998a, 1998b), e de Paulo Freire (2006, 2007, 2016).

CAPÍTULO II

DOS REFERENCIAIS TEÓRICOS: ALGUNS CONCEITOS EM DISCUSSÃO

Inclusão significa convidar aqueles que (de alguma forma) têm esperado para entrar e pedir-lhes para ajudar a desenhar novos sistemas que encorajem todas as pessoas a participar da completude de suas capacidades – como companheiros e como membros. (ARANTES, 2006, p. 38)

O objetivo proposto para este Capítulo é compreender, com base na Teoria de Ação (BOURDIEU, 1997, 1998a, 1998b) e nas concepções freirianas (FREIRE, 2006, 2007, 2016), quais as possibilidades e limites de enfrentamento dos desafios dos professores para a educação para a diversidade na perspectiva da inclusão.

Com esta finalidade, buscamos, primeiro, os significados das noções de *diversidade* e de *inclusão*, especialmente, quando se quer tratar da formação dos professores. Em um segundo momento, tratamos dos conceitos fundantes da teoria bourdieusiana - *campo*, do *habitus* e do *capital* – para entender a Escola enquanto *espaço social*, que se traduz em um cenário de diversidades e de desafios para a formação docente. E, por último, trazemos alguns princípios que fundamentam a *Pedagogia da Autonomia*, de Freire (1997), pois consideramos que são saberes necessários para uma prática educativa, que deveria incluir e não excluir. Prática esta, como diria Freire (1997, p. 134), que pudesse:

[...] apoiar o educando para que ele mesmo vença suas dificuldades na compreensão ou na inteligência do objeto e para que sua curiosidade, compensada e gratificada pelo êxito da compreensão alcançada, seja mantida e, assim, estimulada a continuar a busca permanente que o processo de conhecimento implica. (FREIRE, 2007, p. 134)

Nesta perspectiva, e ainda sob a ótica freireana, é preciso “trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade” (FREIRE, 2007, p. 140). Neste caminho, então, procuramos introduzir a fundamentação teórico-metodológica, que nos orienta, neste trabalho, para, também, poder “trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e sua comunicabilidade” (p. 140).

2.1 Dos significados de diversidade e de inclusão para a formação dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental

O conceito de *inclusão* tem como finalidade aproximar alguém que por algum motivo social foi colocado nas margens da sociedade. A *inclusão social* pode ser vista a partir de ações, mudanças de contextos sociais, mudanças nas leis, que têm como intuito estabelecer a igualdade entre todos os membros de uma sociedade. Nesse pensamento, a inclusão prevê a integração de todos os indivíduos, independente da condição física, da educação, do gênero, da orientação sexual, da etnia, entre outros aspectos. Logo, isto implica que se tem que tentar entender as divergências individuais e coletivas, em especial, as diferenças e as necessidades especiais da humanidade no âmbito da inclusão social e escolar. A este respeito, Arantes (2006, p.45) nos diz:

A inclusão escolar prevê intervenções decisivas e incisivas, em ambos os lados: no processo de desenvolvimento do sujeito e no processo de reajuste da realidade social [...]. Assim além de se investir no processo de desenvolvimento do indivíduo, busca-se a criação imediata de condições que garantam o acesso e a participação da pessoa na vida comunitária.

Sabemos que a construção da *inclusão social* deve ser vista como sendo um processo de conscientização dentro da sociedade, buscando, assim, o desenvolvimento e a conservação de um Estado Democrático. Esse processo deve ser voltado para atender à necessidade de todos os sujeitos; ou seja, para a integração social. Assim, a inclusão pode ser vista como sendo um meio de igualdade social, que busca nivelar as relações existentes em todos os meios, principalmente no que tange à educação (ARANTES, 2006).

Arantes (2006) define que o sujeito, com necessidades educativas especiais, “implica “estar com”, “viver com o outro”, sair do anonimato e fazer parte de uma coletividade” (p. 36). Ainda, a este respeito, afirma Arantes (2006, p.47) que a:

Inclusão significa convidar aqueles que (de alguma forma) têm esperado para entrar e pedir-lhes para ajudar a desenhar novos sistemas que encorajem todas as pessoas a participar da completude de suas capacidades – como companheiros e como membros.

A autora continua sua ideia, apontando que a inclusão se apresenta no encontro com o outro, cabendo assim aos professores estabelecer essa ponte entre os sujeitos

excluídos por algum motivo e os que “são aceitos, socialmente” (ARANTES, 2006, p. 47).

Quando se trata de inclusão social, não é somente colocar essa criança em uma sala de aula, juntamente com os ditos “normais”; mas, sim, buscar, por parte dos professores, trabalhar com as diversidades existentes. A *inclusão*, segundo Mantoan (2001, p. 38), é: “uma oportunidade e um catalisador para construção de um sistema democrático melhor e mais humano”.

A inclusão de alunos com deficiências, com alunos de outras etnias, culturas, de outras orientações sexuais, não é somente garantir a matrícula escolar destes alunos; mas, sim, desenvolver ações transformadoras, que são proporcionadas a partir das relações entre o ensinar e o aprender.

Sasaki (2003) também apresenta, em seu estudo sobre a inclusão, um novo caminho a ser seguido pelos profissionais da educação. Caminho este que se abre pela luta conjunta para a diversidade humana, ou seja, no cumprimento de “[...] nossos deveres de cidadania e nos beneficiar dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e de desenvolvimento” (SASSAKI, 2003, p. 40).

O autor aponta que o processo de inclusão pode ser visto como sendo um procedimento, que deve ser adotado em todas as instituições, sendo elas privadas ou públicas. E que, neste caminho, o intuito é o de superar os obstáculos, que impossibilitam o acesso de crianças, tidas como especiais, no contexto escolar. E, ainda, revela que cabe aos professores apresentar elementos e recursos para superar esses desafios do sistema educacional. Vejamos o que Sasaki (2003, p. 42) nos diz a este respeito:

A inclusão [...] é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos (espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos e utensílios, mobiliários e meios de transportes) e na mentalidade de todas as pessoas, portanto também do próprio portador de necessidades especiais.

Sabemos que, atualmente, o processo de inclusão apresenta-se em vários segmentos sociais, mas é, no sistema educacional, que se dá mais ênfase para essa integração; ou seja, trazer o aluno que possui necessidades especiais à sala de aula. Contudo, ainda, é pouco o que se faz dentro da escola, especialmente, com os alunos dos últimos anos do ensino fundamental.

Entendemos, também, que o papel da inclusão social vai além daquelas crianças que apresentem algum tipo de deficiência. A inclusão engloba um universo de todos os sujeitos que estão à margem da sociedade. Trazer essas crianças e adolescentes para a escola é um grande desafio para os professores, considerando, principalmente, que nem sempre as instituições de ensino estão preparadas para atendê-las.

Neste sentido, por exemplo, sabemos que muitas escolas não conseguem ofertar o básico a essas crianças como: lazer, transporte e estrutura física, que lhes proporcionem a sua inclusão, acolhimento e afetividade. Tendo em vista estas questões, Sasaki (2003) antecipa que a sociedade, como um todo, deveria ter como princípio aceitar as diferenças, para que a inclusão pudesse ter condições mínimas de se realizar.

Quando a escola busca abrir suas portas, e apresentar-se como uma escola inclusiva, sua estrutura deve ser apta a atender essas crianças. Mendes (2004, p. 22) afirma que: “a construção de sistemas educacionais inclusivos implica em mudanças estruturais e culturais da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas”.

Com efeito, a escola como espaço inclusivo deve considerar, como seu principal desafio, o sucesso de todos os seus educandos, sem exceção. Nesta direção, o Parecer CNE/CEB nº. 17/2001, referente às Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001, p.12), enfatiza que:

Os sistemas escolares deverão assegurar a matrícula de todo e qualquer aluno, organizando-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns. Isto requer ações em todas as instâncias, concernentes à garantia de vagas no ensino regular para a diversidade dos alunos, independentemente das necessidades especiais que apresentem; a elaboração de projetos pedagógicos que se orientem pela política de inclusão e pelo compromisso com a educação escolar desses alunos; o provimento, nos sistemas locais de ensino, dos necessários recursos pedagógicos especiais, para apoio aos programas educativos e ações destinadas à capacitação de recursos humanos para atender às demandas desses alunos.

Compreendemos, assim, que o processo de inclusão não é algo que ocorre rapidamente e nem é simples, considerando que esse requer a disposição em colocar as leis em prática, tendo como base o envolvimento de professores e famílias, no intuito de trazer para perto essas pessoas.

As famílias de crianças e/ou adolescentes, que apresentam necessidades educacionais especiais, muitas vezes, são as primeiras a promoverem a exclusão, quando permitem que seus filhos sejam atendidos em entidades segregacionistas, afastando-os do convívio de crianças consideradas “normais”.

É inegável, porém, o fato de muitas escolas precisarem de reformas e reformulações tanto em relação ao acesso, executando mudanças na estrutura física, como adaptação na política educacional, para se tornarem efetivamente inclusivas. Apenas o empenho coletivo (de toda a comunidade escolar) é capaz de fazer com que a inclusão se torne realidade.

A escolarização dos alunos que apresentam alguma doença física ou mental no ensino regular está prevista em leis, como bem enfatiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996a, art. 59), que estabelece que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Neste sentido deve ser considerada um tradutor em sala de aula, tanto sendo um professor que se comunique em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio de comunicação para os surdos; assim como o sistema Braille para os cegos, e, também, presença de professores que falem a língua do aluno que venha de outro país.

No entanto, o que se percebe é que, para Mendes (2004, p. 24): “Mesmo a maioria dos educadores, sendo favorável às práticas inclusivas, muitos admitem terem dificuldades para lidar com o acesso das pessoas” com necessidades educacionais especiais no ensino regular e veem a inclusão como imposição do sistema educacional.

Os professores que trabalham com alunos nos anos finais do ensino fundamental, de modo geral, necessitam de estarem qualificados para atender às demandas dessas crianças. O que força, assim, a escola a garantir o processo de inclusão dessas crianças, favorecendo um processo educacional de qualidade.

Quando se trata desse processo de inclusão, inserir essas crianças na sala de aula, é um desafio gigantesco, tanto para a escola, quanto para os professores e demais alunos, considerando a falta de estrutura que as escolas públicas apresentam. Por exemplo, há problemas de toda ordem, tais como: ausência de recursos mais estruturais acerca da educação especial e dos suportes necessários, e, em especial, a fragilidade na adaptação do currículo com modificação das formas de ensinar, avaliar e trabalhar com grupos em sala de aula (MANTOAN, 2001, 2004).

A escola é, assim, um *espaço social*, como diriam Bourdieu (1997) e Abdalla (2006); ou seja, um lugar de socialização, que deve orientar pais, dentre outros sujeitos, que sejam desfavoráveis à inclusão, e pensam que o convívio com a diversidade não é essencial para o desenvolvimento educacional dos discentes com deficiências ou aqueles que apresentam diferenças culturais, por exemplo.

Chamamos a atenção, entretanto, que, em algumas unidades de ensino, o despreparo dos professores, para atuarem em sala de aula, é um dos maiores obstáculos a serem percorridos. Contudo, é necessário que os profissionais da educação recebam em sua formação acadêmica conhecimentos para trabalhar com o diferente; uma vez que, na grade curricular dos cursos de graduação e nas licenciaturas, geralmente, não se apresenta nenhuma disciplina a respeito da educação para a diversidade e inclusão.

As escolas e as secretarias de educação precisam “considerar que classes com menor número de alunos seriam mais acolhedoras e possibilitariam um trabalho mais cuidadoso” (BRASIL, 2005a, p. 28). Ainda existe, também, a falta de recursos e materiais para atender à demanda de alunos com deficiências ou que apresentam problemas culturais e/ou de outra ordem. Acreditamos que isto é uma das barreiras mais difíceis para o processo da construção de espaços inclusivos.

Neste sentido é preciso destacar, aqui, o que entendemos, também, como *multiculturalismo* e *diversidade*. Abdalla (2019b) afirma que o *multiculturalismo* é um conceito polissêmico, que compreende as diferenças culturais,

Na mesma linha, Carvalho e Silva (2015, p. 145) afirmam, também, que “entre as demandas políticas do multiculturalismo, destacam-se a igualdade social, a justiça social e o reconhecimento da diferença cultural” (grifos dos autores). Candau (2008a, p. 50),

também, revela que se trata “de um projeto, de um modo de trabalhar as relações culturais numa determinada sociedade e de conceber políticas públicas nessa direção”.

E o conceito de *diversidade*, também, segundo Abdalla (2019b), se articula aos novos movimentos sociais, às diferenças sociais, no âmbito de uma dimensão cultural. Se tomarmos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, aprovadas pela Res. CNE/CP n. 2/2015 (BRASIL, 2015), temos alguns princípios norteadores da educação para a *diversidade* e para a *inclusão social*, que reproduzimos a seguir:

[...] 3) igualdade de condições para acesso e permanência na escola, incluindo vários princípios que reforçam a liberdade, o pluralismo de ideias, a valorização do profissional de educação, o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros;

[...] 8) a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerente são ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo;

9) o currículo como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação do trabalho;

[...] 11) a educação em e para os direitos humanos é um direito fundamental [...]. (BRASIL, 2015, p. 21-22)

E, como já foi mencionado, tais princípios também, de alguma forma, se repetem nos princípios introduzidos pela Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019) que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Dentre eles, reforçamos aqueles que se referem ao “direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes”. Entretanto, essas DCN não estão de acordo com os princípios defendidos pelas entidades científicas (ANFOPE, ANPEd, ANPAE, CEDES, FORUMDIR), como a Res. 2/2015 (BRASIL, 2015).

Podemos apreender, assim, que todas essas questões referentes à educação para a diversidade na perspectiva da inclusão, quando se reflete sobre a formação docente, reforçam a necessidade de se tratar a Educação como direito de todos e, por isso, a

importância de se fomentar, como discute Abdalla (2019b), “[...] relações mais participativas, democráticas e inclusivas para as salas de aula de nossas universidade e escolas brasileiras”.

2.2 Dos conceitos fundantes na Teoria de Ação de Bourdieu

Compreendemos que, para Bourdieu (1997, 1998a, 1998b), o indivíduo é considerado como sendo um agente ativo, que sofre influências das estruturas sociais, assim como também faz parte dessa estrutura.

Bourdieu (1990) tratou de relacionar a objetividade da sociedade com a subjetividade do sujeito. Ou seja, nenhum sujeito social é completamente determinado, um autômato; assim, ele pode direcionar suas ações decorrentes às estruturas preexistentes. São suas estas palavras: “[...] repudiamos o sujeito universal [...]. Os agentes certamente têm uma apreensão ativa do mundo. Certamente constroem sua visão de mundo. Mas essa construção é operada sob coações estruturais” (BOURDIEU, 1990, p. 157).

É de suma importância, também, entender o *espaço social*, em Bourdieu (1997, 1998a, 1998b), considerando que, para o autor, esse pode ser compreendido como sendo um sistema de posições sociais, que se apresentam umas em relação às outras, que se realizam em determinados espaços e tempos físicos. Assim, os *espaços sociais* podem ser vistos como campos distintos, que se inter-relacionam, fazendo com que cada elemento do campo seja um agente, que pertence a determinado campo, compartilhando os mesmos interesses.

Dessa forma, o *espaço social* pode ser entendido como sendo relacional: “[...] conjunto de posições distintas e coexistentes, exteriores umas às outras por sua exterioridade mútua e por relações de proximidade, vizinhança ou de distanciamento e também, por relações de ordem, como acima, abaixo e entre” (BOURDIEU, 1997, p. 18).

Vale apresentar, que, de acordo com o autor, todos os campos possuem uma determinada regra e característica, cabendo, assim, ao sujeito se enquadrar no campo. Assim como também, dentro desses campos haverá disputas simbólicas, de acordo com os valores internos (BOURDIEU, 1998a).

Para compreender melhor essa relação entre sujeito e sociedade, Bourdieu (1997) apresenta sua Teoria de Ação, afirmando que, por meio de seus *habitus*, o sujeito conseguirá apresentar sua trajetória e assegurar a sua reprodução social. Contudo, é bom

lembrar que, segundo o autor, essa reprodução social não ocorre sem a ação das instituições sobre o indivíduo. Entretanto, também, o *habitus*, sendo assim, é um estilo de vida, julgamentos políticos, morais e estéticos, além de ser também um meio de ação que permite criar ou desenvolver estratégias individuais ou coletivas (BOURDIEU, 1998b).

É um conjunto de disposições que o sujeito agrega ao longo de sua existência. Bourdieu (1998b, p. 139) apresenta o conceito de *habitus* como um “[...] sistema dos esquemas interiorizados que permitem engendrar todos os pensamentos, percepções e as ações caracterizadas de uma cultura”.

Bourdieu (1997, p 21) aponta, ainda, o *habitus* como sendo “o princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, bens, de práticas”. Assim, como apresentado, o *habitus* é entendido como sendo coletivo e individual, sobretudo, considerando que sua dominação ocorre tanto no agente como nos espaços coletivos. Para explicitar melhor:

O *habitus* preenche uma função que, em uma outra filosofia, confiamos à consciência transcendental: é um corpo socializado, um corpo estruturado, um corpo que incorporou as estruturas imanentes de um mundo ou de um setor particular desse mundo, de um campo, e que estrutura tanto a percepção desse mundo quanto a ação desse mundo. (BOURDIEU, 1997, p. 144)

Contudo, o *habitus* não deve ser visto como sendo um elemento estático ou eterno. Pode ser visto como sendo um sistema de disposição que é constituído diariamente, que passa por mudanças constantes e novas experiências. Como enfatiza Bourdieu (1983, p. 80-81):

As experiências se integram na unidade de uma biografia sistemática que se organiza a partir da situação originária de classe, experimentada num tipo determinado de estrutura familiar. Desde que a história do indivíduo nunca é mais do que uma certa especificação da história coletiva de seu grupo ou de sua classe, podemos ver nos sistemas de disposições individuais variantes estruturais do *habitus* de grupo ou de classe [...]. O estilo pessoal, isto é, essa marca particular que carregam todos os produtos de um mesmo *habitus*, práticas ou obras, não é senão um desvio, ele próprio regulado e às vezes mesmo codificado, em relação ao estilo próprio a uma época ou a uma classe. (BOURDIEU, 1983, p. 80-81).

É importante, apresentar outro conceito-chave do autor, a noção de *capital*. Abdalla (2013c, p. 117) reforça que o “[...] capital, seja ele econômico, cultural, escolar ou social, reforça o princípio da diferença ou diferenciação”. E, neste sentido, esta é uma noção imprescindível para se entender questões em torno da educação para a diversidade e para a inclusão. O conceito de *capital cultural* ajuda, também, a pensar em processo de aprendizagem, considerando que o autor apresentou como uma forma de explicar as diferenças de rendimento escolar por crianças de classe sociais distintas (BOURDIEU, 1998a).

O *capital cultural* refere-se a dispositivos técnicos e simbólicos adquiridos pelos sujeitos no meio social. Ou seja, podem ser os diplomas de graduação, os títulos de pós-graduação, experiências vividas com as artes, idiomas, teatro. As redes sociais, hoje, podem ser entendidas como um local para se apresentar os capitais simbólicos, culturais e sociais (BOURDIEU, 1998a).

Através de suas pesquisas, o autor conseguiu provar que os sujeitos que possuíam classes sociais elevadas, e, sobretudo, condições melhores para terem acesso à “cultura”, teriam melhores resultados em sala de aula. Com isso, segundo o autor: "O rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família" (BOURDIEU, 1998b, p. 74).

O *capital social* é formado por um conjunto de estratégias, disposições proporcionadas, valores, pela a escola e pela a família, assim como também por outros agentes sociais, que criam no indivíduo uma predisposição a uma atitude mais dócil e de reconhecimento frente às práticas educativas (SETTON, 2002).

Bourdieu (1998a, 1998b) aponta que esse capital social pode ser herdado, e pode ser desdobrado em outros tipos de capital, como, por exemplo, o capital social "[...] conjunto de relacionamentos sociais influentes..." (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 21). Ou seja, esses *capitais* são as redes de relacionamento que o sujeito forma com outros agentes sociais.

Bourdieu (1998a, 1998b) salienta, ainda, que a maioria das propriedades do capital cultural pressupõe sua incorporação; ou seja, essa está ligada ao corpo e a subjetividade do sujeito. Assim, deve ser entendido que este capital é herdado; contudo, passa a fazer parte do indivíduo, pois: “O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da 'pessoa', um *habitus*" (BOURDIEU, 1998b, p. 75).

É importante destacar que a noção de *campo*, de acordo com o autor, organiza-se, hierarquicamente, com o poder de capital, seja capital social, cultural, simbólico e/ou econômico. Assim, é entendido como sendo “um crédito, é o poder atribuído àqueles que obtiveram reconhecimento suficiente para ter condição de impor o reconhecimento [...]” (BOURDIEU, 2004, p.166).

Para Bourdieu (1998a), o *capital simbólico* é entendido como sendo um poder simbólico, ou um poder que legitima o agente ou o grupo que o detém. Contudo, é importante frisar que esse processo, apresentado pelo autor, pode ser considerado como sendo uma *violência simbólica*. Para ele, é “uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita dos que a sofrem e também, com frequência, dos que a exercem, na medida em que uns e outros são inconscientes de exercê-la ou de sofrê-la” (BOURDIEU, 1997, p. 22), podendo ser exercida por um agente ou até mesmo uma instituição, que busca reconhecer o que é reconhecido como legítimo dentro do campo.

Assim, para Bourdieu e Passeron (2002, p. 27):

Ao tratarem do princípio de que a cultura, ou o sistema simbólico, é arbitrário, uma vez que não se assenta numa realidade dada como natural, afirmam que se trata de uma construção social e que a sua manutenção é fundamental para a perpetuação de uma determinada sociedade, através da interiorização da cultura por todos os membros da mesma.

Nessa perspectiva, a *violência simbólica* se expressa na imposição legitimada e dissimulada, através da interiorização da cultura dominante, reproduzindo as relações do mundo do trabalho. Na prática, os dominados não se opõem ao seu opressor, considerando que não possuem formação crítica para se perceberem como vítima do processo de dominação. Em contrapartida, envolvido nesse campo, o oprimido considera a situação natural e inevitável.

Conforme Abdalla (2013c) e Abdalla e Villas Bôas (2018), é preciso redirecionar um *olhar psicossocial para a educação*, para que seja possível discutir a dimensão simbólica que está por detrás dos fenômenos sociais e compreender, assim, este nosso objeto de pesquisa: percepções dos professores dos anos finais do ensino fundamental frente à educação para a diversidade na perspectiva da inclusão. E, para melhor explorar este objeto de estudo, passamos, a seguir, às concepções sob o olhar de Freire (1997, 2005, 2016).

2.3 Perspectiva Freiriana

A reflexão sobre o exercício e a formação dos professores constitui em uma tentativa de compreender o que significa *ser professor*, assim como também a sua atuação em sala de aula.

De acordo com Freire (2006), é necessário desmistificar o conceito de que ser professor é ser “tio” ou “amigo”, uma imagem do “bom pastor”; pois, o professor é um profissional da educação que necessita de qualificação para atuar.

Tais representações tendem a povoar o inconsciente do profissional da educação, influenciando seu fazer pedagógico. Há, também, aqueles exemplos de professores carrascos, o que é igualmente nocivo, pois buscam amedrontar seus alunos. É necessário, então, que se ponderem essas questões através da quebra de paradigmas e reconstrução do exercício e postura do atual profissional docente.

É de suma importância compreender, então, que o professor não é apenas um reprodutor de conhecimento, considerando que o mesmo tem grandes responsabilidades com o aluno, uma vez, que esse também é visto como sendo um agente de transformações.

Sabemos que, com uma boa formação, o sujeito tende a ter maior sucesso em sua carreira profissional. No sistema educacional não poderia ser diferente; pois, é, aí, como enfatiza Freire (2007, p.44), que a “educação [...] seja uma força de mudança e de libertação”, com especialidade para aqueles que desenvolvem suas habilidades em sala de aulas, no caso, o professor, que tem, na sua responsabilidade, o desenvolvimento da aprendizagem.

Freire (2003), em sua obra a “Pedagogia do Oprimido”, aponta duas formas de ensino: a que oprime, a qual ele denomina de “bancária”; e a outra, que liberta, que utiliza o “método dialógico”. Nesta direção, Freire (2003, p. 79) assegura que:

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas.

Assim, podemos dizer que o professor deve possuir uma formação, na qual ele possa entender que há a necessidade de uma atuação reflexiva. E, neste sentido, que suas ações e reflexões sejam inseparáveis em sua prática de ensino, a qual precisa ser exercida com responsabilidade e compromisso, buscando sempre novos conhecimentos, por meio

de uma formação continuada, para melhorar seu desempenho fundamentado em confiabilidade e habilidades. Para Freire (2003), o ser humano necessita ser valorizado, especialmente o professor, e, conseqüentemente, o aluno.

Esse aspecto corrobora com a ideia de que a formação do professor deve ser de qualidade referenciada socialmente (ABDALLA, 2019a, 2019b), na qual o mesmo possa adquirir os elementos fundamentais para a realização de suas funções em sala de aula. E, neste sentido, e, de acordo com Freire (1994, p. 53), em sua obra “Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar”: “[...]. Nenhuma nação se afirma fora dessa louca paixão pelo conhecimento, sem que se aventure, plena de emoção, na reinvenção constante de si mesma, sem que se arrisque criadoramente [...]”.

Paulo Freire (1963, 1994, 2003, 2006, 2007, 2016) busca estimular o professor a refletir sobre a necessidade de uma formação continuada, assim como também assumir uma prática de ensino, que seja crítica e facilite o aprendizado do aluno, para que possa melhor compreender os conteúdos.

Assim, afirma Freire (1994, p.108):

[...] é preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógica progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica.

Sabemos, ainda, que compete ao professor, na sua forma de atuar em sala de aula, compreender a diversidade existente, valorizando cada aluno, como sendo um ser único, com necessidades diferenciadas, e que podem ter várias possibilidades de formas de entendimento.

Nesta perspectiva, podemos dizer que o profissional preparado, para atuar em sala de aula, caracteriza-se como um docente capaz de elaborar sua própria metodologia e, principalmente, se questionar quanto a sua postura em sala de aula. Afinal, segundo o educador Freire (2006), é por meio do fazer pensante e questionador que o professor estabelece um compromisso com o que faz. O autor, ainda, mostra-nos as fortes razões da pesquisa e do ensinar:

Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago.
Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e

me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2006, p. 29)

Comprendemos, também, que, na sociedade contemporânea, vive-se em meio a grandes transformações, exigências, cada vez mais voltadas para a competitividade de mercado, para profissionais qualificados e a valorização de títulos acadêmicos, principalmente, no âmbito educacional. Tão importante quanto os títulos, é a formação de profissionais voltados para as exigências atuais, preocupados com sua função social e que buscam, continuamente, aprender para ensinar.

Sabemos, ainda, que o diálogo utilizado pelo professor em sala de aula, potencializa o aprendizado amplo. Para Freire (2006, p. 154), é significativo:

A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude. O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inclusão em permanente movimento na História.

Para tanto, acreditamos que é, a partir da formação, que o profissional da educação se conscientiza da necessidade de aperfeiçoar seus conhecimentos. Pois, “o mundo social e humano não existiria como tal se não fosse um mundo de comunicabilidade fora do qual é impossível dar-se o conhecimento humano” (FREIRE, 2006, p. 65).

Nesta direção, é preciso saber que a produção e reprodução de conhecimentos ocorrem, necessariamente, em um processo dialógico, ainda que seja do indivíduo com suas próprias ideias e pensamentos.

Observamos que, nas concepções de Freire (1963, 1994, 2003, 2006, 2007, 2016), podemos apreender que a escola pode contribuir, também, com o mau desempenho escolar de seus alunos, como, por exemplo, quando se agrupa em uma única sala de aula vários alunos repetentes e o professor usa a mesma metodologia de ensino para todos. O que não poderia acontecer, pois, cada criança é possuidora de habilidades diferenciadas e o compasso de aprendizagem não é igual para todos. Dessa forma o educador precisa também diferenciar sua prática de ensino. Pois, na concepção de Freire (2007, p.67), é

necessário: “Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber”.

Assim, entendemos que são muitos os elementos que contribuem para uma prática reflexiva, pois esta não se dá de forma isolada, uma vez que se apoia em estudos de grupo, avaliação pedagógica; enfim, em teorias, que não devem se afastar da prática. Trata-se, assim, de uma construção árdua, tendo em vista as dificuldades da profissão; porém, possível de ser executada pelo professor que precisa pensar sobre o que faz, buscar o autoconhecimento e enxergar sua conectividade com o mundo.

2.3.1 Algumas aproximações com a educação para a diversidade na perspectiva da inclusão

Freire (2003, 2006, 2007, 2016) busca apresentar uma ação inclusiva, ou seja, colocar essas pessoas dentro da sociedade, tendo como finalidade a efetivação da participação do aluno no processo de aprendizagem escolar.

Comprendemos que o opressor e oprimido passam por um processo, em que o opressor exclui o oprimido, e que um dia o oprimido como forma de se proteger passa a ser o opressor (FREIRE, 2003, 2006, 2007, 2016).

Sabemos, também, que, em uma sala de aula, o professor vai se deparar com uma vasta diversidade, e que o mesmo deve estar preparado para atender a todos os seus alunos, sem fazer distinção. Contudo, também, precisa ter em mente que o problema da inclusão, em sala de aula, não corresponde somente ao professor, mas, sim, se refere a todos os agentes que fazem parte da comunidade escolar.

A escola não é somente um local de conhecimento, de socialização, mas também pode ser vista como sendo um lugar de desigualdade, ou até mesmo, o primeiro local de exclusão de uma criança; ou seja, a mesma é produtora da desigualdade. Contudo, Freire (2005) aponta que ninguém mais que os excluídos podem lutar para mudar essa realidade, pois só os mesmos sabem o que sentem e o que passam.

Ainda, de acordo com o autor, o homem deve ser visto não somente como ser de contatos; ou seja, o mesmo não só vive em sociedade, mas ele precisa da sociedade. O sujeito precisa estar no mundo, para conhecer a realidade.

Assim, para que o processo de inclusão social seja realidade, é de suma importância compreender a pluralidade social e aprender a viver com as diferenças. No pensamento de Paulo Freire (2006, p. 68), as relações “sujeito-sujeito” e “sujeito-mundo”

são indissociáveis. Como ele próprio afirma: "Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 2007, p. 68).

Nesta direção o contexto sociopolítico, como reflete Lima (2017, p. 47), é “abalizado pela desigualdade, desumanização e, conseqüentemente, pela opressão”. E, por isso, é significativo pensar no conceito de *conscientização*. Percebemos, então, que, quando o autor fala em *conscientização*, busca fazer referência ao desenvolvimento do homem, especialmente, no que diz respeito à visão de mundo. É, neste sentido, que podemos relacionar o conceito do autor com a *diversidade*. Em um cenário do qual educação e professores fazem parte do contexto, a formação do indivíduo dá-se no ambiente familiar e, preponderantemente, no educacional, especificamente, quando este ingressa no ensino fundamental e dá prosseguimento a seus estudos.

Neste caminhar, a criança e/ou o adolescente passa a protagonizar ações pertinentes ao Ensino Fundamental II (EF II), no qual professores, imbuídos da atribuição de mediar o processo educacional, deparam-se com o multiculturalismo em uma ambiência de diversidade, desafios e necessidades de inclusão.

Para entender o processo de diversidade, precisamos tomar posse do conceito e, assim, romper as exclusões sociais dentro das escolas. É importante apresentar quais formas de diversidade podem ser vivenciadas nas escolas de EF II, abrindo um novo caminho para novas visões de mundo.

Quando se trata de *diversidade*, logo se pensa em diversidade econômica, cultural, social, racial, entre outras. Contudo, todas elas são marcadas pela exclusão e a opressão. Percebemos, assim, uma necessidade de mudança dentro das escolas e, principalmente, na formação dos professores que irão trabalhar com essas crianças e/ou adolescentes.

Para compreender melhor o conceito de *conscientização*, é necessário entender que o homem é um sujeito que possui capacidades específicas de olhar a realidade de acordo com as suas lentes. Pois, como ser único, o homem é “capaz de se distanciar do mundo” (FREIRE, 2016, p. 55).

Contudo, devemos entender que existe um conjunto de relações que influenciam a capacidade de conscientização sobre a realidade. Assim, como anuncia Freire (2016, p. 56):

A realidade não se apresenta aos homens como objeto que a consciência crítica deles pode conhecer. Em outros termos, na aproximação

espontânea do homem em relação ao mundo, a posição normal fundamental não é uma posição crítica, mas uma posição ingênua. [...] nesse aspecto o homem, ao se aproximar-se da realidade, faz simplesmente a experiência da realidade na qual se encontrar.

Quando se trata da *conscientização* em relação à inclusão e à diversidade,, devemos considerar que esse é um processo a ser trabalhado, e que tem um tempo para que o sujeito compreenda essas relações, percebendo-as como processo contínuo, considerando que a realidade vai mudando de acordo com a sociedade.

Com efeito, o homem pode acabar, contudo, a história não. É, neste sentido, que se deve olhar o sujeito como protagonista das transformações sociais. Freire (2016, p. 151) continua sua fala: “não atribuímos à conscientização um poder mágico, o que seria mitificá-la. A *conscientização* não é uma varinha de condão para os revolucionários, mas uma dimensão fundamental de sua ação reflexiva”. Mais adiante, o autor afirma que:

A realidade só pode ser modificada se o homem descobrir que pode sim, e pode sê-lo por ele. Portanto, é preciso fazer dessa conscientização o objetivo fundamental da educação; é preciso, em primeiro lugar, provocar uma atitude crítica, de reflexão, que leve a ação. (FREIRE, 2016, p. 151)

Assim, a espontaneidade ingênua apresenta-se como sendo um processo ou um momento, que pode ser visto de acordo com o senso comum. Essa relação não rompe com a debilidade ou a fragilidade; contudo, pode ser vista como sendo inerente ao homem. Nesta direção, podemos destacar que este aspecto trata do início do processo.

A realidade pode, então, ser vista como sendo o caminho do processo vivenciado; ou seja, é a continuidade do processo, que provoca a sua apreensão e, até mesmo, o desenvolvimento da consciência, passando, dessa forma, de uma ação espontânea, para o que o autor chama de posição crítica e conscientizada.

É, através desse processo de conscientização, que o sujeito busca por mudanças, vivenciando situações, às vezes conflitantes, que implicam em resultados transformadores. Freire (2006, 2007, 2016) observa esse processo como sendo uma maneira que o sujeito encontra para romper com as diferenças. Consciente de que as diferenças não são apenas do outro, mas sim, do próprio sujeito. E, como ele mesmo nos diz:

Quanto mais conscientização, mais se ‘des-vela’ a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por essa mesma razão, a conscientização não consiste em ‘estar frente à alidade’ assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora das ‘práxis’, ou sem o ato de ação-reflexão. Essa unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o Mundo que caracteriza os homens. (FREIRE, 2016, p. 26)

Buscando assumir, então, as contribuições de Bourdieu (1983, 1990, 1997, 1998a, 1998b, 2004) e de Freire (1963, 1994, 2003, 2006, 2007, 2016), além dos demais autores que nos ajudam a refletir, mais a fundo, sobre questões referentes à educação para a diversidade na perspectiva da inclusão, e, também, para a formação docente neste cenário de diversidades e desafios. Passamos, a seguir, para o próximo Capítulo, que irá tratar dos caminhos da pesquisa.

CAPÍTULO III

OS CAMINHOS DA PESQUISA

Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Neste sentido, a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas. Dizia Lênin (1965) que “o método é a alma da teoria” (p.148), distinguindo a forma exterior com que muitas vezes é abordado tal tema “como técnicas e instrumentos” do sentido generoso de pensar metodologia como articulação entre conteúdos, pensamentos e existências. (MINAYO, 2001)

Este Capítulo tem como objetivo identificar o percurso metodológico para a realização da pesquisa, descrevendo: 1º a natureza da pesquisa; 2º as etapas da pesquisa - pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, apresentando dados sobre o Questionário aplicado e das Entrevistas semiestruturadas realizadas; 3º o contexto da pesquisa, caracterizando a escola selecionada e seus participantes: professores da rede pública municipal, que atuam em salas de aula dos anos finais do Ensino Fundamental; e, ainda, aborda, brevemente, a técnica da análise de conteúdo utilizada neste estudo (BARDIN, 2007).

3.1 A natureza da pesquisa e as opções metodológicas

Minayo (2007, p. 44) define *metodologia* de forma abrangente conforme o que se segue:

a) como a discussão epistemológica sobre o “caminho do pensamento” que o tema ou o objeto de investigação requer; b) como a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; c) e como a “criatividade do pesquisador”, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas.

Essas ideias de Minayo (2007), que estruturam os passos de uma abordagem metodológica, foram essenciais para contribuir com o nosso “caminho do pensamento”, tendo em vista o objeto de estudo aqui definido. Objeto este que trata das

percepções dos professores sobre sua formação docente frente a uma educação para a diversidade na perspectiva da inclusão.

Trata-se de um estudo qualitativo, o que, de acordo com Minayo (2001), possibilita uma aproximação entre a razão pelas quais os sujeitos dão sentido a sua construção de realidade, verdade, crenças e valores. A escolha por esta abordagem qualitativa de pesquisa assume as mesmas características apontadas por Minayo (2007, p. 44):

1º) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave; 2º) A pesquisa qualitativa é descritiva; 3º) os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto; 4º) Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente; 5º) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa [...].

A pesquisa qualitativa responde, estritamente, a questões específicas, trabalhando uma realidade constituída de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. São relações, processos e fenômenos, que não podem, simplesmente, serem reduzidos tão somente a operações variáveis (MINAYO, 2001).

Bogdan e Biklen (1994) apresentam que o objeto do estudo do pesquisador, quando se trata de uma pesquisa qualitativa, deve buscar compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem esses mesmos significados.

Sabemos que a pesquisa qualitativa se apresenta modelos que busca preencher algumas lacunas que a pesquisa quantitativa deixa. Este modo também pretende detalhar métodos concretos com o intuito de verificar embasamentos teóricos, assim como também descrever dados. O que propicia a minimização de margens de erros, assim como também obtendo respostas mais complexas da investigação (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa apresenta cinco (5) fases. Na *primeira*, os autores citam que: “[...] na investigação qualitativa a fonte direta dos dados é o ambiente natural” (p.47), assim a coleta de dados na abordagem qualitativa depende da dedicação do pesquisador. Para isso, foi realizado um contato direto com os docentes que atuam no Ensino Fundamental II (EF II), durante a aplicação do questionário e a realização das entrevistas semiestruturadas.

A *segunda* parte da pesquisa é apresentada como sendo: “A investigação qualitativa é descritiva” (p.48), sendo de suma importância nessa etapa que haja a descrição do processo investigativo a respeito dos sujeitos da pesquisa. Ou seja, é, nesta fase, que o pesquisador deve descrever todo o processo investigativo, as pessoas, as palavras, os risos, o ambiente, os gestos; enfim, todas as situações que envolvem a pesquisa.

A *terceira* fase consiste em observar todo o processo, as interferências e como foram produzidas as representações de cada sujeito.

A *quarta* fase apresenta, de acordo com os autores, que “os investigadores qualitativos tendem analisar os dados de forma indutiva” (p.50). Sabemos que a investigação não pode ser somente de hipóteses e nem de interpretações antecipadas, caracterizando um distanciamento sobre os paradigmas positivistas. O intuito é o de observar, colher os dados e, por fim, analisá-los, sem que haja nenhuma influência do pesquisador.

A *quinta* fase, por fim, é caracterizada pelo significado, que “[...] é de importância vital na abordagem qualitativa” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.50). Apresenta, assim, a necessidade de compreender como sujeitos se encontram dentro da realidade em que vivem.

Depois de adentrarmos a respeito da abordagem qualitativa, como sendo o mecanismo fundamental no auxílio da investigação, assim como também para a análise de dados, apresentamos, brevemente, cada uma das etapas da pesquisa: a *pesquisa bibliográfica* (1ª etapa) e a *pesquisa de campo*, que constou da: *aplicação do questionário* (2ª etapa) e a *realização das entrevistas* (3ª etapa).

3.2 Das etapas da pesquisa

Tendo como finalidade atingir aos objetivos da pesquisa, foram selecionados instrumentos para compreender as percepções dos professores do EF II em sala de aula frente à diversidade na perspectiva da inclusão. Neste sentido, consideramos importante destacar a etapa de coleta de dados, que, segundo Andrade (2010), não se deve confundir com a pesquisa propriamente dita. São suas as palavras que seguem:

Para a coleta de dados deve-se elaborar um plano que especifique os pontos de pesquisa e os critérios para a seleção dos possíveis

entrevistados e dos informantes que responderão aos questionários ou formulários. A coleta de dados constitui uma etapa importantíssima da pesquisa de campo, mas não deve ser confundida com a pesquisa propriamente dita. Os dados coletados serão posteriormente elaborados, analisados, interpretados e representados graficamente. Depois, será feita a discussão dos resultados da pesquisa, com base na análise e interpretação dos dados. (ANDRADE, 2010, p. 137)

A seguir, trataremos das duas etapas da pesquisa: a *pesquisa bibliográfica*, identificando as dissertações e as teses, que mais se aproximam do objeto de estudo; e a *pesquisa de campo*, em suas duas etapas: a aplicação do Questionário e a realização das Entrevistas Semiestruturadas,

3.2.1 Da pesquisa bibliográfica (1ª etapa da pesquisa)

Para a construção desta Dissertação, desenvolvemos, primeiro, a pesquisa bibliográfica, que foi realizada junto ao Banco de Teses da CAPES. Na base de dados da CAPES, o primeiro termo a ser pesquisado foi “formação de professores”, e, nesta direção, levantamos 403 dissertações e 45 teses, publicados entre os anos de 2015 a 2018. Já, em relação ao termo “diversidade”, foram encontradas: 256 dissertações e 32 teses. Sobre a “inclusão”, foram pesquisados: 732 dissertações e 73 teses, publicadas entre os anos de 2015 a 2018. Já, no termo “diversidade”, foram encontradas 256 dissertações e 32 teses. Sobre a “inclusão”, foram pesquisadas 732 dissertações e 73 teses, publicadas entre os anos de 2015 a 2018.

A análise das dissertações e teses levantadas possibilitou a seleção de nove (09) dissertações e duas (02) teses, que se articulam com a presente pesquisa, e estão dispostas, no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1- Levantamento: Dissertações e Teses do Banco da Capes

Ano	Autor/ Instituição	Título	Dissertação/ Tese
2015	Sandriana Rodrigues da Silva/ Pontifícia Universidade Católica de Goiás	Educação e diversidade cultural: olhares sobre as orientações curriculares do ensino fundamental.	Dissertação
2016	Leila Cleuri Pryjma/ Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Ser professor: representações sociais de professores	Tese

2017a	Brenda Fonseca de Oliveira Universidade Estadual de Goiás	Educação e diversidade: um olhar para a formação continuada de professores da rede municipal de Goiânia	Dissertação
2017b	Liliane Maria Santana de Oliveira Universidade de São Paulo	Os compêndios de formação de professores: o impresso como fonte de práticas e saberes pedagógicos.	Dissertação
2017	Raquel Cabral de Mesquita Universidade Federal de Minas Gerais	Inclusão na impossibilidade da educação: uma proposta de intervenção psicanalítica.	Dissertação
2017	Laili Von Czekus Florez Universidade Federal da Bahia	A alegria de ser quem é: uma formação palhaça de professores para a diversidade.	Dissertação
2017	Joelma Silveira Goularte de Lima Universidade Católica de Santos	Percepções de professores do fundamental II sobre sua formação e atuação	Dissertação
2018	Selma Oliveira Alfonsi Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Formação continuada de professores do ensino fundamental II: necessária, complexa e urgente.	Tese
2018	Pollianna Garcia dos Anjos Universidade Federal do Amazonas	Reflexões sobre a formação continuada de professores na perspectiva da Educação Inclusiva e suas implicações no trabalho docente.	Dissertação
2018	Joana Maria Leoncio Nunez Universidade do Estado da Bahia	Nas teias da diversidade: experiências (auto) formativas dos (as) Professores (as) Supervisores (as) do PIBID/UNEB	Dissertação
2018	Sydna Meire Faustino Feliciano Universidade do Grande Rio – Prof. Jose de Souza Herdy	Professores em formação: uma discussão sobre formação continuada e transformação das práticas docentes.	Dissertação

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES, elaborado pelo autor.

Dentro dos estudos selecionados, podemos destacar a dissertação “Educação e diversidade cultural: olhares sobre as orientações curriculares do ensino fundamental”, de Silva (2015), que apresenta a valorização das culturas na sala de aula. Para tanto, fez-se necessária uma questão norteadora, que foi verificar os saberes contidos nas Matrizes

Curriculares, no que diz respeito à diversidade cultural. Assim, também, a pesquisa volta-se para a formação dos professores frente à diversidade.

Podemos destacar, também, a tese de Pryjma (2016), apontando as representações do *ser professor*, assim como também as formas como os próprios professores se observam, e como o outro vê a profissão de *ser professor*.

Na mesma ótica, a dissertação “Educação e diversidade: um olhar para a formação continuada de professores da rede municipal de Goiânia”, de Oliveira (2017a), apresenta a diversidade e a formação continuada de professores, tendo como objetivo de pesquisa compreender a implementação das políticas públicas para a diversidade na formação continuada dos docentes. Teve como *locus* de pesquisa: os professores do Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFPE).

Oliveira (2017b), em sua dissertação “Os compêndios de formação de professores: o impresso como fonte de práticas e saberes pedagógicos”, aponta para a formação de professores do final do século XIX e começo do século XX. Evidencia, também, os saberes e as práticas legitimadas e estabelecidas no período, que descortinam culturas escolares que influenciaram a constituição da escola e do campo pedagógico no Brasil. Entendemos que essa pesquisa se torna importante para o estudo aqui realizado, considerando a formação dos professores no passado e como essa pode ser vista na contemporaneidade, assim como também, quando voltamos o olhar sobre a diversidade.

A dissertação de Mesquita (2017), “Inclusão na impossibilidade da educação: uma proposta de intervenção psicanalítica” toma a temática da Inclusão Educacional, aproximando-se de nossa problemática. Contudo, percebemos que, tanto na atualidade como em outros tempos, os propósitos e métodos que visavam à inclusão reverteram em processos excludentes e segregativos. As experiências escolares revelam que há sempre uma diferença a ser excluída, pois alguns alunos ficam à margem dos processos de aprendizagem e/ou convivência e não são incluídos na educação. Esta pesquisa relaciona-se com o presente estudo, especialmente, quando trata do olhar da inclusão e diversidade, considerando que a formação dos professores deve ser voltada para o tempo em que estão inseridos e, também, para os seus alunos em sala de aula.

Seguindo a mesma linha de pesquisa, Florez (2017), em sua dissertação “A alegria de ser quem é: uma formação palhaça de professores para a diversidade” apresenta novos parâmetros da educação inclusiva, na perspectiva de que a escola regular é o espaço social, que deve atender às necessidades de todo e qualquer aluno. Indica que os professores se encontram em crise de identidade, tendo que equacionar uma realidade

escolar de diferenças e pluralidades com um sistema educacional homogeneizador e uma formação que não os prepara para tais embates. Entendemos, assim, a necessidade da formação continuada, para que os professores se enquadrem na escola frente às mudanças sociais, políticas, econômicas, que estão inseridas dentro do seu campo de atuação.

A dissertação de Lima (2017), “Percepções de professores do fundamental II sobre sua formação e atuação”, teve como intuito identificar as percepções dos professores sobre sua formação e atuação. A pesquisa trata da formação dos professores, tendo como pressuposto de que o trabalho pedagógico se constitui pela percepção dos professores a respeito do contexto e da cultura escolar, da gestão, de sua relação com o aluno, da valorização social da profissão, de seu histórico social de vida e de sua formação e atuação ao longo da carreira profissional. Também, a dissertação apresenta concepções de Paulo Freire, que poderão contribuir para o desenvolvimento do objeto de estudo em questão.

A tese de Alfonsi (2018), “Formação continuada de professores do Ensino Fundamental II: necessária, complexa e urgente”, buscou apresentar as demandas dos docentes do EF II, com relação ao que é vivenciado em sala de aula. O autor apresenta a necessidade da formação continuada, considerando que essa é uma ferramenta para a inserção do professor no contexto social de cada aluno.

A dissertação de Anjos (2018), “Reflexões sobre a formação continuada de professores na perspectiva da Educação Inclusiva e suas implicações no trabalho docente”, versa sobre a formação continuada de professores frente à inclusão. Notamos que o estudo buscou compreender o processo de formação contínua dos professores, para atuarem na educação inclusiva. Assim, como também, analisou a concepção dos professores enquanto protagonistas no processo e nas ações de formação continuada.

Nunez (2018), em sua dissertação, “Nas teias da diversidade: experiências (auto) formativas dos (as) Professores (as) Supervisores (as) do PIBID/UNEB”, apresenta o lugar que as categorias - *formação docente*, *experiência* e *diversidade* - se apresentaram nas discussões efetivadas nesta pesquisa. Tais categorias configuram-se, então, enquanto importantes instâncias epistemológicas para a compreensão, o debate e a construção da temática em estudo. O que colabora para o avanço das investigações acerca da diversidade na Educação, sobretudo, ao considerar as discussões acerca das diferenças como componentes fundamentais para o campo da formação docente. Sabemos que aprender ensinar e se tornar professor são processos atravessados por diversas experiências e modos de conhecimento, que incluem a preparação formal e a prática profissional vividas em contínuo crescimento, que podem durar toda uma vida.

Por fim, Feliciano (2018), em sua dissertação “Professores em formação: uma discussão sobre formação continuada e transformação das práticas docentes”, analisa de que maneira a formação continuada contribui para a transformação da prática docente. Para tal, procura investigar, junto aos professores, quais as concepções que esses têm sobre a construção dos saberes docentes e a transformação das práticas a partir da formação continuada.

A partir do estudo que fizemos em relação à pesquisa bibliográfica, partimos para a pesquisa de campo, cujos dados serão registrados a seguir.

3. 2. 2 Da pesquisa de campo (2ª e 3ª etapas da pesquisa)

A pesquisa de campo será desenvolvida em duas etapas, ou seja, na segunda e na terceira etapas. E os dados, aqui apresentados, serão desenvolvidos, tendo em vista os seguintes aspectos: o contexto da pesquisa, identificando a escola selecionada; os sujeitos da pesquisa; o questionário de caracterização; as entrevistas semiestruturadas.

3.2.2.1 O contexto da pesquisa

O sistema municipal de Ensino da cidade de Juazeiro do Norte – Ceará apresenta a seguinte estrutura funcional, de acordo com a Lei n 9.934/96 (BRASIL, 1996a): a Secretaria Municipal da Educação (SEDUC), o Conselho Municipal De Educação (CME), a Unidade Municipal De Educação Especial (UME), e, por fim, as Unidades Municipais de Educação Profissionalizantes (UMEP).

A Secretaria Municipal da Educação, de Juazeiro do Norte, tem, como objetivo, garantir um ensino de qualidade, com o acesso permanente, tanto ao que diz respeito ao Ensino Fundamental quanto ao ensino de Jovens e Adultos, através de uma gestão democrática aberta ao diálogo com a sociedade. Cada escola realiza o seu projeto pedagógico, assim como desenvolve também sua gestão escolar.

A cidade de Juazeiro do Norte tem 101 escolas municipais, que atendem à educação do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os dados coletados junto à rede municipal de Juazeiro do Norte/Ceará, e que estão disponíveis no site – <http://www.escolas.inf.br/ce/juazeiro-do-norte> -, indicam que: há 101 unidades escolares, sendo: 72 localizadas na área urbana e 29 na área rural. Desse universo de instituições, foi eleita, para pesquisa de campo, uma das Escolas Municipais de Ensino

Fundamental, que não será identificada, neste estudo, e que trabalha com turmas do Ensino Fundamental I e II. Colocaremos o foco nos anos finais do Ensino Fundamental ou Ensino Fundamental II (EF II).

• **A Escola selecionada**

A Escola selecionada atende a alunos do Ensino Fundamental I e II e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) (supletivo). Possui 1.700 alunos, sendo: 828 alunos matriculados do 1ª ao 5ª ano (Ensino Fundamental I) e 593, do 6ª ao 9ª ano (Ensino Fundamental II), e 226 alunos na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Desse contingente, 53 alunos, por apresentarem algum tipo de deficiência, como dislexia, autismo, síndrome de Down, entre outras, estão inseridos na Educação Inclusiva.

A seguir, o **Quadro 2** apresenta informações com base no Censo de 2018.

Quadro 2 – Levantamento da Estrutura e da Infraestrutura

INFRAESTRUTURA	
<ul style="list-style-type: none"> • Alimentação escolar para os alunos • Água filtrada • Água da rede pública • Energia da rede pública 	<ul style="list-style-type: none"> • Esgoto da rede pública • Lixo destinado à coleta periódica • Acesso à Internet
EQUIPAMENTOS	
<ul style="list-style-type: none"> • TV • DVD • Aparelho de som 	<ul style="list-style-type: none"> • Projetor • Retroprojetor • Câmera fotográfica; filmadora
DEPENDÊNCIAS	
<ul style="list-style-type: none"> • 25 de 36 salas de aulas utilizadas • Sala de professores • 95 funcionários • Laboratório de informática • Quadra de esportes coberta • Sala de leitura • Dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida. • Refeitório • Pátio coberto 	<ul style="list-style-type: none"> • Cozinha • Parque infantil • Despensa • Sala de secretaria • Sala de diretoria • Sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE) • Biblioteca • Banheiro dentro do prédio • Banheiro com chuveiro • Almojarifado

Fonte: Escolas. Disponível em: <https://www.escol.as/73770-mario-da-silva-bem>.

A Escola, em questão, a partir do Censo de 2018 apresenta dados sobre a infraestrutura, os equipamentos e as dependências que a compõem conforme registrado no Quadro anterior. Entretanto, há mais alguns dados que consideramos fundamentais para entender a localização, o número de atendimento dos alunos, para cada uma das etapas e modalidades de ensino e as dependências registradas no Projeto Pedagógico da referida Escola conforme os dados dispostos no Quadro 3, a seguir

Quadro 3 - Perfil da Escola

Escola	<p>Escola Municipal de Ensino Fundamental – Juazeiro (Ceará)</p> <p>Localizada em um bairro periférico de Juazeiro/CE</p> <p>Atende:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1.700 alunos, manhã e tarde (M T) - 828 alunos matriculados, do 1^a 5^a ano – manhã e tarde (M, T) - 593, do 6^a ao 9^a ano (M) - 226 alunos estão cursando o Ensino Jovem e Adulto – noite (N) - 53 a modalidade educação especial, manhã (M), possui TV, DVD, aparelho de som, retroprojeto, fotográfica, laboratório de informática, quadra esportiva coberta, sala de leitura, sala de professores, dependências de vias, adequadas para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, refeitório pátio coberto, parque infantil, sala para recursos multifuncional para atendimento educacional especializado (AEE), biblioteca com um acervo atualizado e adequado aos alunos.
---------------	--

Fonte: Dados obtidos durante a realização da pesquisa, 2019.

Após apresentar os dados sobre a escola, o intuito é evidenciar os sujeitos de pesquisa, buscando, assim, conhecê-los melhor e ampliar nossa visão. Neste sentido, o próximo passo foi ampliar o conhecimento do perfil dos professores, que atuam no EF II, com o objetivo de compreender como o processo de formação dos professores, seja inicial ou continuada, prepara estes profissionais para atuarem em um cenário de diversidade e desafios.

3.2.2.2 Estratégias de escolhas para levantamento dos dados

As estratégias de escolhas para levantamentos de dados da pesquisa empírica ocorreram de duas maneiras: a *primeira* foi pela aplicação do Questionário, com questões de perfil e/ou de caracterização, fechadas e abertas (APÊNDICES V a X); e a *segunda* se deu por meio da realização de três entrevistas semiestruturadas com professores que participaram da etapa anterior (APÊNDICE XI).

O Quadro 4, a seguir, traz elementos referentes aos instrumentos de pesquisa, identificando os instrumentos de pesquisa, os respectivos objetivos e a fundamentação teórico-metodológica.

Quadro 4 - Instrumentos de Coletas de Dados, Objetivos e Fundamentação teórico-metodológica

Instrumentos de Pesquisa	Objetivos	Fundamentação teórico-metodológica
Questionários do perfil dos sujeitos: - questões fechadas e abertas	• Compreender o perfil dos professores que fazem parte desta pesquisa	• Bardin (2007) • Franco (2008)
Entrevistas semiestruturadas	• Coletar dados por meio de entrevistas semiestruturadas com a finalidade de compreender as percepções dos professores sobre sua formação e frente a uma educação para diversidade na perspectiva da inclusão.	• Gil (2008) • Bogdan e Biklen (1994) • Franco (2008)

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir das estratégias selecionadas na escolha dos instrumentos de pesquisa, dos objetivos e da fundamentação teórico-metodológica, discorreremos, a seguir, sobre o Questionário de Perfil e/ou Caracterização.

3.2.2.3 Do Questionário de Caracterização (2ª etapa da pesquisa)

O Questionário é considerado um instrumento de pesquisa, que tem o intuito de atingir aos objetivos desta pesquisa. Foram elaboradas questões específicas, assim como

indica Gil (2008). Ele também é um instrumento que pode contribuir para observação direta e específica, e apresenta vantagens e desvantagens, que descrevemos a seguir:

Vantagens:

- Respostas rápidas e precisas
- Liberdades nas respostas
- Economiza tempo

Desvantagens:

- Demora na entrega dos questionários
- Grandes números de perguntas sem respostas
- Grandes números de questionários que não retornam, ao pesquisador.

Após apresentar as vantagens e/ou desvantagens do Questionário, a seguir, desenvolveremos os dados referentes ao perfil e/ou à caracterização dos sujeitos de pesquisa, ou seja, os professores que atuam no EF II.

O objetivo aqui é o de identificar, primeiro, o perfil desses participantes da pesquisa, para depois, compreender as percepções desses professores a respeito da sua formação frente à educação para diversidade na perspectiva da inclusão. O Quadro 5 apresenta um esboço da parte referente ao perfil e/o à caracterização da pesquisa.

Quadro 5 – Caracterização/Perfil dos Sujeitos da Pesquisa

Perfil do entrevistado	Sexo Idade Estado Civil
Área de formação	Linguagens e códigos Ciências Humanas e suas tecnologias Ciências Humanas, Matemática e suas Tecnologias Formação inicial: graduação em: Bacharelado () licenciatura () Especialista/ano de conclusão: Instituição Mestrado/ ano de conclusão: Instituição: Doutorado/ ano de conclusão: Instituição:
Tempo de atuação em sala de aula	Tempo de docência na Educação Básica Tempo de docência no Ensino Fundamental II

Disciplina(s) que ministra	
Motivo que lhe impulsionou a ingressar na carreira do magistério:	a. Influência da família () b. Influência de um professor () c. Custo do curso superior mais baixo () d. Oportunidade e facilidade de trabalho () e. Rendimentos ligados à profissão () f. Impossibilidade de fazer outro curso em outra áreas ()sim () não. Se a resposta for sim, qual curso? f. Outros motivos: ()sim () não. Quais? _____

Fonte: Instrumento elaborado pelo autor (2019).

A partir da aplicação do Questionário de Perfil/Caracterização, foi possível identificar os participantes da pesquisa de acordo com o que segue.

• Participantes da Pesquisa

O universo desta pesquisa é composto por professores com exercício profissional na educação básica. Os participantes são: dez (10) professores, 7 mulheres e três homens), que atuam diretamente com turmas do EF II . Os nomes dos participantes foram trocados, para que, assim, suas identidades não venham a ser conhecidas.

A primeira parte da pesquisa busca conhecer o perfil dos participantes, aplicando o Questionário de Caracterização ou de Perfil, com 14 perguntas fechadas (APÊNDICE V), buscando conhecer: a faixa etária de cada um, sua formação, sexo, tempo de docência e o motivo que ingressou na carreira do magistério. Como já mencionado, os nomes dos respondentes nesta pesquisa são fictícios.

A seguir, o Quadro 6 – *Perfil dos Professores* - identifica a faixa etária, o tipo de formação (Graduação e/ou Licenciatura), o tempo de docência, o sexo e o estado civil.

Quadro 6– Perfil dos Professores

NOME	FAIXA ETARIA	FORMAÇÃO	TEMPO DE DOCENCIA	SEXO	ESTADO CIVIL
Camila	31 – 35 anos	Letras	10 Anos	Feminino	Casada
Anna	41 ou mais anos	Biologia	7 Anos	Feminino	Divorciada
Pedro	41 ou mais anos	Historia	15 Anos	Masculino	Casado
Gustavo	36 – 40 anos	Ed. Física	18 Anos	Masculino	Casado

Fernanda	36 – 40 anos	Geografia	8 Anos	Feminino	Solteira
Bruno	31 – 35 anos	Matemática	11 Anos	Masculino	Solteiro
Giovanna	41 ou mais anos	Ciências	3 Anos	Feminino	Solteira
Isabela	Menos de 30 anos	Matemática	2 Anos	Feminino	Solteira
Tais	31 – 35 anos	Matemática	8 Anos	Feminino	Solteira
Gabriela	36 – 40 anos	Letras	4 Anos	Feminino	Casada

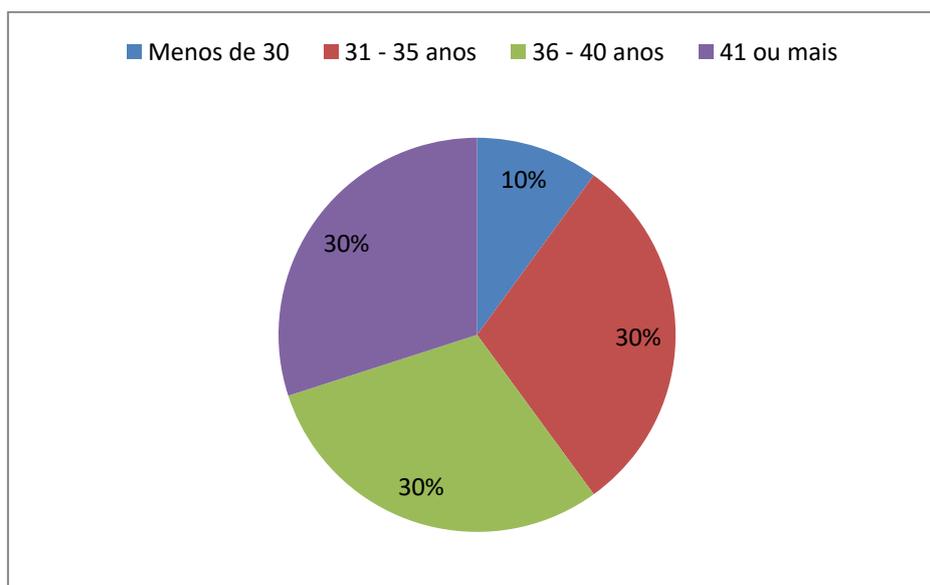
Fonte: Dados coletados junto à pesquisa de campo (2019).

A partir dos dados coletados, e registrados no Quadro 6, podemos notar que os respondentes possuem formação em: Matemática (3); Letras (2); Ciências (1); Biologia (1); Educação Física (1); História (1); e Geografia (1).

Quanto à faixa etária dos entrevistados, 30% se enquadram entre 31 a 35 anos, 30% entre 36 a 40 anos, 30% têm 41anos ou mais e apenas 10% menos de 30 anos.

Os dados referentes à caracterização quanto à idade demonstram que 10% dos sujeitos têm menos de trinta anos, enquanto o restante dos sujeitos apresenta um equilíbrio na idade, ficando em torno de 30% para cada faixa etária superior a 31anos. Isso demonstra que os mais jovens ocupam uma parcela mínima no Gráfico 1, a seguir.

Gráfico 1 – Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa

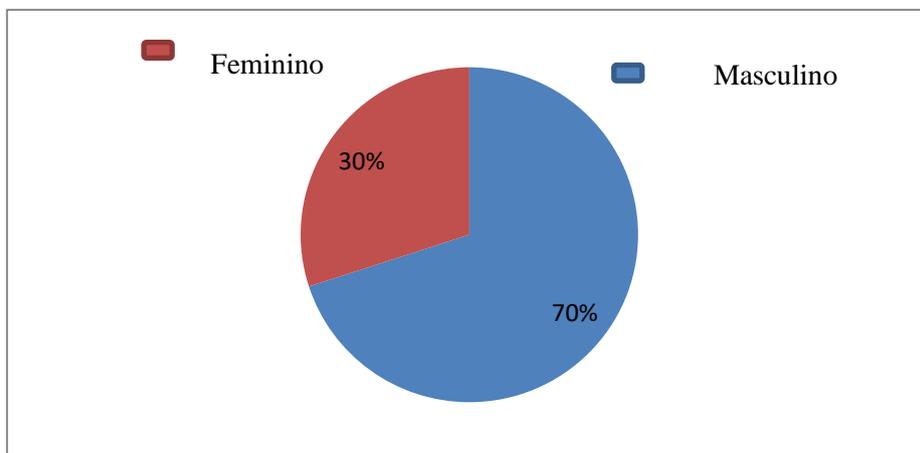


Fonte: Dados obtidos por meio do Questionário de Perfil/Caracterização aplicado.

Um outro aspecto diz respeito ao sexo do sujeito da pesquisa, ficando configurada a predominância, nessa Unidade Educacional, de sujeitos do sexo masculino, que

totalizam um percentual de 70% do quadro de professores, enquanto 30% do mesmo é formado por professoras. O que demonstra a predominância masculina no ambiente de trabalho, diferenciando de muitas escolas brasileiras, em que a predominância é feminina. A seguir, o Gráfico 2 exemplifica esta predominância.

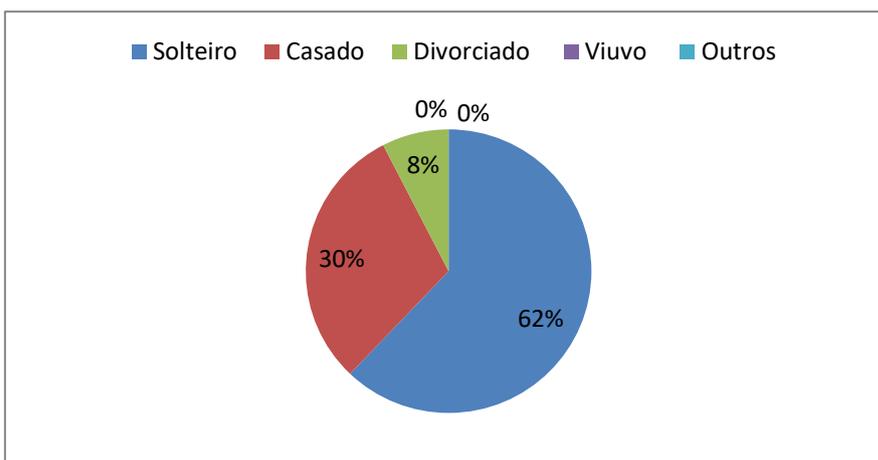
Gráfico 2 – Sexo dos Sujeitos da Pesquisa



Fonte: Dados obtidos por meio do Questionário de Perfil/Caracterização aplicado.

Em relação ao estado civil, o Gráfico 3, a seguir, traz uma configuração do estado civil dos sujeitos, e que nos mostra que: 62% dos respondentes se declaram solteiros; 30% se declaram casados; e 8% dos mesmos são divorciados. O que indica um percentual mais que o dobro de casado.

É esta relação de professores que recebem diariamente crianças e adolescentes com problemas familiares, afetivos, entre outros. Consideramos, entretanto, que aqueles que têm filhos em idade escolar possuem um olhar mais crítico sobre essa demanda constante nas escolas.

Gráfico 3 – Relação Estado Civil

Fonte: Dados obtidos por meio do Questionário de Perfil/Caracterização aplicado.

Em relação ao Gráfico 3, que diz respeito ao estado civil, 62% dos entrevistados são solteiros, 30% casados, 8% são considerados divorciados e viúvos e outros não foram mencionados.

O Gráfico 4, a seguir, trata do tempo do magistério que possuem os sujeitos da pesquisa, conforme registramos.

Gráfico 4 – Tempo de Docência

Fonte: Dados obtidos por meio do Questionário de Perfil/Caracterização aplicado.

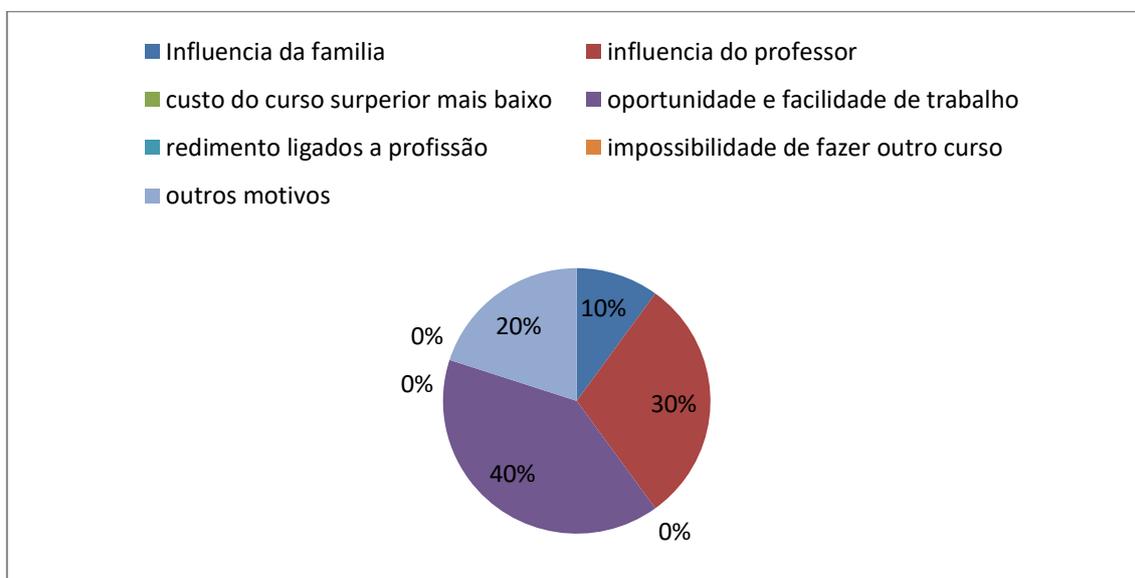
No que diz respeito ao tempo de docência do EF II, os dados obtidos demonstram que:

- 10% dos professores possuem 2 anos de docência;

- 10% dos professores indicam que têm 3 anos;
- 10% dos professores responderam ter 4 anos
- 10% dos professores destacaram que possuem 7 anos;
- 20% dos professores responderam ter 8 anos;
- 10% dos respondentes indicaram 10 anos;
- 10% dos professores responderam possuir 11 anos;
- 10% dos professores indicaram 15 anos;
- E os outros 10% afirmaram possui 18 anos.

Quanto ao motivo de escolha pela docência, o Gráfico 5, a seguir, indica esses dados.

Gráfico 5 – Motivos do Ingresso na Carreira do Magistério



Fonte: Dados obtidos por meio do Questionário de Perfil/Caracterização aplicado.

De acordo com os dados obtidos pela pesquisa de campo, 40% dos entrevistados afirmam que escolheram a docência por conta da oportunidade e facilidade de trabalho. Além disso, 30% responderam que foram influenciados a escolher a docência por seus antigos professores. Outros 20% afirmam que tiveram outros motivos para a sua escolha. E 10% evidenciam a sua escolha por conta do rendimento da profissão.

A partir dos resultados, elaboramos o Quadro 7, que faz uma síntese dos participantes, dispondo professores e professoras, assim como as perguntas referentes aos eixos que serão desenvolvidos.

Quadro 7 - Participantes do Questionário

Participantes	Sexos	Perguntas
10 professores	3 Masculino 7 Feminino	Eixo 1 - Formação para o exercício do magistério Eixo 2 - Diversidade Eixo 3 - Inclusão social

Fonte: Elaborado pelo autor.

Além dos dados de perfil e de caracterização dos sujeitos de pesquisa, o Questionário foi dividido, como indica o Quadro 7, em 3 eixos, explicitados a seguir.

• Dos Eixos Temáticos: estruturando as questões do Questionário

No **1º eixo** – *Formação para o exercício do Magistério* (perguntas 1 a 10) - trata da formação para o exercício do magistério; o **2º eixo** – *Diversidade* (perguntas 11 a 17) aborda questões específicas a esta temática; e, por fim, o **3º eixo** – *Inclusão social* (perguntas 18 a 21) - diz respeito às questões sobre *inclusão social* conforme o que está registrado no Apêndice VI.

A seguir, o Quadro 8 diz respeito aos eixos desenvolvidos, tendo em vista as questões anunciadas da forma que foram realizadas:

Quadro 8- Eixos temáticos das questões (Questionário)

1º EIXO FORMAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO	<p>1 Ao concluir sua graduação/Licenciatura você se sentiu preparado(a) para iniciar na prática a sua experiência de sala de aula? () Sim () Não. Justifique sua resposta:</p> <p>2-Quando iniciou sua carreira no Magistério você se deparou com algum tipo de dificuldade? () Sim () São . Quais?</p> <p>3- Ao longo de sua vivência profissional você participou de Formações em Serviço para professores (Formação Continuada)? () Sim () Não. Quais?</p> <p>4- São oferecidos outros espaços de Formação Continuada (oficinas, orientações técnicas, grupos de estudo etc.)? Com que frequência esses cursos são oferecidos aos professores? () Sim () São. Se a resposta for sim, qual o foco das ações de formação?</p> <p>5- Qual a sua opinião acerca das ações de Formação Continuada voltadas aos professores do Ensino Fundamental II?</p>
--	--

	<p>6- Os cursos de Licenciatura preparam verdadeiramente os seus egressos para atuarem na Educação Básica, especificamente no Ensino Fundamental II, no contexto da realidade social atual?</p> <p>7- O que você entende por profissionalização docente?</p> <p>8- Em sua percepção, qual a relação entre a formação de professor profissionalização docente?</p> <p>9- Que expectativas que os professores têm quanto ao processo de formação continuada para o desenvolvimento em sala de aula?</p> <p>10- Nos cursos de graduação, há formação dos futuros professores para que possam trabalhar com a diversidade? Sim () Não () Talvez ()</p>
<p>2º EIXO DIVERSIDADE</p>	<p>11- Para você o que é <i>ser professor</i>?</p> <p>12- Para você o que é diversidade? E o qual a sua compreensão sobre diversidade social?</p> <p>13- Qual a sua compreensão sobre diversidade econômica?</p> <p>14- Qual a sua compreensão sobre diversidade cultural?</p> <p>15- Você já trabalhou com alunos em um cenário de diversidade? Sim () Não (). Se sua resposta for sim, justifique-a:</p> <p>16- O Projeto Pedagógico da instituição onde você trabalha contempla ações que mostram a preocupação da escola com o atendimento à diversidade em todos os seus aspectos? () Sim () Não. Se a resposta for sim, descreva algumas destas ações.</p> <p>17- “Valorização dos profissionais do ensino” é o princípio posto no inciso V, do Art. 206 da Constituição Federal de 1988. No contexto da educação atual você se vê contemplado (a) por este princípio? () Sim () Não. Justifique sua resposta.</p>
<p>3º EIXO INCLUSÃO SOCIAL</p>	<p>18- Qual a sua percepção acerca do termo inclusão?</p> <p>19- Com a sua experiência como professor (a), você considera que no cenário brasileiro atual a educação é verdadeiramente inclusiva? () Sim. () Não. Justifique sua resposta.</p> <p>20- Na escola onde você trabalha lhe é oferecido o necessário para que você possa desenvolver um trabalho produtivo e com eficácia (significativo)? () Sim. () Não. Justifique sua resposta.</p> <p>21- Você acredita que as escolas têm aberto espaços para discutir a formação dos professores frente ao cenário de diversidade? Sim () Não (). Justifique.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

O instrumento, a ser aplicado na coleta de dados, junto aos participantes, traz questões, que se iniciam com duas opções: “sim” ou “não”. Uma vez marcada a opção, o respondente deveria justificar sua resposta.

Os eixos desenvolvidos são: *formação, diversidade e inclusão social*. No eixo *formação*, os participantes foram indagados quanto: à Licenciatura cursada; se sentiram preparados (as) para iniciar na prática a carreira de professor; se no início de sua trajetória profissional se depararam com alguma dificuldade; se neste espaço de tempo, desde que iniciou sua vivência profissional, tem participado de ações de formação continuada para professores; e se estas foram significativas para seu aprendizado e suas *práxis* diárias. Foram, ainda, indagados sobre o que pensam acerca da formação.

Quanto aos cursos de Licenciatura, foi perguntado aos participantes se eles achavam que tais cursos deixam o egresso realmente preparado para enfrentar a realidade da sala de aula no contexto atual.

A aplicação deste Questionário deu-se, no período de 12 a 23 de agosto, em diferentes horários, nos quais os professores tivessem disponibilidade, não estando assim em sala de aula. Todos os professores se mostraram solícitos a participarem do estudo. Em relação ao Núcleo Gestor da Escola - *lócus* das entrevistas -, foi desde o início, totalmente parceiro deste trabalho.

• O que disseram os respondentes?

De modo geral, os **respondentes** colocaram que:

- A pesquisa realizada na instituição de ensino teria uma contribuição ímpar, pois se trata de um estudo que oportuniza um tema de grande relevância no cenário educacional brasileiro, que traz uma reflexão, contribuição ao contexto da diversidade e dos desafios. Assim, também, foi perguntado sobre nossa formação, que neste sentido nos coloca frente a frente com os desafios da formação inicial e continuada, que trazem no bojo de nossa profissão.

- Foi muito importante, para todos os professores, que participaram dessa pesquisa, pois os mesmos demonstravam vontade de responder às perguntas, muitas vezes, com suas limitações em algum tema. Porém, mesmo assim, se mostraram solícitos, interagindo e contribuindo com as realidades vivenciadas em seu cotidiano profissional.

- No eixo sobre *diversidade*, foi-lhes perguntado: qual a compreensão dos mesmos sobre essa característica da sociedade hoje? Como veem o cenário cultural e econômico em relação à diversidade? Se trabalharam ou trabalham com alunos em um cenário de diversidade? Se o Projeto Pedagógico da Escola contempla ações contextualizadas com a diversidade? Por último, questionou-se, ainda, se o entrevistado se considera atendido no

que se refere ao princípio constitucional, que versa sobre valorização dos profissionais do ensino (inciso V, do Art. 206, da Constituição Federal, de 1988). Neste eixo, as respostas evidenciaram que os professores tinham um certo desconhecimento ou mesmo um distanciamento do referido artigo; pois, em sua grande maioria, buscavam encontrar uma resposta condizente à pergunta, que trata de suas garantias no exercício da profissão.

• O eixo *inclusão* trouxe perguntas voltadas para: as percepções dos respondentes acerca do termo inclusão; se esses consideram que o sistema educacional brasileiro é verdadeiramente inclusivo; se na escola, sede de seu exercício profissional, recebem apoio pedagógico e logístico para trabalharem numa perspectiva inclusiva. Este eixo chama atenção em especial, pois trata de questões muito discutidas no seio das Instituições de ensino: a inclusão acontece concretamente? Quem são que devem ser incluídos? Neste eixo, as respostas evidenciaram que:

- Em sua grande maioria, os entrevistados discordaram da verdadeira inclusão que se difunde nas políticas públicas de ensino; pois, em algumas escolas da rede pública municipal, estadual ou federal, ainda se faz muito pouco por uma inclusão verdadeira e não política;

- Que a Escola necessita de formar seus professores dentro desse contexto da diversidade, inclusão e reformar-se dentro desse sentido. Pois, se a inclusão é lei, devemos utilizar os mecanismos que a tornam um instrumento legal. Para isso, a Lei 13.146/2015 (BRASIL, 2015), em seu parágrafo único do Capítulo IV, afirma que: “É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação”.

A seguir, o próximo item tratará da segunda fase da pesquisa empírica: a realização das entrevistas semiestruturadas com três professores do EF II.

3.2.2.4 Das Entrevistas Semiestruturadas (3ª etapa da pesquisa)

A terceira etapa da pesquisa corresponde à realização das entrevistas semiestruturadas. Foram realizadas cinco perguntas com três professores da Unidade de Ensino: duas mulheres e um homem. Tais questões giraram em torno dos seguintes aspectos: trajetória de formação; experiência profissional; perspectiva (s) sobre *ser professor*; visão sobre *diversidade*; assim como também sobre *inclusão*.

As entrevistas foram realizadas entre os dias 26 e 27 de agosto de 2019. Os encontros entre pesquisador e entrevistados se deram em dois turnos (manhã e tarde), conforme disponibilidade dos professores (APÊNDICE XI).

Quadro 9 – Participantes das Entrevistas Semiestruturadas

Nome dos Participantes	Idade	Gênero	Disciplina que lecionam	Tempo de Experiência no Magistério	Estado Civil
Bruno	31 – 35 anos	Masculino	Matemática	11 Anos	Solteiro
Giovanna	41 ou mais anos	Feminino	Ciências	3 Anos	Solteira
Gabriela	36 – 40 anos	Feminino	Letras	4 Anos	Casada

Fonte: dados coletados pelo pesquisador (2019).

No decorrer das entrevistas, ficou evidenciada, nas falas dos participantes, uma certa angústia em relação a sua formação inicial e ao contexto educacional, no qual estão inseridos.

Para realizar as entrevistas, elaboramos um roteiro que colocou o foco em algumas questões: a) O que é educação para você?; b) Em sua concepção, o que você entende sobre a formação de professores?; c) Como você entende a diversidade? d) Você considera a sua escola inclusiva? Depois, para completar estas primeiras questões, realizamos as que seguem: a) O que pensam sobre uma Educação para a diversidade na perspectiva da inclusão? e b) Conte um caso, em que você vivenciou dificuldades/fragilidades/potencialidades/desafios ao lidar com a diversidade na perspectiva da inclusão.

O relato de que são muitas as dificuldades em função do despreparo para lidar com a diversidade, bem como com os desafios de uma educação para a diversidade, na perspectiva da inclusão, esteve presente na fala de todos.

Os participantes demonstraram compromisso com o processo de entrevistas e salientaram que a pesquisa é um instrumento que vai favorecer na compreensão da

formação dos professores. Ao final das entrevistas, dois dos participantes pediram para terem acesso à pesquisa após tudo concluído.

O item, a seguir, tratará da forma de análise a ser realizada, pois, entendemos que a técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 2007) seria, para nós, a melhor opção para o tratamento e análise dos dados coletados.

3.3 Da Análise de Conteúdo: uma técnica a ser utilizada

Para análise dos dados da pesquisa, buscamos utilizar a técnica da Análise de Conteúdo (AC), de Bardin (2007), e, também, estudada por Franco (2008). De acordo com as autoras, os dados podem ser interpretados, absorvidos, compreendidos e generalizados, dando assim abertura para diferentes significados.

Para Andrade (2010, p. 139), a análise e interpretação são definidas da seguinte maneira:

A análise e interpretação constituem dois processos distintos, mas interrelacionados. Esses processos variam significativamente, de acordo com o tipo de pesquisa. Inicia-se a análise pela apresentação e descrição dos dados coletados. Através da análise procura-se verificar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores; os limites da validade dessas relações; buscam-se, também, esclarecimentos sobre a origem das relações. A interpretação procura um sentido mais amplo nas respostas, estabelecendo uma rede de ligações entre os resultados da pesquisa, que são cotejados com outros conhecimentos anteriormente adquiridos.

Neste sentido a análise buscou, por meio dos dados coletados com os docentes, refletir sobre a formação docente dos mesmos frente a uma educação para a diversidade na perspectiva da educação inclusiva.

Para Minayo (2007, p. 74), a análise de conteúdo é “compreendida muito mais como um conjunto de técnicas”. Ou seja, para autora, constitui-se na análise de informações sobre o comportamento humano, possibilitando uma aplicação bastante variada, e tem duas funções: verificação de hipóteses e/ou questões; e descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos. Tais funções podem ser complementares, com aplicação tanto em pesquisas qualitativas como quantitativas.

De acordo com Bardin (2007), a análise de conteúdo dos dados pode ser observada como sendo uma expansão das aplicações da técnica a disciplinas muito diversificadas e pelo aparecimento de interrogações e novas respostas no plano metodológico. De acordo

com a autora citada, a análise dos dados de pesquisa apresenta três fases fundamentais: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados.

Na primeira fase, a *pré-análise* dos dados obtidos, realizamos, após a organização dos materiais, uma “leitura flutuante”, de acordo com Bardin (2007). Este é o primeiro momento do pesquisador em relação à pesquisa de campo, com os dados obtidos a partir do questionário (fechado e aberto) e das entrevistas realizadas. Sendo assim, foram realizadas também as transcrições das entrevistas, definindo as categorias em eixos temáticos, os quais favorecem as interpretações das respostas obtidas.

A segunda fase é a *exploração do material*, em que foram escolhidas as unidades de codificação; ou seja, realizados os recortes, a seleção de regras de contagem, a enumeração e a escolha das categorias, com a finalidade de interpretar as respostas e destacar as mais importantes (BARDIN, 2007).

A terceira fase é a *análise do conteúdo*, propriamente dita, na qual se pretende tornar os resultados obtidos pela a pesquisa como significativos e válidos (BARDIN, 2007).

Nesta perspectiva, organizamos os dados e fizemos um breve tratamento dos mesmos, classificando-os, conforme os referenciais teóricos, aqui mencionados, em três eixos temáticos: *a formação para o exercício do magistério; a diversidade; e a inclusão social*. Tais eixos deram origem, a partir da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2007), a três *categorias de análise*, que foram nomeadas como: *formação docente; diversidade; e inclusão social*.

A seguir, o **Capítulo IV** tratará da análise dos dados, identificando os resultados alcançados a partir de cada uma das *categorias de análise* anunciadas.

CAPÍTULO IV

DA ANÁLISE DOS DADOS AOS RESULTADOS: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES A RESPEITO DA EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

A formação é um processo contínuo que envolve conhecimentos teóricos e práticos na busca de uma qualificação para uma melhor obtenção da prática pedagógica, atendendo as necessidades escolares. [...] A educação na perspectiva inclusiva se revela como um caminho fundamental para se alcançar a diversidade. (Entrevista realizada com a Professora Taís, 2019)

Este Capítulo tem como objetivo analisar algumas das percepções dos professores dos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Juazeiro do Norte/CE a respeito do que pensam sobre a formação docente e a educação para a diversidade na perspectiva da inclusão.

É importante assinalar, aqui, que os dados obtidos foram organizados a partir dos dois momentos da pesquisa de campo: da aplicação do Questionário (de questões fechadas – Caracterização - e de questões abertas) e das entrevistas semiestruturadas. Buscando retratar uma realidade encontrada na Escola selecionada, procuramos expressar, como afirma Abdalla (2006, 2019a, 2019b), um olhar sobre as necessidades e expectativas do professor em relação à sua formação docente frente ao cenário de uma educação para a diversidade na perspectiva da inclusão.

Nesta direção, fixamos este nosso olhar nas três categorias de análise, anunciadas anteriormente: *formação para o exercício do magistério*; *a diversidade*; e *a inclusão social*, e que aqui serão considerados como categorias de análise, de acordo com Bardin (2007).

4.1 Da Formação Docente (1º Categoria de Análise)

Para fazer uma análise sobre esta *primeira* categoria de análise – *Formação Docente* -, tomamos o bloco de perguntas, que corresponde às questões fechadas (de 01 a 10), referentes ao Questionário, e que consta do Apêndice V.

A primeira pergunta (n. 1) foi: Ao concluir sua graduação/Licenciatura você se sentiu preparado (a) para iniciar na prática a sua experiência de sala de aula? Sim () Não (). Justifique:

Quando se trata da *formação dos professores*, após a conclusão do ensino superior, obtivemos os seguintes resultados:

• Seis (6) dos entrevistados apontaram que se sentiram preparados para atuarem em sala de aula; quatro (4) deles responderam que não se sentiram preparados para atuarem em sala. Podemos observar, no Quadro 10, a seguir, as respectivas respostas:

Quadro 10 – Sentir-se preparado para atuar em sala de aula

Sentem-se preparados	Não se sentem preparados	Justifique
Pedro		A Urca supervisionou a prática dos estágios.
Fernanda		Estava me sentindo preparada, pois era o que eu queria.
Geovana		Era tudo o que eu queria.
Tais		Os estágios ajudam muito o profissional ter uma noção do que já vai enfrentar.
Anna		Com as teorias aprendidas e os estágios, que foram a parte prática.
	Isabella	Falta de Didática, Metodologia.
	Camila	Pois a realidade teórica é diferente da realidade vivenciada em sala.
	Gustavo	A segurança e a desenvoltura para encarar uma sala de aula... A gente vai pegando aos poucos.
	Bruno	A realidade da sala de aula é diferente da teoria.
Gabriella		Sim, ajudava minha mãe em sala de aula. Sou filha de professora.

Fonte: Dados do Questionário aplicado, elaborado pelo autor.

Observamos que três dos respondentes, que apontaram que estavam preparados para lecionar em sala de aula, apresentam, como elemento principal, o *estágio supervisionado obrigatório*, que ocorre nos cursos de Licenciatura. De acordo com Costa (2010, p 531), a “formação dos professores deve fortalecer o desenvolvimento de sua sensibilidade para que possam refletir sobre a própria prática docente”.

Quanto aos professores, que não se sentem preparados para atuarem em sala de aula, após sua formação, a principal resposta corresponde ao fato de que a realidade em sala de aula é completamente contrária do que é apresentada durante os anos de graduação.

A segunda pergunta (n. 2) completa o questionamento da primeira, quando busca compreender: Quando iniciou sua carreira no Magistério você se deparou com algum tipo de dificuldade? () Sim () Não . Quais?

Essa pergunta torna-se intrigante, considerando que seis (6) dos dez (10) entrevistados apontaram que enfrentaram dificuldades, quando do início de suas carreiras no magistério. Somente três (3) sujeitos responderam que não enfrentaram nenhum tipo de dificuldade, e uma (1) pessoa não respondeu a essa pergunta.

As perguntas 3 e 4 tratam da formação dos professores e se há cursos ofertados para o mesmo. De acordo com as questões respondidas: nove (9) dos entrevistados apontaram que há percepções adequadas em relação à participação aos cursos de formação continuada e apenas um (1) apresentou que não participa. Ainda, de acordo com as questões, os professores responderam que participam desses cursos e o fazem por obrigação. O que nos faz lembrar das palavras de Nóvoa (2003, p. 34):

[...] a preocupação com a pessoa do professor é central na reflexão educacional e pedagógica. Sabemos que a formação depende do trabalho de cada um. Sabemos também que mais importante do que formar é formar-se; que todo conhecimento é autoconhecimento e que toda formação é autoformação. (NÓVOA, 2003, p 34)

De acordo com esse dado, é necessário revalidarmos as reflexões apresentadas por Nóvoa (1992, 1995) e Candau (1995), quando apontam que os cursos de formação continuada não estão interligados com a necessidade dos professores, assim não estimulam as suas participações.

Sabemos que concluir a graduação é somente uma etapa do processo de formação de professores. A formação continuada é de suma importância. Contudo o próprio profissional é um dos mais interessados e responsáveis por sua formação, pois: “[...] A formação é algo que pertence ao próprio sujeito” (NÓVOA *apud* GENTILE, 2001, p. 15). Entretanto, isso não descarta que os sistemas de ensino, sejam públicos e/ou privados não tenham também sua responsabilidade em oferecer uma formação continuada a todos os seus profissionais de educação, como afirma, por exemplo, Abdalla (2006, 2012, 2013b, 2015b).

As perguntas 5 e 6 estão relacionadas à formação dos professores, que atuam no EF II. As respostas apontam que oito (8) dos dez (10) entrevistados responderam que é importante, para a formação dos professores, a necessidade de novas formas metodológicas a serem desenvolvidas. Dois (2) dos entrevistados afirmam que não há

necessidade para a formação continuada. Essa resposta condiz com a pergunta do questionário fechado a respeito da área de formação dos professores, no qual oito (8) apontaram ter algum tipo de especialização, e somente dois (2) não citaram.

É necessário pensar a respeito da *formação do professor*, tanto no que diz respeito à formação inicial, quanto à formação continuada; pois, de acordo com Cunha (2013), trata-se de um processo institucional de formação e profissionalização docente necessário para todos aqueles que pretendem exercer funções pedagógicas em sala de aula.

Consideramos importante indicar, também, as instituições em que os professores fizeram especializações, ou seja, formação continuada, conforme o Quadro 11, a seguir.

Quadro 11– Instituição de Formação Continuada e/ou Especialização

Professor	Instituição de Especialização
Bruno	URCA
Gustavo	Universidade Salgado Oliveira
Pedro	Instituto Prominas
Fernanda	URCA
Tais	-----
Anna	Leão Sampaio
Isabella	URCA
Geovanna	IJES
Camila	-----
Gabriela	ULBRA

Fonte: Dados referentes ao Questionário aplicado (fechado) (APÊNDICE V).

Podemos observar, também, que a maioria dos professores (8), que atua, no EF II, possui algum tipo de especialização. Podemos inferir dos dados coletados que as especializações indicadas podem estar relacionadas com a formação continuada; e, neste sentido, Cunha (2013, p. 612) apresenta:

[...] as iniciativas instituídas no período em que acompanha o tempo profissional dos professores. Pode ter formatos e durações diferenciadas, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais.

Esse dado também é relatado em uma das entrevistas realizadas, na qual foi destacado que:

A especialização, eu fiz, terminei há pouco tempo. E, para mim, foi importante voltar para a sala de aula, não como professora, mas buscar vivenciar o que meus alunos vivenciam, sabe o estresse por conta das provas, as correrias do dia a dia. Foi gratificante esse período de aprendizado, de me colocar mesmo no lugar deles. (Profa. Taís, Entrevista).

Assim, como também pode ser observado, na entrevista realizada com a Professora Giovanna, a seguir:

[...] a minha formação se dá, ela se deu, no curso primário, secundário, magistério primeiro, segundo, terceiro e o quarto magistério que era um curso que tinha específico. E, ao concluir o ensino médio em 1981, logo, em 1982, no dia 14 de agosto, fui contratada pelo município e estado e oficialmente até os dias atuais, trajetória de 26 cursos de curta duração, dentro da área de trabalho, educação infantil, fundamental e ensino médio, formação em serviço, formação continuada em serviço, cursos também voltada para metodologias do ensino superior, cursos de extensão com novas metodologias, dentro das perspectivas das novas metodologias. E, ainda, cursei quatro cursos de pós-graduação, gestão escola, psicopedagogia, educação especial e, atualmente, cursando Direito Educacional, já com um Mestrado em Ciências da Educação há três anos. (Profa. Giovanna, Entrevista)

Percebemos, pela fala apresentada acima, que os professores buscam assemelhar suas experiências a dos seus alunos, colocando-se no lugar deles. De acordo com Abdalla (2006), os professores lutam para obter uma identidade, deixando de ser aluno para serem profissionais. Contudo, nesta pesquisa, podemos observar que, ao retornar à sala de aula, os professores passam a vivenciar as experiências de seus alunos.

Há diferentes caminhos que se cruzam em relação à formação e profissionalização dos professores, no sentido de que muitos buscam se qualificarem, para melhor exercer sua profissão. Nesta perspectiva, os sistemas de ensino precisam oferecer cursos de formação continuada e/ou em serviço, assim como os professores também precisam se atualizar a todo momento. Freire (2007, p. 85) nos ensina que “como professor devo saber que é a curiosidade que me move”.

Tomamos, aqui, então, a fala de uma das professoras entrevistadas a respeito da importância da formação continuada para acompanhar, inclusive, as mudanças do mundo contemporâneo:

A formação para os professores é importante, porque precisamos sempre estar atualizado para melhor proporcionar um ensino adequado aos nossos alunos. Precisamos sempre estar se atualizando, pois as mudanças ocorrem rapidamente e precisamos seguir a mesma também nessas constantes mudanças. (Entrevista, Profa. Taís)

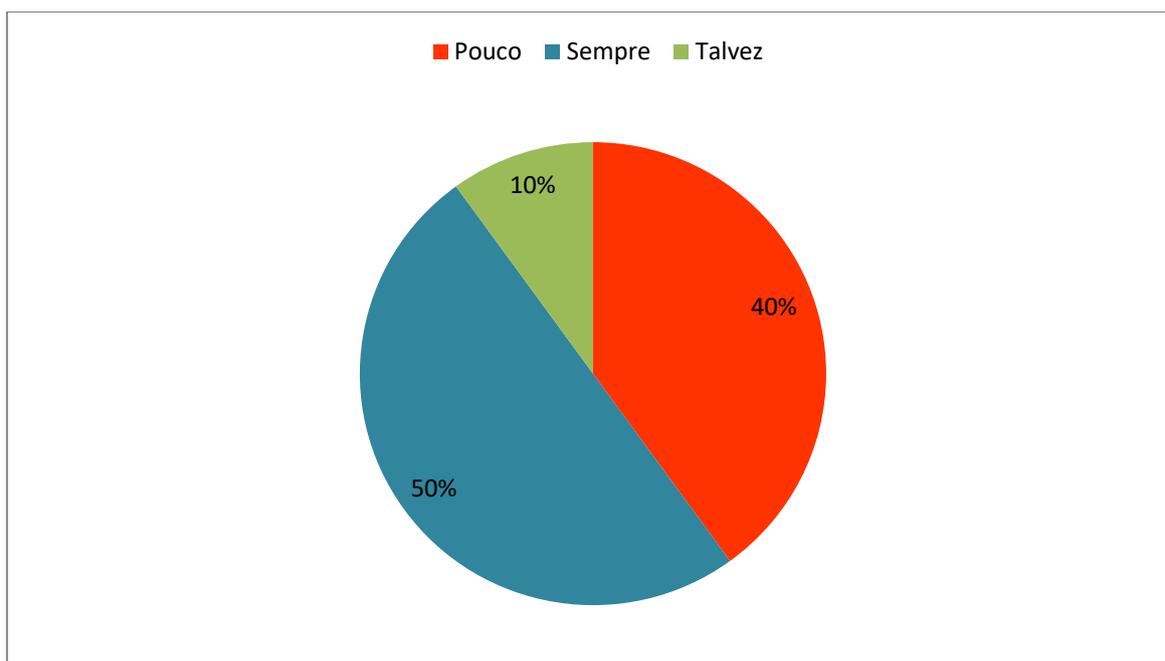
De acordo com Perrenoud (2000), o professor tem a responsabilidade sobre a administração de sua própria formação continuada. E, nesta direção, as perguntas 8, 9 e 10 estavam relacionadas, pois buscavam compreender as percepções dos professores a respeito de sua formação e profissionalização.

Além disso, observamos, por exemplo, que um dos entrevistados nos relata que é, por meio da formação continuada, que o professor consegue se aperfeiçoar para trabalhar em sala de aula. Quanto à profissionalização docente, outro respondente indicou que a capacitação e a profissionalização ajudam a melhorar cada vez mais o ensino.

Compreendemos, assim, que o professor deve se sentir responsável por sua formação; pois, conforme afirma Perrenoud (2000, p. 38): “A responsabilidade de sua formação contínua pelos interessados é um dos mais seguros sinais de profissionalização de um ofício”.

Em relação a esta questão - a *profissionalização do ofício* -, também, observamos, em Nóvoa (1995), quando o mesmo destaca que o novo profissionalismo docente tem de se basear em regras éticas, nomeadamente no que diz respeito à relação com os restantes atores educativos e na prestação de serviços de qualidade.

A pergunta 10 buscou compreender se há formação dos professores durante a graduação para trabalharem frente à diversidade. Como respostas, podemos visualizar o Gráfico 6, a seguir.

Gráfico 6 - Formação dos Professores frente à Diversidade

Fonte: Dados obtidos por meio de questões fechadas/abertas referentes ao Questionário aplicado.

Esse dado, de acordo com a pesquisa, diz respeito ao fator *tempo*, pois foi apontado por 40% dos entrevistados que pouco se falava em relação à diversidade. No entanto, para outro grupo, composto por 50%, a diversidade sempre esteve presente no âmbito da universidade e na vida cotidiana. Pois, é o diálogo existencial, que tem seu significado no campo da docência, na família e em todos os espaços a serem discutidos.

São múltiplos elementos que representam particularmente as diferenças: organização familiar, política, entre outros fatores, que reúnem grupos humanos em diferentes situações. No entanto, 10% dos entrevistados não argumentaram.

Diante desses aspectos, é preciso entender, de acordo com Bourdieu (1993), os elementos que orientam as práticas dos professores. Tais elementos podem ser vistos como *habitus*, que vai caracterizando todo um processo de socialização e de formação dos agentes. Nesta perspectiva, tomamos, novamente, o significado de *habitus*, pois, segundo Bourdieu (2003, p. 21-22): “o *habitus* é esse princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco; isto é, em um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens, de práticas”.

Com esse entendimento, o *habitus* traduz as percepções e *modos de ser* dos professores frente às situações cotidianas do trabalho docente e em determinadas condições sociais.

Compreendemos, assim, que a formação docente, na área da educação, em uma sociedade contemporânea, não é uma missão fácil, visto que existem muitos fatores que influenciam o exercício profissional de cada um de nós, docentes, desde a formação até o que chamamos de exercício profissional.

Sabemos que a formação inicial dos professores apresenta grandes desafios, como o de formar professores-pesquisadores. E, neste sentido, a formação inicial não pode mais ser desenvolvida segundo modelos tradicionais de formação e/ou seguir tendências de outros países que não conseguem fazer com que os futuros professores possam enfrentar os múltiplos problemas que são vivenciados no cotidiano escolar. E, por isso, concordamos com Barros (2004, p.66), quando ele afirma que:

Hoje, a formação dos professores ainda é desenvolvida com base em estudos e modelos fundamentados numa realidade idealizada que nunca se concretizou. Assim, se continuar esse mesmo modelo de formação, dentro de um contexto social de grande avanço científico e tecnológico e de transformações sociais daí decorrentes, o trabalho docente não será o mais adequado para formar as gerações atuais e futuras, pois a simples transmissão de saber pode ser feita melhor por um computador e Internet do que por um professor.

Também, temos que considerar que, na formação docente, possa se introduzir espaços e tempos para discutir a educação para a diversidade. Dessa maneira, Candau (1995) destaca a respeito da grande necessidade de se romper com o que ela chama de “daltonismo cultural”. E, neste caminho, consideramos que uma das formas é a busca pelo reconhecimento da diversidade em sala de aula, e que se tenha uma nova prática voltada para a diversidade na perspectiva de uma educação inclusiva.

4.2 Da Diversidade (2ª Categoria de Análise)

Consideramos necessário entender as esferas simbólicas e culturais que há em nossa sociedade, considerando que essas estão inteiramente relacionadas com a estrutura social, sendo construídas pelas relações de poder e força. E é, dessa forma, que entendemos o *habitus*.

Neste sentido, é interessante mencionar, aqui, a respeito da hierarquização e da diferenciação, para se compreender a diversidade, pois o *habitus* também retrata modos diferentes de *ser* e *agir* no âmbito de um determinado campo de ação, que, para Bourdieu (1997, 1998), seria campo de lutas e de poder. Este campo reproduz esta hierarquização

e diferenciação, especialmente, ao tratar do campo de trabalho, no caso, do trabalho docente. Entendemos, assim, que a posição do sujeito, em determinado campo, é que determina sua trajetória formativa, o seu *habitus*, conforme diria Bourdieu (1997, 1998).

O bloco de perguntas relacionado à categoria de análise, denominada de diversidade, conta com sete (7) questões enumeradas no Apêndice VI (de 11 a 17). A pergunta 11 buscava saber o que é *ser professor*. De acordo com Perrenoud (2000), para *ser professor*, é preciso ter tempo, ter disponibilidade, ter criatividade, dispor de competências profissionais, a fim de criar mecanismos de aprendizagem, que acompanham as transformações do mundo, conforme afirma Perrenoud (2000, p. 27):

Para alcançar essa competência profissional, o professor precisa conhecer os conteúdos da disciplina e a sua tradução em objetivos de aprendizagem. Os saberes e o saber fazer de alto nível são construídos em situações múltiplas e complexas envolvendo vários objetivos, às vezes, até interdisciplinares. A competência requerida é o domínio dos conteúdos com suficiente fluência e distância para construí-los em situações abertas e tarefas complexas, aproveitando ocasiões, partindo dos interesses dos alunos, explorando os acontecimentos, em suma, favorecendo a apropriação ativa e a transferência dos saberes, sem passar necessariamente por sua exposição metódica, na ordem prescrita por um sumário. (PERRENOUD, 2000, p. 27)

De acordo com as questões a respeito de *ser professor*, as respostas se basearam nos seguintes aspectos: transmitir conhecimentos; poder ensinar e aprender ao mesmo tempo; estar preparado para algum contratempo; estar disponível; e, por fim, ser uma ponte de conhecimento.

Assim, e de acordo com um dos entrevistados, *ser professor* é:

[...] estar disponível para seus alunos, na hora do intervalo para tirar uma dúvida, na hora da saída, na chegada em sala de aula. É estar atento para saber o que se passa na vida da criança, se ela mudou o comportamento, Ir direto para a fonte do problema. *Ser professor* é ser pai, mãe, psicólogo, educador. É uma tarefa árdua, mas gratificante. Ver o processo de aprendizado de uma criança não tem palavras. (Entrevista, Bruno)

As respostas às perguntas 12 a 14 podem ser observadas no Quadro 12, registrado a seguir:

Quadro 12 - Sobre o que é Diversidade

Entrevistado	O que é diversidade	Diversidade cultural	Diversidade econômica
Camila	Aquilo que se difere da realidade.	Diferentes elementos que representam diferentes culturas.	São múltiplas diversidades, nas quais diferentes grupos estão inseridos.
Gustavo	É saber, conhecer e respeitar as diferenças.	Atualmente, vivemos uma diversidade muito grande, seja de cultura ou a forma de ver o “outro”.	Diferenças de renda e salários.
Fernanda	Diz respeito à existência de uma grande diversidade de cultura.	São vários aspectos que representam particularidade.	É trazer evolução e dinamismo para uma equipe.
Tais	É ter tudo que tem multiplicidade.	Existe uma variedade de cultura.	Ter uma economia sólida.
Gabriela	É a reunião de tudo aquilo que apresenta múltiplos aspectos.	Particularmente as diferentes culturas.	A existência de indivíduos diferentes em uma mesma cidade.
Pedro	Várias misturas.	Várias rendas distribuídas.	Várias tendências culturais.
Anna	Diferenças na forma em que o jovem se encontra inserido na sociedade.	Formas diferentes de aprender com a família, escola e comunidade.	Formas de diferenças no poder de compra.
Isabella	Respeitar e ser humano com o próximo, saber lidar com os conflitos.	Todos nós temos costumes diferentes.	Saber respeitar todas as classes sociais.
Geovanna	Diversidade é tudo o que existe em nossa sociedade.	São vários aspectos que se apresentam.	Desigualdade econômica.
Bruno	São diferentes formas encontradas seja de conduta.	São varias formas de se expressar.	São diferentes classes sociais

Fonte: Dados referentes às questões fechadas e abertas aos professores dos anos finais do EF (APÊNDICES V – VI).

Quando se trata a respeito da *diversidade*, precisamos rever os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997), documento já enunciado no início deste trabalho. Entretanto, temos necessidade, aqui, de reproduzi-lo, para refletir, um pouco mais, sobre as respostas obtidas e sobre os princípios elencados para orientar a educação escolar, a saber:

- Dignidade da pessoa humana implica respeito aos direitos humanos, repúdio à discriminação de qualquer tipo, acesso a condições de vida digna, respeito mútuo nas relações interpessoais, públicas e privadas.

- Igualdade de direitos Refere-se à necessidade de garantir a todos a mesma dignidade e possibilidade de exercício de cidadania. Para tanto há que se considerar o princípio da equidade, isto é, que existem diferenças (étnicas, culturais, regionais, de gênero, etárias, religiosas, etc.) 16 e desigualdades (socioeconômicas) que necessitam ser levadas em conta para que a igualdade seja efetivamente alcançada.

- Participação: Como princípio democrático, traz a noção de cidadania ativa, isto é, da complementaridade entre a representação política tradicional e a participação popular no espaço público, compreendendo que não se trata de uma sociedade homogênea e sim marcada por diferenças de classe, étnicas, religiosas, etc.

- Co-responsabilidade pela vida social implica partilhar com os poderes públicos e diferentes grupos sociais, organizados ou não, a responsabilidade pelos destinos da vida coletiva. É, nesse sentido, responsabilidade de todos a construção e a ampliação da democracia no Brasil. (BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação. (BRASIL, 1997, p. 21.)

Sabemos que, de acordo com os PCN (1997), o tema a respeito da *pluralidade/diversidade*, ofertado aos alunos, favorece a participação de diferentes culturas, assim como também valoriza as diferenças, propiciando, assim, a compreensão de seus próprios valores.

De acordo com Freire (2001), a intenção de incluir um aluno deve estar posta em primeiro lugar, com o intuito de garantir, efetivamente, a participação e a aprendizagem da criança.

Nesta direção, a pergunta 15 buscou compreender se o professor já trabalha em um cenário de diversidade. De acordo com os questionários respondidos, nove (9) dos respondentes apontaram que já trabalham em um cenário de diversidade; pois, a escola, em que estão lotados, pertence a esse cenário, e está localizada em um bairro periférico, que circunda as famílias empobrecidas, e em área considerada perigosa.

Essas crianças e adolescentes encontram-se dentro desse ambiente de desigualdade social, pois essa diferença de grupos, economicamente mais marcantes, faz com que se distanciem. Tudo isso e ajuntando o fato de que esses alunos se encontram em regiões marginalizadas, seus valores são destituídos, sua qualidade de vida se deteriora e se aprofunda, cada vez mais, a desigualdade social.

Tendo em vista essas questões, compreendemos os motivos pelos quais nove professores, pois um deles não se pronunciou, apontam para esse cenário de verdade, de diversidade econômica e social, como sendo o elemento essencial no desequilíbrio dessa população, como registramos a seguir:

Há dois anos atrás, tínhamos uma criança de 9 anos diagnosticado com TEA, que já havia passado por outras escolas, sempre com recomendações sobre seu comportamento educacional devido ao comportamento agressivo. Esse caso chamou atenção porque fizemos um trabalho social envolvendo todos os coleguinhas e colaboradores na ideia de motivar a inclusão dentro das crises da criança. O trabalho envolveu conscientização e aceitação. No início os colegas tinham medo da aproximação, mas depois da ação intitulada internamente como “Inclusão com aceitação e amor”, hoje é possível comprovar que o aluno está bem mais tranquilo e disposto no ambiente escolar. Melhorou consideravelmente seu rendimento acadêmico e, mesmo em crise, os colegas sabem lidar sem medos da situação. Isso é inclusão com respeito e coerência (Entrevista, Profa. Taís)

Recordo de um caso que recebemos um aluno de uma instituição de ensino privado, 13 anos, para verificamos o desempenho relacionado a dificuldade de aprendizagem. Aluno com queixas de desacato, agressividade, e atualmente, após um processo de avaliação, com diagnóstico fechado de retardo mental leve e esquizofrenia (Entrevista, Profa. Gabriela)

Só lembro de casos que tomei conhecimentos na escola e um que ocorreu na minha sala de uma criança que era discriminada por alguns alunos por ser negra, onde essa criança ela sempre chorava e muitas vezes era agressiva por que as outras colocavam apelidos e nas brincadeiras de intervalos no recreio eles a excluía, tomei a iniciativa de conversas com a turma e coloquei essa criança em meu colo e fui ensinar como devemos respeitar a todos sejam brancos, pardos negros e entre outros, fiz brincadeiras na sala juntos a todos e fiquei por vários meses acompanhado juntamente com direção e outros colegas as brincadeiras de intervalos. (Entrevista, Profa. Giovanna)

Quanto à última pergunta desse bloco (n. 17), ao tratar de compreender como se dá a “Valorização dos profissionais do ensino”, que é um princípio posto, no inciso V, do Art. 206, da Constituição Federal, de 1988, questionamos se o contexto da educação atual contempla (ou não) este princípio.

Neste sentido, todos os respondentes julgaram que sim. No entanto, verificamos que poucos profissionais têm conhecimento do Art. 206, o qual tem como base os princípios do ensino a serem ministrados, que deverão proporcionar:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência escolar;
 - II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; e
 - III – Pluralismo de ideias e de concepção pedagógica, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino.
- (BRASIL, 1988)

A Lei dispõe, também, sobre as categorias de trabalhadores, considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para elaboração ou adequação de seus planos de carreiras, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (incluído pela Emenda Constitucional n° 53, de 2006).

O próximo item tratará de questões relacionadas à inclusão social, tendo em vista que compreendemos a educação para a diversidade em uma perspectiva de inclusão social.

4.3 Da Inclusão Social (3ª Categoria de Análise)

Em relação a esta categoria de análise – *Inclusão Social* –, que compreende as últimas questões abertas do Questionário (n. 18 a 21), que estão no Apêndice VI, somente, serão tratadas a 18ª e a 19ª questões, que tratam, especificamente, da percepção acerca do termo *inclusão* (Questão 18) e se os professores consideram a educação verdadeiramente inclusiva neste nosso cenário brasileiro atual.

Quanto à pergunta 18, de acordo com as respostas obtidas, o termo *inclusão social* resulta em trazer para perto o diferente, inserindo-o na sociedade. Contudo, alguns respondentes nada escreveram a respeito.

Sabemos que o mecanismo de inclusão de algum aluno, por qualquer motivo, passa, primeiramente, pelo professor. Este deve estar acessível a aceitar essa criança e/ou adolescente, ou a própria situação, considerando que se trata de um processo de inclusão, como afirmam Mantoan (2004), Candau (2008b), Canen e Xavier (2011), Carvalho e Silva (2015) e Abdalla (2019b).

Quando se trata da noção de *inclusão*, Paulo Freire (1996) destaca que:

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou a menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito, é um isto ou aquilo, de tratável ou desprezível. (FREIRE, 1996, 29)

Dessa forma, a interação do professor favorece ao aluno, não somente a interação entre ambos, mas também a problematização, fazendo com que a criança e/ou o

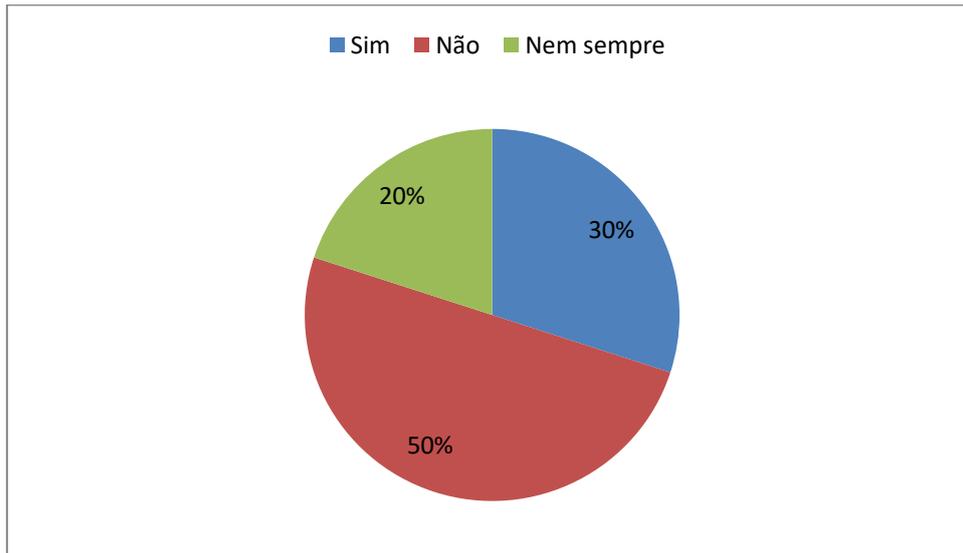
adolescente pensem no que fazer. Por meio dessa relação o professor cria uma ponte, em que o aluno possa se expressar. De acordo com Rodrigues (2006), é: “Na escola inclusiva, que as práticas devem responder às diferenças dos alunos por meio de aprendizagem diversificadas para a heterogeneidade dos alunos”.

Como diria Freire (1997), é preciso considerar os momentos do diálogo e conscientizar-se também das situações e dos desafios que enfrentamos para fortalecer “[...] uma prática democrática de *escutar*” (grifos do autor) (FREIRE, 1997, p. 135).

Por outro lado, é considerar, também, a escola e a sala de aula como contextos de ação e formação docente, conforme discute Abdalla (2006). Ou seja, a escola tratada, como reforça Abdalla (2006), como *espaço social*, campo de lutas e de poder; mas, sobretudo, “espaço das possibilidades”. O que reforça, assim, as reflexões de Bourdieu (1997, 1998) sobre o “espaço social” como “espaço de possibilidades”.

Em relação à pergunta 19 - Com a sua experiência como professor (a) você considera que no cenário brasileiro atual a educação é verdadeiramente inclusiva? – o Gráfico 7, a seguir, pretende esclarecer um pouco esta questão.

Gráfico 7- Sobre a Educação Inclusiva no cenário brasileiro atual



Fonte: Dados dos dados obtidos por meio do Questionário aplicado.

De acordo com a pesquisa realizada, 50% dos respondentes acreditam que não. Outros 30% citam que sim, que a educação brasileira favorece ao processo de inclusão. E 20% apontam que às vezes.

Os 50% dos sujeitos, que apontam que “não”, fazem-no devido à falta de estrutura e infraestruturas das escolas, alegando que elas afetam diretamente as condições de vida daqueles que se sentem excluídos na sociedade. Estes alunos são invisíveis e aprofundam as desigualdades sociais, devido, por exemplo, às condições de acesso à educação. E, quando “incluídos”, segundo os professores, apresentam pouco desempenho escolar por diversas razões: fazem parte de uma população negra, são mais pobres e/ou pertencem a diferentes grupos étnicos. Seguem alguns trechos das entrevistas realizadas a respeito do que os professores entendem sobre o que seria uma *escola inclusiva*, capaz de ser um espaço social de inclusão:

Eu não considero a escola, mesmo na década atual, uma escola inclusiva, [pois] ainda falta muito no Brasil a partir de todas as configurações de inclusão, políticas inclusivas. Falta muito a ser realizado. Principalmente, na perspectiva de uma inclusão humanizada, de uma inclusão na diversidade, de uma inclusão, que proporcione a todos, acesso ao conhecimento, o acesso à construção de novas habilidades inerentes à pessoa humana. O Brasil tem muito a melhorar através das políticas de formação docente para inclusão social. (Entrevista, Profa. Giovanna)

Para mim, ainda falta muito o quê se trabalhar essa escola. A escola inclusiva é aquela que abre as portas para os alunos que dela necessita. A escola, que acolhe, que chama o aluno e busca transformá-los e construí-lo para a vida. É uma escola afetiva, e mesmo diante de seus inúmeros problemas, seja ela onde for, na cidade grande ou pequena, no centro da cidade, onde ela está localizada ou na zona rural, ela deve ser inclusiva em tudo que possa ajudar esses alunos no seu desenvolvimento intelectual e psicológico. Essa escola deve ser nutrida de doses diárias de amor, de paixão por todos, que ali desejam crescer como alunos e futuros profissionais. (Entrevista, Prof. Bruno, entrevista)

Os sujeitos de pesquisa que apontam que “sim”, que a educação brasileira está preparada para atender às crianças em um cenário de diversidade, indicam que algumas escolas estão prontas, para receber essa demanda. No entanto, consideramos que essa inclusão não pode ser prática de apenas em algumas escolas, mas é direito de todas as crianças e adolescentes segundo a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988). Lei esta, que expressa a legislação educacional brasileira, quando se pauta na concepção que toda criança, adolescente, jovens e adultos têm direito à educação de qualidade socialmente referenciada.

Assim, neste sentido, é importante citar Freire (1997, p. 60), quando ele afirma: “É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da história” (grifos do autor). O que justifica a luta dos professores e de todos nós para que se tenha uma educação para a diversidade na perspectiva da inclusão social.

E, na perspectiva da *inclusão social*, não podemos deixar de citar o artigo 205, da Constituição Federal (BRASIL, 1988):

A educação, direitos de todos e dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Fomentar políticas públicas, que proporcionem um ensino de qualidade e que possa ser estendido a todos, conforme preconiza a Meta 7, do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), que, em seu parágrafo 7.1, indica a importância e necessidade de:

7.1 estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagens e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano de ensino fundamental e médio, respeitando a diversidade regional, estadual e local.

Neste sentido, há muito ainda o que se fazer, para, de fato, assumir uma educação para a diversidade na perspectiva da inclusão social; especialmente, quando colocamos o acento nas questões de formação e a profissionalização docente a fim de atuarem nesse cenário de diversidades e de desafios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta Dissertação pretende fornecer alguns elementos que venham a suscitar reflexões e discussões no que se refere à formação docente, especificamente, envolvendo professores atuantes no Ensino Fundamental II (EF II).

Neste sentido procuramos desenvolver questões a respeito da educação para a diversidade na perspectiva da inclusão, tendo em vista que os professores exercem suas atividades em cenários de desafios e de diversidades.

Para que pudéssemos enveredar nossos estudos, destacamos que a fundamentação teórico-metodológica se baseia em alguns princípios da Teoria de Ação, de Bourdieu (1983, 1990, 1997, 1998a, 1998b, 2004) e em concepções de Freire (1963, 1994, 2003, 2006, 2007, 2016). Ainda, é preciso destacar que também tivemos a preocupação de recorrermos aos referenciais, que anunciassem questões importantes em relação à formação docente, tais como: Nóvoa (1992;1995); Rodrigues e Esteves (1993); Freidson (1998); Saviani (1999, 2007); Nunes (2001); Perrenoud (2001); Gatti (2000; 2010); Tardif (2000, 2006, 2013;)Nunes (2001); Gimeno Sacristán (2002); Pimenta (2002); Abdalla (2006, 2012, 2013a, 2013b, 2013c, 2015a, 2015b, 2016a, 2016b, 2017), André (2011), Gatti, Barreto e André (2011), Silva Júnior (2015), entre outros.

Além disso, tivemos que nos aproximar de autores, que estudam as questões sobre a educação para a diversidade e a inclusão social, passando, também, por questões referentes ao multiculturalismo, entre outros aspectos. Dentre estes autores, mencionamos os que seguem: Candau (1995, 2008a, 2008b); Fernandes (2005); Arantes (2006); Barbosa e Gomes (2006); Rodrigues (2006); Santos e Uliani (2006); Palacios (2007); Barreto (2008); Xavier e Canen (2008); Rozek (2009); Vitta, Vitta e Monteiro (2010); Aranha (2011); Canen e Xavier (2011); Traversini (2012); Craya (2013); Carvalho e Silva (2015); Silva (2015); Almeida e Abdalla (2017); Oliveira (2017); Nunez (2018); e Abdalla (2019a, 2019b).

Iniciar uma pesquisa científica é vivenciar o desafio de tornar o objeto de estudo o mais claro possível, e, assim, possibilitar que os dados obtidos por meio da pesquisa bibliográfica, da aplicação de questionário, da realização de entrevistas ou observação *in loco*, após analisados, possibilitem ampliar o leque de conhecimento acerca da temática trabalhada. Para que isso ocorresse, foi necessário estabelecer, logo de início, a problematização do objeto de pesquisa. O que implica a formulação de um

questionamento, que aqui chamamos de pergunta norteadora como a que se segue: quais são as percepções dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental (EF II), no contexto de uma escola da rede pública municipal de Juazeiro do Norte/CE, sobre sua formação docente frente a uma educação para diversidade na perspectiva de inclusão social?

No percurso, em busca da resposta a esta questão-problema e com a finalidade de compreender o processo de formação docente, e conhecer as percepções dos professores frente a um cenário de diversidade e desafios, tomamos como bússola o *objetivo geral*: compreender as percepções dos professores de EF II sobre sua formação docente frente a uma educação para diversidade na perspectiva de inclusão social, que foram desdobrados em *objetivos específicos*, que foram alcançados, na medida em que: a) indicamos o cenário das políticas públicas educacionais, com foco na formação docente; b) compreendemos alguns conceitos referentes à teoria bourdieusiana e freiriana, procurando refletir, ainda que brevemente sobre essas concepções, na interpretação dos dados; e c) analisamos as percepções dos professores dos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública de Juazeiro do norte/CE sobre formação docente, na perspectiva de uma educação para a diversidade e inclusão social.

Diante dos objetivos propostos, decidimos pelos procedimentos metodológicos no âmbito de uma abordagem qualitativa de pesquisa. Nesta perspectiva, desenvolvemos três etapas de pesquisa: a *pesquisa bibliográfica* (1ª etapa), realizada no Banco de Dados da Capes; a *pesquisa de campo* – que apresentou mais duas etapas (2ª e 3ª etapas). Na segunda etapa, aplicamos um questionário (questões fechadas e abertas) para dez (10) professores de uma escola pública de Juazeiro do Norte/CE e que lecionam nos anos finais do Ensino Fundamental. E, na terceira etapa, realizamos entrevistas semiestruturadas com três dos professores, que já haviam participado da etapa anterior. O que nos ajudou a compreender melhor o caminho da pesquisa e seus cruzamentos possíveis.

Tendo em vista o material coletado, seja aquele relacionado com a pesquisa bibliográfica, ou mesmo com a pesquisa de campo, organizamos os capítulos da Dissertação, buscando contextualizar a temática proposta por meio das seguintes categorias de análise: *formação docente, diversidade e inclusão social*.

Em relação à primeira categoria de análise - *Formação docente* -, podemos perceber a importância da formação inicial e continuada para o trabalho dos professores da educação. Notamos, na pesquisa de campo, que, em sua grande maioria, os professores buscam qualificarem-se quanto a cursos de pós-graduações, pois consideram que o tempo

da graduação e/ou da licenciatura não é suficiente para que sejam preparados para atuarem em sala de aula.

Cabe, também, ressaltar a importância da formação continuada, tanto para a vida dos professores quanto para os alunos, considerando, que o conhecimento e as relações sociais estão em mudanças o tempo inteiro, e o professor deve se atualizar para o enfrentamento do novo.

Quanto à segunda categoria de análise apresentada - *Diversidade* -, notamos, na pesquisa desenvolvida, que os professores, de certa forma, compreendem o que é a *diversidade* na sala de aula. Entretanto, muitos deles, durante o período de graduação/licenciatura, não sabem como trabalhar com uma educação que seja voltada para a diversidade na perspectiva da inclusão social. Além disso, alegam que não há formação específica, para questões que os orientem neste sentido, e, por vezes, não se sentem acessíveis e/ou sensibilizados a enfrentarem este tema. E, quando perguntamos a estes sujeitos o que entendem por diversidade, eles apontam para questões referentes à cor, à opção sexual e/ou ao nível social. Contudo, a escola e os professores devem estar atentos a todas as relações existentes na sociedade.

A terceira categoria de análise apresentada - *Inclusão social* - fomentou não somente a formação dos professores para trabalhar frente à diversidade com alunos do EF II, mas também, indicou possibilidades para que houvesse, de fato, inclusão social em sala de aula. Dessa maneira, os professores sugerem que, para se desenvolver uma educação mais inclusiva, é necessário refletir, cotidianamente, sobre as possibilidades de vivência e interação *com* e *entre* os alunos, a fim de conhecer melhor suas necessidades e expectativas, e, de fato, incluí-los.

Diante dessas três categorias de análise, a pesquisa indica que:

- Há necessidade de se conhecer a trajetória de vida e de formação de cada professor, saber que cada sujeito possui o seu *habitus* (BOURDIEU, 1997, 1998a, 1998b); ou seja, modos de ser e agir perante os desafios da realidade, tanto profissionalmente quanto pessoalmente;

- É importante que haja investimentos políticos para que os professores tenham acesso a cursos e/ou programas que reforcem o seu desenvolvimento profissional; e que esta formação possa promover, em especial, na Escola, a socialização entre os professores, coordenadores e, até mesmo, pais e alunos, a fim de que todos possam participar de processos formativos, que respeitem a diversidade na perspectiva da inclusão social;

- É preciso que os próprios agentes/atores da Escola, em especial, os professores busquem na formação continuada elementos para que possam trabalhar com crianças e adolescentes em realidade de diversidade e no sentido de promover a inclusão social.

Contudo, apesar das *proposições*, anteriormente mencionadas, os *resultados* da pesquisa, por meio do questionário e das entrevistas, indicam que:

- Os professores de EF II lidam diariamente com a diversidade e incontáveis desafios em suas salas de aula, e não se sentem preparados (até no nível da legislação específica), para lidarem com os problemas advindos dessa diversidade cultural, do nível social, de opções sexuais, de diferenças religiosas, de gênero, entre outros. Alegam que não conseguem ter o domínio de conhecimentos para tratar dessa complexidade, que é a educação para a diversidade, tendo em vista a heterogeneidade dos alunos e das múltiplas realidades que eles trazem para dentro da sala de aula, sejam culturais, econômicas e/ou sociais;

- Os professores, também, indicam a importância de se trabalhar com os alunos e os demais profissionais, que atuam na escola, e que, se desenvolva, sobretudo, o sentido de afetividade, de se colocar no lugar do outro, de vivenciar a realidade do outro para assim compreender as suas necessidades e expectativas. E, com isso, indicam, também, que as relações interpessoais podem dar conta dos desafios do cotidiano escolar e gerar, assim, formas criativas para a realização de atividades tanto para os alunos, quanto para os professores, de modo a romper com os espaços e tempos de exclusão em sala de aula;

- A formação inicial, advinda das licenciaturas, não os deixa devidamente preparados para a realidade com a qual vão se defrontar no contexto escolar. E, neste sentido, é preciso que se desenvolvam, nos diferentes cursos de formação de professores, parcerias entre as Universidades e as escolas-campo, que fortaleçam pesquisas, e, também, os estágios supervisionados, considerando relevante a articulação entre teoria e prática. Além disso, as instituições formadoras, juntamente com outros órgãos públicos, devem fomentar currículos voltados para a formação superior, que incluam planos e programas a respeito da diversidade e da inclusão social;

- Há necessidade, segundo os professores, de que se promova uma formação continuada sistemática, e que a mesma possa se desenvolver com os agentes/atores da própria Escola, em um trabalho coletivo de planejamento, execução e avaliação do Projeto Pedagógico da Unidade Escolar, assim como dos demais projetos de trabalho e de pesquisa a serem desenvolvidos.

Nesta direção, os professores entrevistados se sentem, por vezes, despreparados para o enfrentamento dos desafios da realidade escolar, que apresenta uma diversidade complexa e situações de exclusão, ao invés da inclusão necessária.

Por fim, a maioria dos professores concorda que é de responsabilidade da Escola proporcionar cursos e espaços/tempos de formação aos seus professores, para que possam atender com competência e compromisso a todos os alunos. Pois é, na Escola, que se pode constituir um espaço de aprendizagem de novas estratégias para (co) construir conhecimentos, desde que sejam oferecidas condições de trabalho coletivo e que seus agentes/atores possam acolher professores e alunos, no desenvolvimento de seu projeto político pedagógico e no enfrentamento dos desafios do cotidiano escolar.

Esperamos, com este estudo, instigar discussões, reflexões e críticas acerca da formação e atuação de professores dos anos finais do Ensino Fundamental (EF II), que protagonizam a ação de mediadores da construção do conhecimento junto a seus alunos e em um cenário educacional de diversidade e desafios, a fim de que se possa alcançar uma educação que atenda à diversidade e seja mais inclusiva.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. F. B. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.

ABDALLA, M. F. B. Políticas de formação de professores: desafios e perspectivas. **Collatio 11** abr-jun 2012 CEMOrOc-Feusp / IJI - Univ. do Porto. Disponível em: <http://www.hottopos.com/collat11/23-32FatAbd.pdf?>. Acesso em: 22 de out. 2019

ABDALLA, M. F. B. O Parfor e o Fórum Paulista de Apoio à Formação Docente. In: ABDALLA, M. F. B.; MAIMONE, F.C.; MOREIRA, M. S. (Org.). **Caderno do Parfor**: da política de formação PARFOR às práticas pedagógicas, experiências e saberes no ensino e na pesquisa. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2013a, p. 47-63.

ABDALLA, M. F. B. Entre desafios e proposições: algumas implicações da Pedagogia/Parfor na formação de professores. In: ABDALLA, M. F. B.; MAIMONE, F.C.; MOREIRA, M. S. (Org.). **Caderno do Parfor**: da política de formação PARFOR às práticas pedagógicas, experiências e saberes no ensino e na pesquisa. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2013b, p. 218-234.

ABDALLA, M. F. B. Representações Sociais: aproximações/fronteiras entre Bourdieu e Moscovici. In: ENS, R. T.; VILLAS BÔAS, L. P. S./ BEHRENS, M. A. (Org.). **Representações Sociais**: fronteiras, interface e conceitos. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013c, p. 109-136.

ABDALLA, M. F. B. Saberes da docência: definindo pistas para inovar as práticas pedagógicas. **Revista de Educação da PUC-Camp.**, Campinas, vol. 20, n. 3, p. 215-227, set/dez, 2015a. Disponível em: <http://periodicos.puccampinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2909>. Acesso em 23 de out. 2019.

ABDALLA, M. F. B. Política nacional de formação de professores: uma análise das proposições, dos desafios e possibilidades do PARFOR. In: ENS, R. T.; VILLAS BÔAS, L.; BEHRENS, M. A. (Org.). **Espaços Educacionais**: das políticas docentes à profissionalização. Curitiba: PUCPress, 2015b, p. 191-231.

ABDALLA, M. F. B. **O professor do ensino fundamental II**: Políticas, práticas e representações. Projeto CNPq 01/2016a.

ABDALLA, M. F. B. Consensos, Conflitos e a Política Nacional de Formação de Professores: é possível pensar em mudanças? In: NOVAES, A.; VILLAS BÔAS, L.; ENS, R. T. Formação de Professores: das políticas educativas à profissionalização docente. Curitiba: Champagnat/PUCPress; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2016b.

ABDALLA, Maria de Fátima B. Formação, Profissionalidade e Representações Profissionais dos professores: concepções em jogo. **Revista de Educação da PUC-CAMP**, v. 22, n.2, p. 171-190, 2017.

ABDALLA, M. F. B. As marcas da formação e da profissionalização docente para o contexto de diversidade cultural e da inclusão. In: **Anais do “Congress of the Latin America Studies Association”**, Boston, USA, May 24-27, 2019a, p. 1-25.

ABDALLA, M. F. B. Das Políticas às Práticas Educacionais, Representações e Práticas: repensando a formação e a profissionalização docente para a diversidade cultural e a inclusão. In: ENS, R. T.; OGLIARI, C.R.N.; RENNERT, R.L. **Do diálogo entre políticas e representações sociais às práticas**. Curitiba: CRV, 2019b, p. 37-59.

ABDALLA, M. F. B.; VILLAS BÔAS, L. Um olhar psicossocial para a educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 167, p. 14-41, jan./mar.2018.

AFONSO, M. L.; ABADE, F. L. **Para reinventar as rodas: rodas de conversa em direitos humanos**. Belo Horizonte: RECIMAM, 2008.

ALFONSI, Selma Oliveira. Formação continuada de professores do ensino fundamental II: necessária, complexa e urgente. **Tese de Doutorado**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC, São Paulo. 2018.

ALMEIDA, P. C. A.; ABDALLA, M. F. B. Formação Inicial de Docentes para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva das competências para o século 21 e da inclusão. **Informe final para a OREALC/UNESCO**. Brasil: UNESCO, 2017.

ANDRADE, M. M. de. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

ANDRÉ, M. Pesquisa sobre formação de professores: tensões e perspectivas do campo. **Coleção ANPED Sudeste 2011**, Rio de Janeiro, RJ, livro 2, p. 24-36, 2011. Disponível em: <http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/ebook2.pdf>. Acesso em 09 junho 2019.

ANJOS, Pollianna Garcia dos. Reflexões sobre a formação continuada de professores na perspectiva da Educação Inclusiva e suas implicações no trabalho docente. **Tese de Doutorado**. Universidade Federal da Amazonas, Amazônia, 2018.

ARAGÃO, J. W. M. de. MENDES NETA, M. A. H. **Metodologia Científica. [recurso eletrônico]** / Salvador: UFBA, Faculdade de Educação, Superintendência de Educação a Distância, 2017. 51 p.: il. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/174996/2/eBook_Metodologia_Cientifica-Especializacao_em_Producao_de_Mídias_para_Educacao_Online_UFBA.pdf. Acesso em 28 de out. 2019

ARANHA, A. V. S. Diversidade e formação docente: um desafio para o avanço. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 03, n. 04, p. 54-61, jan./jul. 2011. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>.

ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

AZEVEDO, F. *et al.* O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 65, n. 150, p. 407-425, maio/ago, 1984. Disponível

em:

download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf. Acesso: 08 maio 2019.

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

BANCO MUNDIAL. **Atingindo uma Educação de Nível Mundial no Brasil**: próximos passos – sumário executivo, 2010. Disponível em: <<http://cenpec.org.br/biblioteca/educacao/estudos-e-pesquisas/achieving-world-class-education-in-brazil-the-next-agenda>>. Acesso em: 03 jan. 2020.

BARBOSA, A; GOMES, C. Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.12, n.1, p.8, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2007.

BARRETO, M.A.S.C. Dilemas da inclusão na educação básica frente às diretrizes para a formação em pedagogia. In: BATISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. **Educação Especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

BARROS, K. de O. S. As intencionalidades e os desdobramentos do CAPP no trabalho dos professores da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1997.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 9. ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998a.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 5, ed. São Paulo: Perspectiva, 1998b.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. Brasiliense. São Paulo. 2004.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRANDÃO, I. D. N. **Recursos didáticos: possibilidades de uso no ensino de Geografia**. 2013. 86f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Geografia) Universidade Estadual Paulista, Ourinhos, 2013.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**, promulgada em 16 de julho de 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 18 ago. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: 18 ago. 2019.

BRASIL, Lei n. 8.060, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. . **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996a.

BRASIL. Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art.60, § 7º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26.12.1996b.

BRASIL Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (De 1ª à 4ª série)**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Educação inclusiva**: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. MEC/SEESP. Brasília, DF, 2005a.

BRASIL. **Lei nº 11.194**, de 17 de novembro de 2005b. Brasília, 17 de novembro de 2005; 184º da Independência e 117º da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11194.htm.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de julho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n. 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996; 10.880, de 9 de junho de 2004; e 10.945, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21.6.2007 e retificado em 22.6.2007.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008a. **Diário Oficial da União**, Brasília 16 de julho de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2008b.

BRASIL. Decreto n. 6755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 30 jan. 2009a.

BRASIL. **Lei nº 11.944**, de 28 de maio de 2009. Dispõe sobre o salário mínimo a partir de 1º de fevereiro de 2009b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11944.htm. Acessado em 10/10/2010.

BRASIL. Decreto n. 7219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jan. 2010.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais de educação e dar outras providências. Brasília: Presidência da República, **Diário Oficial da União**, de 05 de abril de 2013.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm.

BRASIL. **Principais indicadores da educação de pessoas com deficiência**, 2015. Disponível http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17655-secadi-principais-indicadores-daeducacaoespecial&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=301 Acessado em: agosto de 2019.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, de 23-12-2019, Seção I, p. 115-119.

BRZEZINSKI, I. (Org.). **Anfope em movimento: 2008-2010**. Brasília: Liber Livro: Anfope: Capes, 2011.

BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB/1996 contemporânea: contradições, tensões, compromissos**. São Paulo: Cortez, 2014.

CANÁRIO, R. **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 2003.

CANDAU, V. M. *et al.* **Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

CANDAU, V. M. **Cultura(s) e Educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interdisciplinaridade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: NA `RF, Campinas: Autores Associados, v. 13, p. 45-56, jan./abr. 2008a.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V., M. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008b, p. 13-37.

CANEN, A. A.; XAVIER, G. P. M. Formação Continuada de Professores para a Diversidade Cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 16, n.48, p. 641-662, set./dez.2011.

CARVALHO, G. P. de; SILVA, E. A. da. Justiça social e multiculturalismo: as políticas de reconhecimento de identidades étnico-culturais no Brasil. **Direitos Fundamentais & Justiça**, ano 9, v. 31, p. 134-159, abr./jun. 2015.

CORALINA, C. Trecho do poema Exaltação de Aninha (O Professor). In: **Vintém de cobre: meias confissões de Aninha**. 9. ed. São Paulo: Global, 2007.

CRAYA, M. Como a escola pode ser mais justa e eficaz? **Cadernos Cenpec**, v. 3, n. 1, p. 9-40, jun. 2013.

ESTEVES, M.; RODRIGUES, A. **Análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

FELICIANO, S. M. F. Professores em formação: uma discussão sobre formação continuada e transformação das práticas docentes. **Dissertação de Mestrado**, Universidade do Grande Rio – Prof. Jose de Souza Herdy, Rio de Janeiro/RJ, 2018.

FERNANDES, J. R. O. F. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005.

FERNANDES, D. **Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas**. Lisboa: Texto, 2005.

FERREIRA, N. S. C. **Gestão e Organização Escolar**. IESDE Brasil, 2009.

FLÓREZ, L. C. **Pedagogia da bobagem**: uma oficina de palhaço para adultos com deficiência intelectual, 2012.

FLOREZ, Laili Von Czekus. A alegria de ser quem é: uma formação palhaço de professores para a diversidade. **Dissertação de Mestrado**, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

FLORES, M. A. Contributos para (re) pensar a formação de professores em Portugal. In: Lei de Bases do Sistema Educativo. **Balço e Prospetiva**, v. II, p. 773 810. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2017.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008

FREIDSON, E. **O renascimento do profissionalismo**. Trad. Celso Mauro Paciornik. São Paulo: Edusp, 1998.

FREIRE, P. **Alfabetização e conscientização**. Porto Alegre: Emma, 1963.

FREIRE, P. **Professora Sim, Tia não**: Cartas a Quem Ousa Ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. 36ª ed. Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. (Coleção Leitura)

FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: _____ (Org.). **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf> Acesso em: 20 ago. 2019.

GATTI, B.A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GENTILE, P. Fala Mestre! António Nóvoa - Professor se forma na escola. **Nova Escola**. São Paulo, n. 142, p. 13-15, mai. 2001.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, J. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 81-87.

GISI, M. L.; EYNG, A. M. Formação Inicial e Continuada de Professores: diretrizes, políticas e práticas. **Revista Contexto e Educação**. Unijuí, ano 21, nº 75, p. 29-44, jan./jun. 2006.

HILSFORF, M. L. S. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Thompson, 2005.

KRUPPA, S. M. P. O Banco Mundial e as Políticas de Educação nos anos 90. **Tese** (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

LIMA, J. S. G. de. Percepções de professores do fundamental II sobre sua formação e atuação. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Católica de Santos, UNISANTOS, São Paulo, 2017.

MACHADO, L. C. Formação, saberes e práticas de formação de professores: um estudo em cursos de Licenciatura em História e Pedagogia. **Tese de Doutorado** em Educação – UFU, Uberlândia, 2009.

MANTOAN, M. T. E. **Caminhos Pedagógicos da Inclusão**. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2001.

MANTOAN, M. T. E. Caminhos pedagógicos da educação inclusiva. IN: GAIO, R.; MENEGHETTI, R. G. K. (Org.). **Caminhos pedagógicos da educação especial**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MARCHELLI, P.S. Base Nacional Comum Curricular e formação de professores: o foco na organização interdisciplinar do ensino e aprendizagem. **Revista de Estudos de Cultura**. nº 7, p. 53-70, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revec/article/view/6555/5385>. Acesso em: 23 de out. de 2019

MAZZOTA, M. J. S. **Trabalho Docente e Formação de Professores de Educação Especial**. São Paulo: EPU, 1993.

MELO, L. F.; BRAIDI, D. M. P. A política de bônus para os profissionais da educação no estado do Acre: concepção e normatização. *Revista Teias*, v. 19, n. 54, p. 422-437.

MENDES, E. G. Construindo um “lôcus” de pesquisas sobre inclusão escolar. In: MENDES, E. G; ALMEIDA, M. A; WILLIAMS, L. C. de. **Temas em Educação Especial: avanços recentes**. São Carlos: EdUFSCAR, 2004, p. 221-230.

MESQUITA, Raquel Cabral de. Inclusão na impossibilidade da educação: uma proposta de intervenção psicanalítica. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Federal de Minas Gerais, 2017.

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

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 2007

MONTEIRO JÚNIOR, Á. G. **Educação Orgânica**. Curitiba: Ahom Educação, 2011.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 15-36, abr. 2002.

NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

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

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A (Coord.). **Os professores e sua formação**. 3 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p 9-33.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, abril/2001.

NUNEZ, J. M. L. Nas teias da diversidade: experiências (auto) formativas dos (as) Professores (as) Supervisores (as) do PIBID/UNEB. **Dissertação de Mestrado**. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

OLIVEIRA, B. F. de. Educação e diversidade: um olhar para a formação continuada de professores da rede municipal de Goiânia. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Estadual de Goiás, GOIÂNIA, 2017.

OLIVEIRA, C. C. de. A didática na Universidade Estadual de Londrina. In: ABBUD, M. L. M. *et al.* (Org.). **50 anos da Pedagogia: da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina. Universidade Estadual de Londrina (1962, 2012)**. Londrina: UEL, 2012, cap. 5, p. 89-114.

OLIVEIRA, L. M. S. de. Os compêndios de formação de professores: o impresso como fonte de práticas e saberes pedagógicos. **Dissertação de Mestrado**. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo/FE-USP, São Paulo, 2017.

OSHIRO, C. H.; SCORZAFAVE, L. G.; DORIGAN, T. A. Impacto sobre o desempenho escolar do pagamento de bônus aos docentes do ensino fundamental do Estado de São Paulo. **Revista Brasileira de Economia**. Rio de Janeiro, v. 69, n. 2, p. 213-249, abr.jun.2015.

PALACIOS, S. G. Requisitos para una inclusión de calidad en el tratamiento educativo de la diversidad. Bordón. **Revista de Pedagogía**, v. 59, n. 4, p. 581-595, 2007.

PERES, W. S. Subjetividade das Travestis Brasileiras: da vulnerabilidade dos estigmas à construção da cidadania. **Tese de Doutorado** em Psicologia. Rio de Janeiro: IMS/UERJ, 2005.

PERRENOUD, P. A ambiguidade dos saberes e da relação com o saber na profissão de professor. In: **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**, do mesmo autor. Porto Alegre: Artmed Ed, 2001, p. 135-193.

PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PRYJMA, L. C. Ser professor: representações sociais de professores. **Tese de Doutorado**. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/UNESP, 2016.

RODRIGUES, D. (Org.). Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores**. Portugal: Porto Editora, 1993.

ROZEK, M. A educação especial e a Educação Inclusiva: compreensões necessárias. **Reflexão e Ação**, v. 17, n. 1, p. 164-183, 2009.

SANTOS, B.S. A construção intercultural da igualdade e da diferença. In: SANTOS, B. S. **A gramática do tempo**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 279-316.

SANTOS, T. C. P. de M. dos; ULIANI, C. S. **Profissionalização Docente: ser professor nos dias de hoje**. Disponível em: < www.pedagobrasil.com.br/pedagogia/profissionalizacaodocente.htm >. Acesso em 25 jul. 2011.

SASSAKI, R. K. **Vida Independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos**. São Paulo: RNR, 2003.

SAVIANI, D. **A nova Lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 5 ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 38. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, D.; ALMEIDA, J.S.; SOUZA, R.F. de; VALDEMARIN, V. T. **O legado educacional do século XIX**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SETTON, M, G, J. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu. **Revista Brasileira de Educação**, ANPEd, n. 20, 2002.

SILVA JÚNIOR, C. A. Construção de um espaço público de formação. In: SILVA JÚNIOR, C. et al. **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 133 -148.

SILVA, V. M. B. da. A diversidade em sala de aula: um desafio sempre atual. **Monografia** apresentada ao curso de Licenciatura em Letras/Português da Universidade Aberta do Brasil/Universidade de Brasília. 2015.

SILVA, S. R. da. Educação e diversidade cultural: olhares sobre as orientações curriculares do ensino fundamental. **Dissertação de Mestrado** em Ciências Humanas. Pontifícia Universidade Católica de Goiás/PUC-GO, GOIÂNIA, 2015.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SOUZA, R. F. de. Lições da escola primária. In: SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. F. de; VADEMARIN, V. T. (Orgs.). **O Legado Educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2006.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. Petrópolis; Vozes, 2006.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, v. 43, n. 123, p. 551-571, p. 2013.

TRAVERSINI, C. S. *et al.* Processos de inclusão e docência compartilhada no III ciclo. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, vol. 28, n. 2, p. 285-308, jun. 2012.

UNESCO. La declaración de México de la Teachers. **Task Force**. Disponível em: <http://www.teachersforefa.unesco.org/wtd/en/home-2-2/>.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. **Educação para Cidadania Global**: tópicos e objetivos de aprendizagem. Paris, UNESCO, 2016.

UNESCO. OREALC-UNESCO-Santiago. Formación Inicial Docente en Competencias para el Siglo XXI y Pedagogías para la Inclusión en América Latina: análisis comparativo de siete casos nacionales. **Informe Final**. Santiago: OREALC-UNESCO, 2018.

VITTA, F. C. F. de; VITTA, A. de; MONTEIRO, A. S.R. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. **Rev. Bras. Educ. Espec.** [online]. 2010, vol.16, n.3, p. 415-428.

WORLD BANK. *Educational Change in Latin America and the Caribbean*. Washington, D.C.. World bank, 1999. Disponível em: <<http://www.worldbank.org>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

XAVIER, G. P. DE M.; CANEN, A. Multiculturalismo e educação inclusiva: contribuições da universidade para a formação continuada de professores de escolas públicas no Rio de Janeiro. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 19, n. 3, p. 225-242, set./dez.2008.

APÊNDICES

APÊNDICE I

LEVANTAMENTO: BANCO DE DISSERTAÇÕES/ TESES DA CAPES

Quadro 9- Levantamento de resumos: Dissertações e Teses do Banco da Capes

Ano	Autor/ Instituição	Título	Dissertação/ Tese	Resumo
2014	Domenica Martinez Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Tempo, experiência e trabalho docente: crítica da atividade do professor no ensino fundamental	Tese	Esta pesquisa, de tipo exploratório, tem por objeto de estudo o tempo e a experiência do professor do Ensino Fundamental. Considerando que há indícios históricos a respeito de alterações da acepção do tempo na sociedade contemporânea e que o trabalho docente, embora, como todo trabalho realizado na sociedade administrada, é determinado pelo modo de produção material e convenções sociais, os objetivos do estudo são: analisar a objetivação do tempo relacionada à formação e ao trabalho docente, mediante a identificação dos instrumentos de trabalho e as práticas pedagógicas que a promovem indicando, especialmente, as expressões que manifestam os destinos das pulsões vitais e a linguagem, meios que efetivam a realização da experiência e dependem da reflexão, o que por sua vez exige tempo. Para atingir aos objetivos, tomou-se como material empírico uma amostra de 14 pesquisas, de mestrado e doutorado, selecionadas do Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que tiveram por objeto de estudo o tempo do trabalho docente do Ensino Fundamental; a amostra selecionada contém investigações defendidas entre 1997 e 2011. Os resultados assinalam para as impossibilidades da experiência formativa do professor tanto no que diz respeito às determinações objetivas da escola sobre o controle do tempo do trabalho desse profissional, como às atitudes dele. No mesmo sentido, são identificadas nas pesquisas selecionadas tendências de intervenções sobre o tempo do trabalho docente com vistas a adaptá-lo e situá-lo inculcando no professor uma apropriação subjetiva do tempo, de modo que o controle sobre ele, até então efetivado explicitamente por meio dos relógios e calendários, tende a ser substituído pelo autocontrole, sobretudo, com justificativas para realizar trabalhos voltados à comunidade por meio do uso de aparatos tecnológicos. Embora as justificativas que sustentam essas intervenções manifestem apropriações do ideário progressista propugnado pelas revoluções burguesas, observa-se o que se efetiva dele pelo alastramento da ideologia da racionalidade tecnológica, fazendo do uso da inteligência reflexiva, base do trabalho intelectual em que o professor está inserido, um instrumento de dominação que tende a abnegar as contradições sociais. O referencial teórico que fundamenta a

				presente pesquisa é a Teoria Crítica da Sociedade, sobretudo, as elaborações de Max Horkheimer, Theodor Wiesengrund-Adorno, Herbert Marcuse e Walter Benjamin, destacando principalmente os conceitos de sociedade, trabalho, experiência, ideologia da racionalidade tecnológica. Também recorre-se a outros pensadores para elaborar a pesquisa, entre os quais destacam-se Karl Marx, Friedrich Engels, Sigmund Freud e George Herbert Mead
2015	Sandriana Rodrigues da Silva/ Pontifícia Universidade Católica de Goiás	Educação e diversidade cultural: olhares sobre as orientações curriculares do ensino fundamental	Dissertação	Esta pesquisa, com o objetivo de analisar a Educação e Diversidade Cultural: olhares sobre as orientações curriculares do ensino fundamental, buscou compreender a valorização das culturas na sala de aula. Para tanto, fez-se necessária uma questão norteadora, que foi verificar os saberes contidos nas Matrizes Curriculares no que diz respeito à diversidade cultural na cidade de Marabá, sudeste do Pará. A pesquisa foi desenvolvida com a metodologia qualitativa, por meio de observação do cotidiano da escola, por meio de visita à escola durante três meses. O universo da pesquisa foi composto por 15 professores do ensino fundamental, que responderam a um questionário. O referencial teórico teve por base os Culturais, os estudos pós-coloniais e teorias do currículo. A pesquisa bibliográfica teve como apoio teórico Ribeiro (2006), Bhabha (2013), Silva (2013), Candau (2005; 2010), McLaren (1997), Fleuri (2003) Moreira e Tadeu (2011), Lopes e Macedo (2002; 2011), Libâneo (2013). A partir de nossa análise e reflexão, constatamos que a diversidade cultural se faz presente nos documentos que norteiam a educação do município, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os Parâmetros Curriculares Municipais do Município de Marabá (PCMM), o Plano Municipal de Educação (PME), o cotidiano da escola, porém, é indiferente à presença das diversas culturas na sala de aula e os professores reconhecem a dificuldade de lidar com as diferenças e a diversidade cultural, e, conseqüentemente, de lidar com os diferentes.
2017	Brenda Fonseca de Oliveira Universidade Estadual de Goiás	Educação e diversidade: um olhar para a formação continuada de professores da rede municipal de Goiânia	Dissertação	O objetivo central deste trabalho, que tem a diversidade e a formação continuada de professores no município de Goiânia como foco, foi analisar a implementação das políticas públicas para a diversidade na formação continuada de professores do Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFPE), órgão integrante da estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação e Esportes (SME). Como objetivos específicos, centramos a investigação nos seguintes tópicos: identificar a proposta de trabalho para a diversidade do CEFPE; conhecer as ações formativas oferecidas pelo CEFPE e verificar se elas atendem às orientações, contidas nas políticas públicas educacionais e se contribuem para a formação

				<p>continuada de professores para e na diversidade ampla; analisar a percepção dos sujeitos envolvidos na pesquisa em relação aos cursos de formação continuada para a diversidade do CEFPE. A diversidade na escola e como tema de formação para os professores tem sido foco de discussões acadêmicas e não acadêmicas. Conseqüentemente, esse fato tem provocado mudanças de visão dos dirigentes públicos, das escolas e dos professores. A relevância do presente estudo está ancorada na necessidade premente de se conhecer as iniciativas voltadas para a formação de professores para a diversidade no município de Goiânia. Com a visão e o “olhar para a diversidade” dos envolvidos na educação no município de Goiânia, Percebemos que o processo de discussão da diversidade como tema de formação continuada está em fase de amadurecimento, embora apresente algumas lacunas geradas pela falta de uma política clara e da dificuldade de discussão de alguns temas relacionados à diversidade, como, por exemplo, as questões de gênero e religião. Entretanto, fica evidente que tanto gestores quanto professores reconhecem a necessidade de se trabalhar a temática e a importância para a prática pedagógica e para o reconhecimento do outro, em especial, o reconhecimento das potencialidades individuais.</p>
2017	Liliane Maria Santana de Oliveira/Universidade de São Paulo	Os compêndios de formação de professores: o impresso como fonte de práticas e saberes pedagógicos	Dissertação	<p>O presente trabalho debruçou-se sobre compêndios de formação de professores do final do século XIX e começo do século XX evidenciando saberes e práticas legitimadas e estabelecidas no período que descortinam culturas escolares que influenciaram a constituição da escola e do campo pedagógico no Brasil. Partindo da categorização de impressos de formação de professores, utilizados no curso da Escola Normal como fonte prescritiva de modelos de sucesso a serem aplicados, encontramos impressos que se configuraram como Guias de Aconselhamento, constituintes de Bibliotecas e Tratados de Educação, embasando cientificamente os métodos, fins e ideais de educação veiculados e orientando uma forma de pensar e de agir dos professores em formação. O período entre a década de 1870 e meados da década de 1930 compreende uma época de profundas mudanças na escolarização brasileira, em que se consolida a busca pela padronização da formação de professores e constitui-se o campo pedagógico e de produção de conhecimento sobre educação. É neste contexto histórico que os impressos de formação de professores surgem para embasar práticas e divulgar modelos escolares assumidos pela escola brasileira para os sistemas de ensino. Seu estudo permitiu compreender a materialidade do impresso como orientadora da leitura e interpretação dos conhecimentos e ideais ali defendidos, a forte defesa de métodos ativos na educação e do método</p>

				mútuo como forma de organização da escola, por meio de materiais, modelos e práticas educativas embasadas especialmente na psicologia, e as orientações da prática docente que configuraram uma constituição da identidade do professor, dentro e fora da escola, como exemplo de bondade, moral e virtude a ser seguido.
2017	Raquel Cabral de Mesquita/Universidade Federal de Minas Gerais	Inclusão na impossibilidade da educação: uma proposta de intervenção psicanalítica	Tese	A Inclusão Educacional é tema enfatizado nas discussões sobre a educação atual, mesmo sendo há muito tempo idealizada na perspectiva da “Educação para todos”. Entretanto, percebe-se que, tanto na atualidade como em outros tempos, os propósitos e métodos que visavam a inclusão reverteram em processos excludentes e segregativos. As experiências escolares revelam que há sempre uma diferença a ser excluída; alguns alunos ficam à margem dos processos de aprendizagem e/ou convivência e não são incluídos na educação. Ao realizarmos uma leitura desta situação educacional, subsidiados pela Psicanálise, percebemos que a Inclusão Educacional carrega a marca do impossível da educação, descrita por Freud (1976[1925]) e por vários psicanalistas, como a insistência de resultados que não são plenamente satisfatórios que evidenciam que algo do propósito civilizatório falha, gerando mal-estar e demandando novas propostas. Essa tendência à exclusão, que não cessa de reaparecer na proposta de inclusão, pode ser considerada um dos nomes do impossível da educação na atualidade. É num momento em que a segregação não mais acontece em espaços físicos, mas se apresenta na própria diversidade escolar, que o impossível nela passa a se localizar e evidenciar manifestações sintomáticas. O princípio da diversidade fundamenta a proposta de inclusão, exigindo nova resposta da escola diante da diferença. A pesquisa parte de questionamentos sobre a possibilidade de uma escola sem exclusão e sobre qual diferença carregaria a marca da impossível da convivência com a diversidade, pois se observa que algumas diferenças apresentadas pelos alunos são aceitáveis, servindo como um laço entre a singularidade do aluno e o social da escola; e outras carregam essa marca, tornando-se um problema na escola. Esta pesquisa teve como objetivo investigar a singularidade do sujeito como possibilidade ou impasse à inclusão, o que nos remeteu à concepção psicanalítica de sintoma. A investigação/intervenção recorreu à Psicanálise Aplicada através de três dispositivos metodológicos que visaram tratar o sintoma: Entrevista Clínica, Diagnóstico Clínico Pedagógico e Conversação. Nos resultados da pesquisa, observou-se, em Conversações com professores, que é na impossibilidade que se faz inclusão, de forma a se despojar de ideais e interrogar o funcionamento “do que não vai bem”, restituindo o lugar do impossível nas práticas educativas e a possibilidade de inventar propostas para lidar com esse impossível que sempre ressurge. Observou-se, nos estudos de caso,

				que as diferenças, marcadas pelo impossível da convivência, são as que se constituem como sintoma, na sua dimensão de inserção social, sendo que a escola somente pode conceder um espaço para a diferença se ela não rechaçar o que é da ordem do sintoma, permitindo a construção do sintoma de inserção em que o laço social se efetiva quando se deposita nele algo do mais singular do sujeito. A conclusão propõe que a possível supressão da inserção possa acontecer quando se oferecem meios de intervir sobre o sintoma do sujeito e o sintoma da escola. Tal intervenção pode extrapolar o efeito da clínica do caso a caso e repercutir sobre as instituições e suas políticas, o que se mostra uma proposta efetiva de intervenção no processo de Inclusão Educacional.
2017	Laili Von Czekus Florez/Universidade Federal da Bahia	A alegria de ser quem é: uma formação palhaça de professores para a diversidade	Tese	Com os novos parâmetros da educação inclusiva, na perspectiva de que a escola regular é o espaço e ambiente que deve atender às necessidades de todo e qualquer aluno, os professores encontram-se em crise de identidade, tendo que equacionar uma realidade escolar de diferenças e pluralidades com um sistema educacional homogeneizador e uma formação que não os prepara para tais embates. O resultado é uma sensação de despreparo e desmotivação, que repercute na própria prática pedagógica e relação com seus alunos, criando ou reforçando as barreiras atitudinais que impedem uma educação verdadeiramente inclusiva. Diante disso, a formação tem papel importante no preparo e na autoestima do professor, cujas atitudes esperadas são de acolhimento e respeito à diversidade. Este trabalho tem como objetivo discutir de que modo a dimensão pessoal do professor pode ser trabalhada em uma formação palhaça com a perspectiva de uma educação para a diversidade. Para tanto, foi realizada uma formação de professores de educação inclusiva, fundamentada na pedagogia do palhaço. O estudo, nesse sentido, utiliza o método da pesquisa-ação crítica para analisar os resultados da formação, em colaboração com as sujeitas participantes da pesquisa, com o amparo teórico dos Estudos Culturais. A pesquisa conclui que é necessário e eminente que a formação de professores considere os mesmos enquanto sujeitos integrais, não ignorando suas dimensões pessoais, e que o palhaço é uma possível ferramenta de trabalho neste sentido.
2017	Joelma Silveira Goularte de Lima Universidade Católica de Santos	Percepções de professores do fundamental II sobre sua formação e atuação	Dissertação	A pesquisa, desenvolvida com professores do Ensino Fundamental II (EF II), tem como objetivo identificar as percepções dos professores sobre sua formação e atuação. O texto fundamenta-se em referenciais teóricos, que tratam da formação e da profissionalização docente, e, em especial, na teoria freireana (FREIRE, 2007, 2010, 2014, 2016), revisitando os conceitos de dialogicidade, ação-reflexão e conscientização. Parte-se do pressuposto de que o trabalho pedagógico se constitui pela percepção dos professores a respeito do contexto e da cultura escolar, da gestão, de sua relação com o

				<p>aluno, da valorização social da profissão, de seu histórico social de vida e de sua formação e atuação ao longo da carreira profissional. O foco do estudo se concentra nas percepções dos professores de EF II, porque há poucas investigações sobre esta etapa de ensino, e que se direcionam para compreender a formação e a atuação docente. A pesquisa de abordagem qualitativa foi desenvolvida em três etapas: levantamento bibliográfico sobre a temática em questão; entrevistas com gestores, alunos e professores em escolas públicas da rede municipal de Santos e entrevistas de aprofundamento com quatro (04) professores do EF II de escolas diferentes, a fim de aprofundar a compreensão sobre os dados coletados anteriormente. Por meio da técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 2007), os dados foram organizados nas seguintes dimensões de análise - Formação Docente e Atuação Docente e suas respectivas categorias de análise Formação Inicial e Continuada, Projeto Político Pedagógico (PPP) e Dificuldades da Docência, além das unidades de sentido, por considerar que as mesmas compreendem as percepções dos professores do EF II sobre a temática em questão. Os resultados apontam para a necessidade de se rever: 1º a formação inicial dos professores nos diferentes cursos de licenciatura de modo a conhecer suas trajetórias de formação e compreender como se (re)constitui a identidade pessoal e profissional; além disso, privilegiar uma melhor articulação entre a teoria e a prática; 2º a formação continuada procurando fomentar, para a HTPC, práticas mais participativas e de trocas de experiências no sentido de oportunizar a dialogicidade, a ação-reflexão e a conscientização; 3º o PPP de forma a que seja possível incentivar a participação dos professores e demais profissionais da Escola em sua (re)construção, por meio de ações planejadas, executadas e avaliadas de forma contínua; 4º a relação dos professores com os alunos e com suas famílias a fim de que a mesma seja fortalecida e incentivada pela Escola (gestores, professores e alunos), procurando minimizar, dessa forma, muitas das dificuldades em torno do trabalho docente. Considera-se, ainda, que estudos e políticas efetivas de ação precisam ser aprimoradas e garantidas, incluindo a formação de qualidade e melhorias no salário e nas condições de trabalho.</p>
2018	Pollianna Garcia dos Anjos Universidade Federal da Amazonas	Reflexões sobre a formação continuada de professores na perspectiva da Educação Inclusiva e suas	Dissertação	<p>O presente estudo versa sobre a formação continuada de professores para a educação inclusiva. Diante da configuração de educação que se apresenta cujo princípio é garantir o acesso, permanência e participação de todos os alunos, e considerando os desafios enfrentados pelos professores nas salas comuns, chegamos ao nosso problema de investigação: como estão estruturadas e organizadas as propostas de formação continuada de professores para a educação inclusiva,</p>

		implicações no trabalho docente		desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação de Oriximiná, tendo como foco os professores como protagonistas no processo e nas ações dessas formações? O estudo tem como objetivo geral analisar as propostas de formação continuada para a educação inclusiva, desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação, na cidade de Oriximiná, Estado do Pará e a concepção dos professores enquanto protagonistas no processo e nas ações de formação continuada. Na fundamentação teórica buscou-se o diálogo entre autores que abordam a inclusão escolar de alunos com deficiência como Beyer (2013, 2015); Bueno (2011), Carvalho (2010, 2016), Glat e Pletsch (2012) e autores que discutem acerca da formação continuada como Nóvoa (1992; 2002), Imbernón (2010; 2011), André (2016); e tem como suporte documental a LDB nº 9.394/96, o Plano Nacional e Municipal de Educação, a LBI nº 13.146/15, as Resoluções nº 1/2002, nº 2/2001, nº 2/2015, o Plano de Ação do Setor de Inclusão e Atendimento Especializado da Semed de Oriximiná, além de outros que convergem para a proposta da educação inclusiva e formação continuada de professores. A pesquisa é de natureza qualitativa, na qual o método de investigação é o Estudo de Caso. A coleta dos dados foi dividida em duas etapas: a primeira consistiu-se na análise documental e a segunda na realização de entrevistas semiestruturada. Fizeram parte da pesquisa cinco professores dos anos iniciais do ensino fundamental, que têm alunos com deficiência em suas turmas e já participaram de formação continuada desenvolvida pela Semed. Para a análise interpretativa dos dados, construímos dois eixos de análise: a constituição de ser professor no contexto inclusivo; e o professor e a formação continuada para a educação inclusiva. Os dados obtidos com os documentos revelaram que as ações formativas têm se estruturado em encontros esporádicos e em espaços alheios ao dos professores, assim como as narrativas dos professores apontaram que essas formações não contam com a sua participação efetiva na elaboração, execução nem avaliação, ocorrendo muitas vezes de forma descontextualizada. Espera-se que os resultados da pesquisa contribuam para a revisão das propostas de formação continuada, com a elaboração de estratégias que contemplem as necessidades formativas dos professores com vista a uma educação mais inclusiva.
2018	Joana Maria Leoncio Nunez Universidade do Estado da Bahia	Nas teias da diversidade: experiências (auto)formativas dos(as) Professores(as) Supervisores(Dissertação	O objetivo principal desta pesquisa foi identificar as experiências formativas construídas pelos(as)professores(as) supervisores(as)do Subprojeto Interdisciplinar: Diversidade, Docência e Pesquisa na Educação Básica (DDPEB), do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência –PIBID, da Universidade do Estado da Bahia – <i>Campus</i> I, que envolve a Universidade, bolsistas de Iniciação à Docência e

		as) do PIBID/UNEB		Coordenadores(as) de Área junto aos(as) supervisores(as) professores(as) das escolas da rede pública de ensino do município de Salvador/BA. As discussões teóricas apoiaram-se nos estudos de Nóvoa (2009), Souza (2007), Josso (2010), Larrosa(2016),Candau (2008)e Canen(2014),que tratam da relação entre as experiências formativas e a diversidade na educação. Quanto à abordagem metodológica, a investigação está ancorada nos estudos (auto)biográficos, de natureza qualitativa tendo como dispositivos de pesquisa os memoriais de formação e as entrevistas narrativas. De acordo com os resultados obtidos, a formação proporcionada pelo subprojeto –que se inspirou em uma educação intercultural –reivindica a superação de padrões epistemológicos hegemônicos e, em consequência disto, este objetivo se traduz no desvelamento das questões culturais vividas na escola, tais como: liberdade religiosa, diversidade étnico-racial, gênero e sexualidade, possibilitando outras formas de ver e compreender a docência, no contexto das diversidades, ao assumir posturas de igualdade e defesa dos direitos fundamentais.
2018	Sydna Meire Faustino Feliciano Universidade do Grande Rio – Prof. Jose de Souza Herdy	Professores em formação: uma discussão sobre formação continuada e transformaçã o das práticas docentes	Dissertação	Esta pesquisa teve como objetivo analisar de que maneira a formação continuada contribui para a transformação da prática docente. Para tal, procuramos investigar junto aos professores quais as concepções que esses têm sobre a construção dos saberes docentes e a transformação das práticas a partir da formação continuada. O campo empírico foi a Escola Municipal Expedicionário Aquino de Araújo e os dados foram coletados através de um questionário e uma entrevista semi- estruturada junto as cinco professoras do primeiro segmento do Ensino Fundamental da referida escola. O embasamento teórico foi à luz dos autores Bakhtin(2017), Clandinin e Connelly (2015), Contreras (2012), Imbernón (2010), Josso (2009), Nóvoa (2013), Souza e Mignot (2008) Tardif (2014), entre outros, no que se refere as narrativas docentes e formação continuada. Evidenciamos o contexto da pesquisa, o lócus, os sujeitos da pesquisa e suas narrativas. Os resultados mostram que os professores têm consciência que a formação continuada contribuiu para a transformação das práticas pedagógicas. Assim, podemos concluir que as práticas docentes são construídas a partir dos cursos de formação e das trocas.

Fonte: Dados coletados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

APÊNDICE II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhor (a) Professor (a), sou orientando (a) do Curso do Programa de Mestrado em Educação, realizado pela Universidade Católica de Santos e estou realizando um estudo sobre “Educação para a Diversidade na perspectiva da Inclusão Social a partir de percepções de Professores sobre a Formação Docente”.

Assim, gostaria de consultá-lo (a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa. Esclareço que este estudo poderá fornecer às instituições de ensino subsídios para o planejamento de atividades com vistas à promoção de condições favoráveis ao pleno desenvolvimento dos alunos em contextos inclusivos e, ainda, favorecer o processo de formação continuada dos professores nesse contexto de ensino. A coleta de dados será realizada por meio de aplicação de questionários.

Esclareço que a participação no estudo é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você poderá deixar a pesquisa a qualquer momento que desejar e isso não acarretará qualquer prejuízo ou alteração dos serviços disponibilizados pela escola. Asseguro-lhe que sua identificação não será divulgada em hipótese alguma e que os dados obtidos serão mantidos em total sigilo, sendo analisados coletivamente. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como os questionários respondidos ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo, o (a) senhor (a) poderá me contatar pelo telefone (88) 98818-3536 ou no endereço eletrônico E-mail: joselitobatistadias555@gmail.com. Se tiver interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o (a) pesquisador (a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor (a).

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração. Respeitosamente.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Professor

Nome do Professor: _____

E-mail (opcional): _____

Santos, ____/_____/2019

APÊNDICE III

ACEITE INSTITUCIONAL

O (A) Sr./Sra. _____, da EMEF-Mario da Silva Bem estar de acordo com a realização da pesquisa “Educação para a Diversidade na perspectiva da Inclusão Social a partir de percepções de Professores sobre a Formação Docente”.de responsabilidade do(a)pesquisador(a) JOSELITO BATISTA DIAS aluno do Curso do Programa de Mestrado em Educação na Universidade Católica de Santos ,realizado sob orientação da Prof. Doutora: Maria de Fátima Barbosa Abdalla. O estudo envolve a realização de entrevistas através de aplicação de questionários, com participantes da pesquisa. A pesquisa terá a duração de 30 dias com previsão de início em 01/08 e término em 30/08/2019.

Eu, _____, Diretor (a)da EMEF-Mario da Silva Bem, declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

_____, ____/____/____.

Nome do (a) responsável pela instituição

Assinatura e carimbo do (a) responsável pela instituição

APÊNDICE IV

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

Quadro 12 - Perfil da escola

Escola	<p>Escola Municipal de Ensino Fundamental Mario da Silva</p> <p>Localizada à Rua Vereador Raimundo Jose da Silva, Bairro: Frei Damiao, Cidade de Juazeiro do Norte, Latitude: -7.2454893</p> <p>Longitude: -39.3361287 a qual foi fundada em 14 de julho de 2006. Atende:</p> <p>1.700 alunos, manhã e tarde (M T)</p> <p>828 alunos matriculados, do 1ª 5ª ano – manhã e tarde (M, T)</p> <p>593, do 6ª ao 9ª ano (M)</p> <p>226 alunos estão cursando o Ensino Jovem e Adulto – noite (N)</p> <p>53 a modalidade educação especial, manhã (M), possui TV, DVD, aparelho de som, retroprojeter, fotográfica, laboratório de informática, quadra esportiva coberta, sala de leitura, sala de professores, dependências de vias, adequadas para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, refeitório pátio coberto, parque infantil, sala para recursos multifuncional para atendimento educacional especializado (AEE), biblioteca com um acervo atualizado e adequado aos alunos.</p>
---------------	---

Fonte: Dados obtidos durante a realização da pesquisa (2019).

APÊNDICE V

- QUESTIONÁRIO FECHADO COM OS DOCENTES -

Quadro 13 - Caracterização do sujeito da pesquisa

Perfil do entrevistado	Sexo Idade Estado Civil
Área de formação	Linguagens e códigos Ciências Humanas e suas tecnologias Ciências Humanas, Matemática e suas Tecnologias Formação inicial: graduação em: Bacharelado () licenciatura () Especialista/ano de conclusão: Instituição Mestrado/ ano de conclusão: Instituição: Doutorado/ ano de conclusão: Instituição:
Tempo de atuação em sala de aula	Tempo de docência na Educação Básica Tempo de docência no Ensino Fundamental II
Disciplina(s) que ministra	
Motivo que lhe impulsionou a ingressar na carreira do magistério:	a. Influência da família () b. Influência de um professor () c. Custo do curso superior mais baixo () d. Oportunidade e facilidade de trabalho () e. Rendimentos ligados à profissão ()

	<p>f. Impossibilidade de fazer outro curso em outra áreas ()sim () não. Se a resposta for sim, qual curso?</p> <p>f. Outros motivos: ()sim () não. Quais?_____</p>
--	--

Fonte: Instrumento elaborado pelo autor (2019).

APÊNDICE VI

- QUESTIONÁRIO ABERTO COM OS DOCENTES -

Quadro 14 - Roteiro do Questionário aplicado com os docentes

<p>Formação para o exercício do magistério</p>	<p>1) Ao concluir sua graduação/Licenciatura você se sentiu preparado (a) para iniciar na prática a sua experiência de sala de aula? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não. Justifique sua resposta:</p> <p>2) Quando iniciou sua carreira no Magistério, você se deparou com algum tipo de dificuldade? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não. Quais?</p> <p>3) Ao longo de sua vivência profissional, você participou de Formações em Serviço para professores (Formação Continuada)? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não. Quais?</p> <p>4) São oferecidos outros espaços de Formação Continuada (oficinas, orientações técnicas, grupos de estudo etc.)? Com que frequência esses cursos são oferecidos aos professores? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não. Se a resposta for sim qual o foco das formações?</p> <p>5) Qual a sua opinião acerca da Formação Continuada voltada aos professores do Ensino Fundamental II?</p> <p>6) Os cursos de Licenciatura preparam verdadeiramente os seus egressos para atuarem na Educação Básica, especificamente no Ensino Fundamental II, no contexto da realidade social atual?</p> <p>7) O que você entende por profissionalização docente?</p> <p>8) Na sua percepção, qual a relação entre a formação de professor e profissionalização docente?</p> <p>9) Que expectativas que os professores têm quanto ao processo de formação continuada para o desenvolvimento em sala de aula?</p> <p>10) Nos cursos de graduação, há formação dos futuros professores para que possam trabalhar com a diversidade?</p>
---	---

<p>As questões seguintes são sobre Diversidade</p>	<p>11) Para você, o que é ser professor?</p> <p>12) Para você, o que é diversidade? E o qual a sua compreensão sobre diversidade social?</p> <p>13) Qual a sua compreensão sobre diversidade econômica?</p> <p>14) Qual a sua compreensão sobre diversidade cultural?</p> <p>15) Você já trabalhou com alunos em um cenário de diversidade? Sim () Não (), Se sua resposta for sim, justifique:</p> <p>16) O Projeto Pedagógico da instituição, onde você trabalha, contempla ações que mostram a preocupação da escola com o atendimento à diversidade em todos os seus aspectos? () Sim () Não. Se a resposta for sim, descreva algumas destas ações.</p> <p>17) “Valorização dos profissionais do ensino” é o princípio posto no inciso V do Art.206 da Constituição Federal de 1988. No contexto da educação atual, você se vê contemplada por este princípio? () Sim () Não. Justifique sua resposta.</p>
<p>Questões sobre Inclusão Social</p>	<p>18) Qual a sua percepção acerca do termo inclusão?</p> <p>19) Com a sua experiência como professor (a), você considera que, no cenário brasileiro atual, a educação é verdadeiramente inclusiva? () Sim () Não. Justifique sua resposta.</p> <p>20) Na escola onde você trabalha lhe é oferecido o necessário para que você possa desenvolver um trabalho produtivo e de significado? () Sim () Não. Justifique sua resposta.</p> <p>21) Você acredita que as escolas têm aberto espaço para discutir a formação dos professores frente ao cenário de diversidade? Sim () Não (). Justifique:</p>

Fonte; Instrumento de pesquisa elaborado pelo autor (2019).

Quadro 15– Instrumento de coleta de dados

Instrumento de Pesquisa	Objetivo	Fundamentação metodológica
Questionário do perfil dos sujeitos	Compreender o perfil dos professores que fazem parte desta pesquisa	Bardin (2007) Franco (2008)
Entrevistas semiestruturadas	Coletar dados por meio da entrevista semiestruturada com a finalidade de compreender a atuação dos professores em sala de aula no tocante à diversidade.	Gil (2008) Bogdan e Biklen (1994) Franco (2008)

Fonte; Instrumento de pesquisa elaborado pelo autor (2019).

Quadro 16 - DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DAS ENTREVISTAS

Participantes das entrevistas

Participantes	sexo	Pergunta
03	2 Feminino 1 Masculino	<ul style="list-style-type: none"> • Eixo 1 - Formação para o exercício do magistério • Eixo 2 - Diversidade • Eixo 3 - Inclusão social

Fonte; Instrumento de pesquisa elaborado pelo autor (2019).

APÊNDICE VII

RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO (FECHADO) COM OS PROFESSORES DE EF II

Quadro 17 – Sexo dos professores

Mulheres	Homens
7	3

Fonte; Instrumento de pesquisa elaborado pelo autor (2019).

Quadro 18– Idade dos professores (caracterização do sujeito)

25 a 40 anos	41 anos ou mais

Fonte; Instrumento de pesquisa elaborado pelo autor (2019).

Quadro 19 - Relação Estado Civil

Solteiro	Casado
6	3

Divorciado	Viúvo
1	0

Outros	
0	

Fonte; Instrumento de pesquisa elaborado pelo autor (2019).

Quadro 20 – Tempo de docência

Um ano	Dois anos	Três anos	Quatro anos
1	1	1	1

Sete anos	Oito anos	Dez anos
1	1	1

Onze anos	Quinze anos	Dezoito anos
1	1	1

Fonte; Instrumento de pesquisa elaborado pelo autor (2019).

Quadro 21 – Motivos do ingresso na carreira do magistério

Influência da família	Influência do professor	Custo do curso superior mais baixo	Rendimentos ligado a profissão
1	3	0	0

Oportunidade e facilidade de trabalho	Impossibilidade de fazer outro curso	Outros motivos
4	0	2

Fonte; Instrumento de pesquisa elaborado pelo autor (2019).

APÊNDICE VIII

RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO COM OS PROFESSORES DE EF II (Eixo 1 – Formação para o Magistério)

EIXO I- FORMAÇÃO DE PARA EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO

Quadro: 22 - Formação de professores

PI: AO CONCLUIR SUA GRADUAÇÃO/LICENCIATURA VOCÊ SE SENTIU PREPARADO (A) PARA INICIAR NA PRÁTICA A SUA EXPERIÊNCIA DE SALA DE AULA? () SIM () NÃO. JUSTIFIQUE SUA RESPOSTA	
ANNA	Sim! Com as teorias aprendidas durante os anos de faculdade e estágios que foram à parte prática.
TAIS	Sim! Os estágios ajudam muito o profissional ter uma noção do que já vai enfrentar.
GEOVANNA	Sim! Era e é o que eu queria e quero.
CAMILA	Não! Pois a realidade que se apresenta teoricamente é muito diferente da realidade que vivenciamos em sala.
PEDRO	Sim! A Urca supervisionou a prática dos estágios.
BRUNO	Em parte, afinal a realidade da sala de aula é diferente da teoria.
ISABELLA	Não! Faltava didática, metodologias.
GUSTAVO	Não! A segurança e desenvoltura para encarar uma sala de aula, a gente vai pegando aos poucos, a apresentação de seminário na faculdade ajuda muito.
GABRIELA	Sim! Sempre ajudava minha mãe em sala de aula, sou filha de professora.
FERNANDA	Sim! Em ambos sim, estava me sentindo preparada, pois era o que eu queria, era lecionar.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da pesquisa de campo (2019).

Resultados:

Todos os professores responderam essa pergunta do questionário aberto;

Seis dos professores responderam que estavam preparados para atuarem em sala de aula. Sendo que apenas quatro responderam que não.

Quadro 23 – Algum tipo de dificuldade na carreira no Magistério

P2: QUANDO INICIOU SUA CARREIRA NO MAGISTÉRIO VOCÊ SE DEPAROU COM ALGUM TIPO DE DIFICULDADE? () SIM () NÃO . QUAIS?	
ANNA	Sim! A disciplina e falta de interesse dos alunos.
TAIS	Sim! A realidade de cada escola é diferente.
GEOVANNA	Não. Enfrentar os alunos, sempre fui envergonhada
CAMILA	Não. Tinha alguns receios da sala de aula
PEDRO	Sim. Planejamentos diárias
BRUNO	Sim, a falta de livros para todos
ISABELLA	Não.
GUSTAVO	Sim, pais de alunos
GABRIELA	Não.
FERNANDA	Não.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da pesquisa de campo (2019).

Resultados:

Cinco dos professores responderam que já se depararam com algum tipo de dificuldade na carreira do magistério;

Duas professoras responderam que não, contudo apontaram elementos que pode ser indícios de dificuldade;

Três professoras responderam que não.

Quadro 24 – Participação em formações em serviço para professores (formação continuada)?

P3 AO LONGO DE SUA VIVÊNCIA PROFISSIONAL VOCÊ PARTICIPOU DE FORMAÇÕES EM SERVIÇO PARA PROFESSORES (FORMAÇÃO CONTINUADA)? () SIM () NÃO. QUAIS?	
ANNA	Sim. Formação matematicando que são acompanhadas pela Secretaria de Educação
TAIS	Não! Não respondeu.
GEOVANNA	Sim! Reforma política, novos caminhos para a governabilidade.
CAMILA	Sim. Formação continuada oferecida
PEDRO	Sim. Vários cursos ofertados em plataformas digitais
BRUNO	Sim. Formação para melhoria da didática
ISABELLA	Sim, formação do IJES
GUSTAVO	Não. No Estado tínhamos encontros periódicos
GABRIELA	Sim. Eixo alfabetização
FERNANDA	Sim. PAIC, PNAIC

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da pesquisa de campo (2019).

Resultados:

Oito dos professores responderam que já participaram de algum tipo de formação

Dois professores responderam que não.

Quadro 25 – Espaços de formação continuada

P4: SÃO OFERECIDOS OUTROS ESPAÇOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA (OFICINAS, ORIENTAÇÕES TÉCNICAS, GRUPOS DE ESTUDO ETC.)? COM QUE FREQUÊNCIA ESSES CURSOS SÃO OFERECIDOS AOS PROFESSORES? ()SIM ()NÃO. SE A RESPOSTA FOR SIM QUAL O FOCO DAS FORMAÇÕES?	
ANNA	Sim! Levar novas práticas para sala de aula
TAIS	Sim! Contribuir para informações de conhecimento.
GEOVANNA	Sim. Melhorar os desempenhos dos profissionais , etc.
CAMILA	Sim! Aprendizagem dos educados
PEDRO	Sim. Aperfeiçoamento do professor
BRUNO	Sim! Normalmente há uma capacitação
ISABELLA	Sim, são oferecidos
GUSTAVO	Sim, era para ser mensal
GABRIELA	Não.
FERNANDA	Sim. Mensal

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da pesquisa de campo (2019).

Resultados:

Nove dos professores responderam que sim

Um professor respondeu que não.

Quadro 26 – Formação Continuada voltada para os Professores do EF II

P5: QUAL A SUA OPINIÃO ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA VOLTADA AOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL II?	
ANNA	Sim! Importante para reciclagem da didática em sala de aula.
TAIS	O apoio estabelecido é de grande ajuda.
GEOVANNA	Show de bola, é muito prazeroso
CAMILA	Acho necessário pois norteia o professor
PEDRO	Boa.

BRUNO	É de suma importância
ISABELLA	São beneficiados
GUSTAVO	É muito importante para que possamos trabalhar .
GABRIELA	São ótimos, prepara muito bem os professores.
FERNANDA	São motivação que ajudam no trabalho

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da pesquisa de campo (2019).

Resultados:

Todos os professores responderam de forma positiva a importância da formação continuada.

Quadro 27 – Cursos de Licenciatura e a preparação para atuação na Educação Básica

P6: OS CURSOS DE LICENCIATURA PREPARAM VERDADEIRAMENTE OS SEUS EGRESSOS PARA ATUAREM NA EDUCAÇÃO BÁSICA, ESPECIFICAMENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL II, NO CONTEXTO DA REALIDADE SOCIAL ATUAL?	
ANNA	Precisam ter mais estágios para o desenvolvimento da temática
TAIS	Quando vamos para a prática a diferença é outra.
GEOVANNA	Os cursos são dados, cabe a cada um melhorar
CAMILA	Não! No que diz respeito ao lidar com os alunos
PEDRO	Nem sempre, cada realidade tem seu contexto
BRUNO	Em partes pois a teoria é diferente da prática
ISABELLA	Não particularmente
GUSTAVO	Sim
GABRIELA	Sim, só depende de nos
FERNANDA	Me preparou muito

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da pesquisa de campo (2019).

Resultados:

Cinco dos professores apontaram que os cursos de licenciatura preparam o professor para atuar em sala de aula;

Quatro professores que não, que não há uma preparação efetiva;

Um professor respondeu quem em partes, considerando a diferença entre a teoria e a prática.

Quadro 28 – Percepções sobre o Significado de Profissionalização Docente

P7: O QUE VOCÊ ENTENDE POR PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE?	
ANNA	Profissional voltado para suas praticas
TAIS	É um processo pelo qual o professor permanece na constante linha de aprendizagem.
GEOVANNA	É fundamental
CAMILA	Formação continuado do professor
PEDRO	O treinamento dado ao docente
BRUNO	É a busca intenção por formação
ISABELLA	Desconhece esses meios
GUSTAVO	Preparação de professores para atuarem no magistrado
GABRIELA	Remete ao processo de formação
FERNANDA	É profissão do professor

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da pesquisa de campo (2019).

Resultados:

Associação da profissionalização do docente como a formação.

Quadro 29 – Percepções sobre a relação entre a formação e a profissionalização docente

P8: NA SUA PERCEPÇÃO, QUAL A RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO DE PROFESSOR PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE?	
ANNA	Na formação para professores deveria ter novos métodos tecnológicos, como apoio.
TAIS	Não, respondeu.
GEOVANNA	É muito bom, e aprendemos muito mais
CAMILA	Mudanças no processo de ensino
PEDRO	Um complementa a outra
BRUNO	Quanto maior é a profissionalização melhor é o professor.
ISABELLA	Não se informa

GUSTAVO	Nem Sempre.
GABRIELA	É sempre bom aprender mais
FERNANDA	Ambas importante

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da pesquisa de campo (2019).

Resultados:

Apontam como sendo um complemento uma da outra;

Duas não responderam ou não sabiam informar.

Quadro 30 – Expectativas dos professores quanto ao processo de formação continuada

P9: QUE EXPECTATIVAS QUE OS PROFESSORES TÊM QUANTO AO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O DESENVOLVIMENTO EM SALA DE AULA?	
ANNA	De aprender novas práticas para desenvolver
TAIS	Que possamos melhorar cada vez mais nossas aulas.
GEOVANNA	Que tem apoio, para fazer as práticas
CAMILA	Aplicação de práticas pedagógicas
PEDRO	Aprimorasse
BRUNO	Se torna melhor na atuação
ISABELLA	A expectativa é que esse recurso possa ajudar o profissional
GUSTAVO	Melhorar cada vez mais o ensino
GABRIELA	Aprender
FERNANDA	De aprender novas práticas para desenvolver

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da pesquisa de campo (2019).

Resultados:

Apontam como elemento o desenvolvimento de novas práticas;

Melhorar o ensino;

Uma forma de aprender.

Quadro 31 - Formação de futuros professores para trabalhar com a diversidade

P10: NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO HÁ FORMAÇÃO DOS FUTUROS PROFESSORES PARA QUE POSSAM TRABALHAR COM A DIVERSIDADE?SIM () NÃO () TALVEZ ()	
ANNA	Sim! Não justificou.
TAIS	Sim! Primeiramente ensinar a respeita as diferenças.
GEOVANNA	Não!
CAMILA	Não!
PEDRO	Não tinha
BRUNO	Talvez.
ISABELLA	Não como deveria
GUSTAVO	Na minha época não.
GABRIELA	Sim. Não justificou
FERNANDA	Sim. Dinâmicas

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da pesquisa de campo (2019).

Resultados:

Quadro dos Professores responderam que sim;

Cinco responderam que não;

E uma que talvez.

APÊNDICE IX

RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES DO EF II (EIXO II - SOBRE A DIVERSIDADE)

Quadro 32 – Percepções sobre o *Ser Professor*

P 11.PARA VOCÊ O QUE É SER PROFESSOR?	
ANNA	É poder ensinar e aprender algo todos os dias.
TAIS	É você ter consciência da realidade com seus alunos.
GEOVANNA	Muito bom e prazeroso.
CAMILA	Além de transmitir conhecimento, ser professor é fazer o outro crescer.
PEDRO	Continuo estudando.
BRUNO	Transmitir conhecimento para os demais.
ISABELLA	Não justificou.
GUSTAVO	Sim, Não justificou.
GABRIELA	Gratificante.
FERNANDA	Exige esforço.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da pesquisa de campo (2019).

Quadro 33 – Percepções sobre o significado de diversidade e de diversidade social?

P 12 PARA VOCÊ O QUE É DIVERSIDADE? E O QUAL A SUA COMPREENSÃO SOBRE DIVERSIDADE SOCIAL?	
ANNA	Diferenças na forma de ser jovens.
TAIS	Diversidade é tudo que tem multiplicidade.
GEOVANNA	Tudo que existe em nossa volta.
CAMILA	O que se diferencia.
PEDRO	Uma mistura.
BRUNO	São as diversas formas encontradas.
ISABELLA	É algo magnífico.

GUSTAVO	É ser uma ponte.
GABRIELA	É a reunião de tudo aquilo que apresenta múltiplos aspectos.
FERNANDA	Várias Culturas.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da pesquisa de campo (2019).

Quadro 34 – Percepções dos Professores sobre diversidade econômica

P 13 QUAL A SUA COMPREENSÃO SOBRE DIVERSIDADE ECONÔMICA?	
ANNA	Formas de diferenças no poder de compras.
TAIS	Temos uma economia sólida.
GEOVANNA	Diversa de renda.
CAMILA	Múltiplas realidades econômicas.
PEDRO	Várias rendas.
BRUNO	Classes sociais.
ISABELLA	Respeitar e ser humano.
GUSTAVO	Conhecer e respeitar.
GABRIELA	Existência de indivíduos diferentes.
FERNANDA	Evolução.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da pesquisa de campo (2019).

Quadro 35 – Percepções dos professores sobre diversidade cultural

P 14 QUAL A SUA COMPREENSÃO SOBRE DIVERSIDADE CULTURAL?	
ANNA	Formas diferentes de aprender com a família.
TAIS	Existem variedades culturas.
GEOVANNA	São os vários aspectos representam as diferentes culturas.
CAMILA	Diferentes elementos culturais.
PEDRO	Várias culturas.
BRUNO	Várias culturas.
ISABELLA	Saber respeitar todas as classes econômicas.

GUSTAVO	Não respondeu.
GABRIELA	Diferentes Culturas.
FERNANDA	Vários aspectos.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da pesquisa de campo (2019).

Quadro 36 – Percepções sobre o trabalho com alunos em um cenário de diversidade

P 15 VOCÊ JÁ TRABALHOU COM ALUNOS EM UM CENÁRIO DE DIVERSIDADE? SIM () NÃO (), SE SUA RESPOSTA FOR SIM, JUSTIFIQUE	
ANNA	Formas diferentes de aprender com a família.
TAIS	Existem variedades culturas.
GEOVANNA	São os vários aspectos representam as diferentes culturas.
CAMILA	Diferentes elementos culturais.
PEDRO	Várias culturas.
BRUNO	Várias culturas.
ISABELLA	Saber respeitar todas as classes econômicas.
GUSTAVO	Não respondeu.
GABRIELA	Diferentes Culturas.
FERNANDA	Vários aspectos.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da pesquisa de campo (2019).

Quadro: 37- O Projeto Pedagógico da Instituição e suas ações referentes ao atendimento à diversidade

P 16 O PROJETO PEDAGÓGICO DA INSTITUIÇÃO ONDE VOCÊ TRABALHA, CONTEMPLA AÇÕES QUE MOSTRAM A PREOCUPAÇÃO DA ESCOLA COM O ATENDIMENTO À DIVERSIDADE EM TODOS OS SEUS ASPECTOS? ()SIM ()NÃO. SE A RESPOSTA FOR SIM, DESCREVA ALGUMAS DESTAS AÇÕES.	
ANNA	Sim! Diariamente atendemos crianças com vários tipos de diversidades.
TAIS	Sim! A inclusão dos alunos especiais.
GEOVANNA	Sim! Trabalho com o respeito.
CAMILA	Não respondeu.
PEDRO	No curso de formação.

BRUNO	Sim. O ambiente promove o assunto.
ISABELLA	Sim. Não justificou.
GUSTAVO	Sim. É abordado.
GABRIELA	Sim. Atender a todos.
FERNANDA	Sim. Rodas de conversas sobre o tema.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da pesquisa de campo (2019).

Quadro 38 - Percepções sobre a valorização dos profissionais do ensino

P 17 VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO ENSINO” É O PRINCÍPIO POSTO NO INCISO V DO ART.206 DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988. NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ATUAL VOCÊ SE VÊ CONTEMPLADA POR ESTE PRINCÍPIO? ()SIM ()NÃO. JUSTIFIQUE SUA RESPOSTA.	
ANNA	Sim! Por que tenho meus direitos garantidos.
TAIS	Não! Não respondeu.
GEOVANNA	Não. Ainda não vi
CAMILA	Não. No que diz respeito ao aspecto financeiro
PEDRO	Sim. Em alguns pontos
BRUNO	Não. Ainda há muito o que se melhorar
ISABELLA	Sim, interagir com a comunidade
GUSTAVO	Sim. O PPP da escola tem abrangência
GABRIELA	Sim. Agente estuda
FERNANDA	Mais ou menos

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da pesquisa de campo (2019).

APÊNDICE X

RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES DO EFII (EIXO III- SOBRE A INCLUSÃO)

Quadro 39- Percepções acerca do termo inclusão

P 18 QUAL A SUA PERCEPÇÃO ACERCA DO TERMO INCLUSÃO?	
ANNA	Que todos tenham ao ensino locomoção etc.
TAIS	É um ato de igualdade entre as diferenças
GEOVANNA	Ainda precisa melhorar
CAMILA	Ato de igualdade
PEDRO	A estrutura que trabalhamos hoje
BRUNO	Importante para o incluído
ISABELLA	Sim, as vezes deixa a desejar
GUSTAVO	Não. No atual governo a educação ficou em segundo plano.
GABRIELA	Respeitar as crianças
FERNANDA	É um ato de incluir

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da pesquisa de campo (2019).

Quadro 40 – Percepções sobre o cenário brasileiro referente à educação inclusiva

P 19 COM A SUA EXPERIÊNCIA COMO PROFESSOR (A) VOCÊ CONSIDERA QUE NO CENÁRIO BRASILEIRO ATUAL A EDUCAÇÃO É VERDADEIRAMENTE INCLUSIVA? ()SIM ()NÃO. JUSTIFIQUE SUA RESPOSTA.	
ANNA	Sim! Pessoas com vários problemas intelectuais.
TAIS	Não! Ainda temos muitas pessoas do nosso brasil sem aceso a educação
GEOVANNA	Sim. Precisa melhorar
CAMILA	Não. Não respondeu
PEDRO	Não respondeu
BRUNO	Não. Ainda há muito a ser feito

ISABELLA	Incluir todos os termos e indivíduos
GUSTAVO	Não, atualmente não.
GABRIELA	Sim, trabalhamos com todos iguais
FERNANDA	Mai sou menos.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da pesquisa de campo (2019).

Quadro 41 - A escola e as suas ações para desenvolver um trabalho produtivo e com eficácia (significativo)

P 20 NA ESCOLA ONDE VOCÊ TRABALHA LHE É OFERECIDO O NECESSÁRIO PARA QUE VOCÊ POSSA DESENVOLVER UM TRABALHO PRODUTIVO E COM EFICÁCIA? ()SIM ()NÃO. JUSTIFIQUE SUA RESPOSTA.	
ANNA	Termos apoio pedagógico
TAIS	Sim! Temos todo aparato para desenvolver a nossa atividade
GEOVANNA	Não. Devido a falta de organização da prefeitura
CAMILA	Não respondeu
PEDRO	Em alguns pontos
BRUNO	Sim, acho adequado
ISABELLA	Não. Não estão preparados
GUSTAVO	Não. As dificuldades das estruturas físicas
GABRIELA	Não temos matérias o suficiente
FERNANDA	Sim. Com ferramentas que é viável

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da pesquisa de campo (2019).

Quadro 42 – A Escola e seus espaços para discutir a formação dos professores frente ao cenário de diversidade?

P 21. VOCÊ ACREDITA QUE AS ESCOLAS TÊM ABERTO ESPAÇO PARA DISCUTIR A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES FRENTE AO CENÁRIO DE DIVERSIDADE? SIM () NÃO (). JUSTIFIQUE:	
ANNA	Sim! Porque inserimos cidadãos e precisamos trabalhar a diversidade em sala de aula.
TAIS	Não! Muitos profissionais têm pouco conhecimento sobre o assunto.
GEOVANNA	Sim. Falamos mais precisamos de mais subsidio.
CAMILA	Não respondeu.
PEDRO	Não respondeu.
BRUNO	Sim.
ISABELLA	Não, falta recurso
GUSTAVO	Sim. A escola é um espaço democrático.
GABRIELA	Sim, tem espaço
FERNANDA	Acredito que ainda é pouco

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da pesquisa de campo (2019).

APÊNDICE XI

ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM PROFESSORES DO EF II

ENTREVISTAS COM A PROFESSORA 1

Nome: Taís

Professora Taís, bom dia, gostaria de fazer algumas perguntas relacionadas ao Questionário que a senhora respondeu sobre a pesquisa que venho realizando nesta Unidade Escolar.

Tudo bem?

- Olá, tudo bem!

Professora, no primeiro momento, gostaria de saber o que é educação para você?

R: Bom, a educação é essencial para todos, além de ser direito, [a educação] é um meio de transmitir um conhecimento base para a vida. Podemos estar passando aos alunos, por meio desta modalidade, uma cultura, conhecimento, comportamentos, onde será proporcionada uma socialização entre gerações e uma forma de também estar moldurando os alunos para a vida real, tanto para o emocional como o social.

Compreendi Professora, mas na sua concepção, o que você entende sobre a formação dos professores?

R: A formação para os professores é importante, porque precisamos sempre estar atualizados para melhor proporcionar um ensino adequado aos nossos alunos. Precisamos sempre estar nos atualizando, pois as mudanças ocorrem rapidamente e precisamos seguir as mesmas também nessas constantes mudanças. É compreensível que os professores precisam estar se qualificando para compreender as novas mudanças, porque, para se tornar um professor, é importante ter um papel fundamental no convívio com os alunos. Mas sabemos que o impacto desse Projeto só será possível entender, quando os docentes começarem a colocar em prática o seu olhar neste assunto, nestas mudanças, na

aprendizagem, nos novos saberes dos alunos, que podem melhorar muito, pois o professor vai ter uma nova expectativa da sala de aula: ensinar aprendendo.

A especialização, eu fiz, terminei há pouco tempo, e, para mim, foi importante voltar para a sala de aula; não, como professora. Mas buscar vivência, novas metodologias, para que meus alunos possam encontrar caminhos que lhes levem ao conhecimento. Buscar formas de aplicar o ensino para haver uma aprendizagem, nos torna a grata satisfação que sempre estamos em busca de melhorar nossas práticas.

Professora, como você entende a diversidade?

R: No meu ponto de vista, é muito importante e fundamental para nossas crianças, pois precisamos passar, para elas, a importância de olhar uns aos outros, com igualdade, sem ter discriminação com raça, religião, cor, gênero e classe econômica. Nossos alunos ainda são muitos novos para compreender esse assunto. Mas precisamos diariamente estar trabalhando a respeito disso com eles, mostrando uma realidade, incentivando também os pais sobre esse assunto. Precisamos mostrar os verdadeiros valores a serem seguidos. A educação sobre a diversidade pode ser ensinada, primeiramente, dentro de casa. Mas, muitas vezes, não é isso que acontece. Então, é essencial que isso possa ser praticado dentro de nossas casas, passando valores e respeito ao outro e, também, em sala de aula. Nossa missão, como educadores, é torná-los cidadãos conscientes de seu lugar na sociedade e na vida cotidiana.

Você considera a sua escola inclusiva?

R: Olha, parte é sim, mas ainda precisamos trabalhar muito para melhorar, porque precisamos fazer que não exista mais aquele distanciamento entre os alunos. Mas isso só acontecerá com o tempo. A escola está disposta a trabalhar exatamente isso, fazendo que os alunos compreendam esse assunto, pois uma educação inclusiva é importante para acabar com muitos preconceitos com alunos com deficiência, com religiões diferentes de outros distanciamentos, fazendo que todos se sintam à vontade no ambiente escolar. A escola compreende que esse ensino tem um processo difícil e demorado que precisa de tempo e paciência para se trabalhar, pois devemos compreender que é um processo social que vai envolver crianças, jovens e adultos. Precisamos mostrar que todo mundo tem direito à escolarização, mesmo tendo ou não algum tipo de deficiência ou situação

socioeconômica diferente, cor, religião. Mas que todos têm o direito e o dever de aprender, direito ao ensino e à educação especial ou normal.

Como você entende a diversidade?

R: Esse assunto sobre a diversidade pode ser um pouco complexo, pois existem vários sentidos a essa questão que aborda vários assuntos como religião, cor, raça, cultura e classe social, entre muitos outros. Portanto, é importante e fundamental ensinar sobre a diversidade, ensinar sobre a importância de tratar a diversidade no ambiente escolar, assim deixando claras as grandes diferenças e a sua importância na vida de cada pessoa. Nós, professores, sabemos que é essencial que tenhamos em mente uma visão que proporcione, aos nossos alunos, um ambiente seguro e onde os mesmos sejam bem recepcionados, sem quaisquer julgamentos.

O que você pensa sobre a formação docente e sobre educação para diversidade na perspectiva da inclusão. Relate um caso prático.

R: Quando falamos de inclusão, existem dois pontos que precisamos ficar atentos: um é a inclusão como processo de mudança do sistema social comum, para acolher toda a diversidade humana; o outro é o processo de modificação cultural, para quem promove a educação. Muitas vezes percebemos que a inclusão é vista como um meio de incluir os excluídos, mas o conceito vai além, porque precisamos mudar paradigmas. Uma instituição de ensino, que não tem uma visão inclusiva, vai simplesmente aceitar um aluno na ideia de cumprir uma exigência legal ou meramente comercial. Inclusão é modificar pensamentos, metodologias, sistemas e normas com o intuito de acolher o aluno e suas particularidades.

Recordo de um caso que recebemos um aluno de uma instituição de ensino privado, 13 anos, para verificarmos o desempenho relacionado à dificuldade de aprendizagem. Aluno com queixas de desacato, agressividade, e, atualmente, após um processo de avaliação, com diagnóstico fechado de retardo mental leve e esquizofrenia. Os resultados dos testes mostraram leitura, escrita e cálculos abaixo do esperado. Outro fator preponderante foi o emocional, que necessitava de atenção especial. Além das recomendações para família e trabalho concomitante com outros profissionais como

psiquiatra e psicólogo, iniciamos uma oficina de novos conceitos na escola. Aproximei o aluno a sentar mais próximo de mim, para auxiliá-lo sempre que necessário, sentindo-se assim mais confortável para esclarecer dúvidas. Trabalhamos a ansiedade e o medo de fazer tarefas dentro ou fora da escola. Reforçamos, positivamente, ressaltando a capacidade do aluno, melhorando a autoestima, e principalmente envolvemos o aluno em atividades de grupo, já que o mesmo demonstrava receio quando envolvia contato com os colegas.

Esse caso foi interessante, para nos certificamos que, muitas vezes, o professor não percebe a limitação individual e particular do aluno, acreditando que o problema está na educação familiar ou simplesmente na preguiça que julga ter. O professor tem que ter um olhar clínico e perceptivo na ideia de ver cada indivíduo e suas especificações. Sabemos das dificuldades do professor visto que, normalmente, existem muitos alunos na mesma sala de aula. Por isso, o professor pode e deve recorrer a profissionais que auxiliam a inclusão e aceitação do aprendente no contexto da aprendizagem.

A questão da inclusão é social e complexa. Precisamos motivar toda a sociedade, mostrando que todos aprendem, mas cada um tem um jeito diferente de adquirir conhecimento. Todos merecem respeito e aceitação diante das suas limitações; afinal, todos os seres humanos têm limitações, medos e insegurança. O fato é que vivemos em uma sociedade capitalista, onde, infelizmente, seu valor é medido por sua produção.

Proporcionar educação para qualquer indivíduo é proporcionar, também, recursos de sobrevivência e independências dentro das suas próprias limitações. É, sem dúvida, um dever e obrigação de todos.

ENTREVISTA COM A PROFESSORA 2

Nome: Giovanna

Professora Giovanna, bom dia! Gostaria de fazer algumas perguntas relacionadas ao Questionário que a senhora respondeu sobre a pesquisa que venho realizando nesta Unidade Escolar.

Tudo bem?

- Olá, tudo bem!

O que é educação para a senhora Professora?

R: Podemos dizer e penso que é a relação dos sujeitos e o objeto do processo intelectual, pelo qual [estes sujeitos] passam, através de métodos, meios e valores, que são transmitidos de pessoas a pessoas, ou comunidade para comunidade. Podemos também dizer, com outras palavras, que educação é também um conjunto de ações em um processo contínuo de desenvolvimento do ser humano a fim de melhor inseri-lo na sociedade.

O que a senhora entende por formação dos professores?

R: O que eu entendo por formação? Eu diria que a formação tem um papel estratégico e fundamental, primordial, na qualidade estratégica da educação. É um processo permanente de aperfeiçoamento de saberes necessários à atividade docente.

Como se deu sua formação?

R: Bom, a minha formação... Desculpas, fico emocionada todas as vezes que descrevo minha trajetória de formação. Bem, a minha formação de professora, ela se deu, desde o meu nascimento, ao nascer e ao me encontrar com o mundo lúdico, os meus brinquedos e brincadeiras. Eram: lápis, papel, livro e areia, para escrever tamanhos de quadros diferentes, triângulos, figuras geométricas, cores diferentes, tamanhos diferentes. E a maior alegria era ler um livro, um livro por mês. Todo mês tínhamos que ler um livro e fazer uma redação sobre o livro que lia, o que eu entendi sobre? E aí descrevia.

Então, cursei toda minha educação básica e iniciei lecionar, cursando ainda o primeiro magistério, através do estágio supervisionado na época que o magistério tinha. Então, a minha formação se dá, ela se deu, no curso primário, secundário, magistério primeiro, segundo, terceiro e o quarto magistério, que era um curso que tinha específico. E, ao concluir o ensino médio, em 1981, logo, em 1982, no dia 14 de agosto, fui contratada pelo município e estado. E, oficialmente, até os dias atuais, durante uma trajetória de magistério, consegui estudar e realizar uma trajetória de 26 cursos de curta duração, dentro da área de trabalho, educação infantil, fundamental e ensino médio, formação em serviço, formação continuada em serviço, cursos também voltados para metodologias do ensino superior, cursos de extensão com novas metodologias, dentro das perspectivas das novas metodologias.

E, ainda, cursei quatro cursos de pós-graduação: gestão escolar, psicopedagogia, educação especial e, atualmente, cursando Direito Educacional, já com um Mestrado em Ciências da Educação há três anos. Então, é uma caminhada de estudo, e, atualmente, estou cursando uma segunda graduação em Pedagogia; ou seja, como se deu a minha formação.... Ela seu deu e ainda se dá, estudando, permanentemente, o processo de ensinar e de aprender e de trocar experiências na construção de novos saberes.

Você considera a escola inclusiva?

R: Eu não considero a escola, mesmo na década atual, uma escola inclusiva, [pois] ainda falta muito no Brasil a partir de todas as configurações de inclusão, políticas inclusivas. Falta muito a ser realizado. Principalmente, na perspectiva de uma inclusão humanizada, de uma inclusão na diversidade, de uma inclusão, que proporcione a todos, acesso ao conhecimento, o acesso à construção de novas habilidades inerentes à pessoa humana. O Brasil tem muito a melhorar através das políticas de formação docente para inclusão social.

Como a você entende a diversidade?

R: Bem, o pouco que entendo por diversidade, o que é a diversidade? Eu diria que diversidade é a pluralidade, a multiplicidade que nos diferencia de algo, de outro ou da própria natureza da própria cultura, etnias, de uma realidade social e econômica, ideologias, de gênero, religião entre outros etc., etc. A diversidade, podemos dizer também, é uma diferenciação de variedades. Ela nos coloca no centro das questões mais polêmicas e contraditórias das relações humanas.

Entender a diversidade e suas consequências e nos tornar, diariamente, indivíduos críticos de nossas ações e participativos das mudanças necessárias. É importante para uma aceitação diária, de nos conhecermos como agentes de transformações sociais nesse contexto. Diversidade e pluralidade, mas também respeito pelo outro.

O que você pensa sobre a formação de docentes e sobre educação para diversidade na perspectiva da inclusão. Relate um caso prático.

R: Penso que a formação docente na área da educação, em uma sociedade contemporânea, não é uma missão fácil, visto que existem muitos fatores que influenciam no exercício profissional de cada um de nós docentes, desde a sua formação até o que chamamos de preparação profissional.

Diria que minha formação não foi diferente dos meus colegas da universidade, porque, muitas vezes, nos deparamos com inúmeras situações, que nos deixam bastante inseguros para uma atuação e desenvolvimento profissional, como, por exemplo, a falta de envolvimento dos professores com os alunos, e que nos mostrem caminhos diferenciados de aprendizagens. Diria, novas formas abordagens no ensino, pois a formação docente precisa alinhar a prática escolar e formativa, de maneira que tive muito cuidado para buscar sempre fazer o melhor pela minha formação docente e, até hoje, continuo a fazer, pois já fiz outras especialidades e continuo estudando.

Bem, o pouco que entendo por diversidade e formação, diria que essa pergunta é muito importante nesse contexto, pois envolve a escola. Veja bem, quando falamos de diversidade, [isso] nos remete a um mundo cada vez mais de indivíduos que necessitam de aceitação, respeito e que seus direitos sejam respeitados. Mas o que não vemos? O que não vemos é esse indivíduo ser incluído. Vejo muito discurso e pouca política e ação, para que sejam eles sujeitos de direitos de fato.

Só [me] lembro de casos, que tomei conhecimentos na escola e um que ocorreu na minha sala de uma criança que era discriminada por alguns alunos por ser negra, onde essa criança ela sempre chorava e, muitas vezes, era agressiva porque as outras colocavam apelidos e, nas brincadeiras de intervalos no recreio, eles a excluía. Tomei a iniciativa de conversar com a turma e coloquei essa criança em meu colo e fui ensinar como devemos respeitar a todos, sejam brancos, pardos, negros e entre outros. Fiz brincadeiras na sala juntos a todos e fiquei, por vários meses, acompanhando juntamente com direção e outros colegas as brincadeiras de intervalos.

Foi uma experiência de grande importância, para mim, e [para] todos da Escola. Como disse, anteriormente, diversidade é a pluralidade, a multiplicidade que nos diferencia de algo, de outro ou da própria natureza da própria cultura, etnias, de uma realidade social e econômica, ideologias, de gênero, religião entre outros, etc. etc. A diversidade, podemos dizer também, é uma diferenciação de variedades. Ela nos coloca no centro das questões mais polêmicas e contraditórias das relações humanas. Entender a diversidade e suas consequências é nos tornar, diariamente, indivíduos críticos de nossas ações e participativos das mudanças necessárias. É importante para uma aceitação diária de nos conhecermos como agentes de transformações sociais nesse contexto. Diversidade e pluralidade, mas também respeito pelo outro.

ENTREVISTA COM O PROFESSOR 3

Nome: Bruno

Professor Bruno, bom dia! Gostaria de fazer algumas perguntas relacionadas ao Questionário que o senhor respondeu sobre a pesquisa que venho realizando nesta Unidade Escolar.

Tudo bem?

- Olá, tudo bem!

Professor para o senhor o que é educação?

R: Bom, educação é a base fundante para o desenvolvimento do cidadão. Educação, para mim, é respeitar o próximo, aceitar as diferenças das pessoas, ser solidário, ser ético, respeitar as pessoas, ter responsabilidade, ter senso de justiça. Bom, temos vários conceitos educacionais. Minha visão como professor permite que eu possa analisar de forma que, neste sentido, possamos construir uma educação de transformação humana, de formação dos indivíduos para uma vida social democrática.

Ok, o senhor pode responder o que entende por formação de professores?

R: Certo, olha, podemos dizer que a formação é para a vida toda, para todas as profissões. No contexto da formação específica para professores, eu entendo que se faz necessário, pois o professor é sujeito que deve buscar a formação contínua como uma necessidade de capacitação para sua profissionalização. É base para construir uma educação de qualidade, e a formação oferece aos profissionais condições de fazer seu trabalho da melhor forma possível, e dar condições aos alunos de encontrar melhoramento para o conhecimento, fundamento para sua construção de mundo, para que eles se aprimorem, para conseguirem em suas vidas melhores condições de vida. E isso se dá em função da formação que ocorre durante a vida profissional dos professores.

Ser professor é estar disponível para seus alunos. Na hora do intervalo para tirar uma dúvida, na hora da saída, na chegada em sala de aula, é estar atento para saber o que se passa na vida da criança, se ela mudou o comportamento, ir direto na fonte do problema. Ser professor é ser pai, mãe, psicólogo, educador. É uma tarefa árdua, mas gratificante. Ver o processo de crescimento intelectual de uma criança, não tem palavras.

Ótimo, Professor, bom, gostaria de saber como se deu sua formação?

R: Bem, desde muito cedo, sempre nutri o gosto da profissão professor, admirava meus professores, em especial, minha tia, que era professora das séries iniciais e cuidava de minhas lições, sempre me orientando. E esse desejo foi sendo cada vez maior. Gostava de imitá-la até nas brincadeiras em sala de aula, e chegou o dia de fazer minhas escolhas.

Ainda tive incertezas no percurso até chegar ao vestibular. Mas foi assertivo, [pois] escolhi a licenciatura, fiz História na URCA, sou pós-graduado no ensino de História; [também fiz] outras especializações e curso, coordenação e gestão pedagógica, história e geografia, [e participei de] congressos ...

Hoje, sou muito feliz com minha profissão, e ter me formado, para contribuir com o conhecimento dos meus alunos, torna-me um sujeito realizado. Sofremos, também, quando não atingimos nossas metas, quando vemos que algum aluno não se desenvolveu, trilhou outros caminhos. Mas, certamente, ainda posso contribuir através dos cursos de formação, que realizei e realizo para formar excelentes indivíduos.

Como o senhor considera a escola inclusiva?

R: Para mim, ainda falta muito o quê se trabalhar essa escola. A escola inclusiva é aquela que abre as portas para os alunos que dela necessita. A escola, que acolhe, que chama o aluno e busca transformá-los e construí-lo para a vida. É uma escola afetiva, e mesmo diante de seus inúmeros problemas, seja ela onde for, na cidade grande ou pequena, no centro da cidade, onde ela está localizada ou na zona rural, ela deve ser inclusiva em tudo que possa ajudar esses alunos no seu desenvolvimento intelectual e psicológico. Essa escola dever ser nutrida de doses diárias de amor, de paixão por todos, que ali desejam crescer como alunos e futuros profissionais.

A Escola inclusiva não pode ter limitações para aceitação ou mesmo escolhas. Ela deve sempre formar profissionais capacitados para atender a essa demanda. Repito, com carinho, zelo pelo aluno, que já carrega em si, o afastamento de parte de sociedade, que os marginaliza e procura fazer vistas grossas às diferenças, sejam elas quais forem. A escola inclusiva é a escola dos meus sonhos, dentro desse campo de mudanças. Ela deve propiciar desenvolvimento intelectual, respeito e aceitação dos que a ela recorre.

Diria, Professor – a escola inclusiva ela deve atuar de forma mediadora e dialógica, como nos mostra Paulo Freire nesse caminho. O conceito de deficiência toma outros contornos, e também trabalha a evolução dos direitos humanos, porque todas as crianças consideradas com necessidades especiais enfrentam desafios, como mostra o tema de sua pesquisa (Formação de Professores para Diversidade e Desafios). Essa escola é composta por necessidade, necessidade de formação desses professores para a verdadeira inclusão. Necessidade de readequação para a aceitação dos indivíduos que precisam dela. São tantas coisas que daria um livro.

Essa pergunta é pertinente porque eu me vejo dentro dela. Eu tenho alunos com necessidades especiais, eu tenho sobrinho especial, eu tenho experiência com os alunos que me provocam a ser um professor inclusivo, afetivo, que busca a formação para melhorar minha condição, como professor e tio, e como cidadão possa ajudar nessa luta por uma escola de fato inclusiva. Porque, no meu ponto de vista, a educação acontece como um agente transformador social e cultural, reduzindo as desigualdades sociais, que uma criança deficiente precisa, e mais [que sejamos], também, inclusivos na aceitação da diversidade, seja ela cultural, étnica ou de gênero, inclusiva em todos os sentidos.

Precisamos deixar esse discurso que nosso país é um país justo e que tem educação de qualidade para todos. Os índices demonstram que não é bem assim, que esse mundo educacional não é igualitário; por isso, eu julgo que ela ainda não é inclusiva. Por exemplo, no caso de meu sobrinho, precisamos entrar na justiça para fazer valer o direito que ele tem, como lhe assegura a LDB, e na Constituição Brasileira, pois as escolas particulares não queriam recebê-lo, alegando que não dispunham de condições para o recebimento do mesmo. Eu pergunto: que escola é essa? Isso é inclusão? E aqui, em minha escola, também temos problemas, mas a gestão tem se empenhado em acompanhar e realizar todos os esforços para equacionar nossas limitações. No meu ponto de vista, a Escola precisa estar preparada para atender a todos, dando oportunidades para essas crianças se desenvolverem.

Professor, gostaria de perguntar como você vê a diversidade?

R: Olha, diversidade, como entendemos, é campo de muitas lutas. É abrangente, tem sido discutida diariamente, em universidades, trabalhos acadêmicos, em todos os lugares. Mas parece que menos dentro da escola, onde deve ser iniciado esse diálogo. Eu penso que esse discurso deve ser ampliado com base na legislação, no respeito pelo outro, na vida cotidiana, em tudo que se refere à aceitação do outro, com indivíduo pertencente ao universo que nos circunda.

É, dessa forma, que teremos uma inclusão para diversidade, mais justa e aceitável. Diversidade está ligada à inclusão de todos aqueles que, em tese, são marginalizados por um sistema social que julga, discrimina e fere as pessoas, em seus direitos constitucionais e, também, fere sua dignidade. As pessoas fazem um discurso e a sua aplicabilidade no curso, suas atividades são outras. Existem muitas questões, que ainda não foram definitivamente equacionadas entre essa relação, pois a diversidade diz respeito a tantas coisas, diz respeito aos negros, aos brancos, diz respeito ao gênero, aos índios, quilombolas, culturalismos regionais. Porém, vivemos hoje em uma sociedade que rotula as pessoas, que olha por cima dos ombros, com desdém, que faz questão de dizer que não aceita determinados grupos ou indivíduos.

Diversidade está ligada a respeito, apresenta diversos aspectos que se diferenciam, como: língua, religião, costumes. Diversidade, para mim, é aceitação, que é o primeiro passo para a mudança.

O que você pensa sobre a formação de docentes e sobre educação para diversidade na perspectiva da inclusão. Relate um caso prático.

R: A formação é um processo contínuo que envolve conhecimentos teóricos e práticos na busca de uma qualificação para uma melhor obtenção da prática pedagógica, atendendo às necessidades escolares; além de ser exigida por lei a fim de que a mesma aconteça.

Quando o assunto é diversidade/inclusão, inicialmente é importante que se compreenda que, no Brasil, a educação para a diversidade na perspectiva inclusiva (incluir a todos) vem crescendo, mas se nota que muito ainda tem de ser feito para que a educação seja de qualidade. E não tem como garanti-la de forma satisfatória e plena, para todos os alunos na sua diversidade e singularidade sem o investimento na formação docente.

A educação na perspectiva inclusiva se revela como um caminho fundamental para se alcançar a diversidade. Tendo em vista que estando diante de uma instituição em que se oferta uma proposta a um grupo global, ao mesmo tempo atende às necessidades específicas de cada um. Ao se ter consciência de que todos aprendem e que cada um é único, a escola inclusiva tem como incumbência inicial descobrir como o seu aluno (singular) aprende, regendo essa mediação no todo.

Há dois anos atrás, tínhamos uma criança de 9 anos diagnosticada com TEA, que já havia passado por outras escolas, sempre com recomendações sobre seu comportamento educacional devido ao comportamento agressivo. Esse caso chamou atenção, porque fizemos um trabalho social, envolvendo todos os coleguinhas e colaboradores na ideia de motivar a inclusão dentro das crises da criança.

O trabalho envolveu conscientização e aceitação. No início os colegas tinham medo da aproximação, mas depois da ação intitulada internamente como “Inclusão com aceitação e amor”, hoje, é possível comprovar que o aluno está bem mais tranquilo e disposto no ambiente escolar. Melhorou, consideravelmente, seu rendimento acadêmico e, mesmo em crise, os colegas sabem lidar sem medos da situação. Isso é inclusão com respeito e coerência.