

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DOCENTE: O DECLARADO, O PERCEBIDO E O PRATICADO NOS CURSOS DE LICENCIATURA

Eduardo Pinto de Mesquita

Universidade Estadual Vale do Acaraú – mr.eduhpm@gmail.com

Kaliane Maria Chaves dos Santos

Universidade Estadual Vale do Acaraú – kaliane16@hotmail.com

Luana Nágila Alves de Sá

Universidade Estadual Vale do Acaraú – luananagila15@gmail.com

José Raymundo Figueiredo Lins Júnior

Universidade Estadual Vale do Acaraú – linsjr2000@hotmail.com

Resumo do artigo: Este trabalho tem como objetivo refletir sobre a questão da educação inclusiva em escolas públicas do semiárido norte cearense, levando em consideração a formação inicial dos mesmos em seus diversos cursos de licenciatura. Partimos das seguintes problematizações: Como estão elaborados os currículos de graduação para o trabalho com alunos portadores de necessidades especiais? Como se dá o diálogo entre teoria e prática durante a graduação (TARDIFF, 2014) no que diz respeito à educação inclusiva? Para o desenvolvimento desta pesquisa, de natureza exploratória e descritiva, propusemos um questionário, seguido de entrevistas, no segundo semestre de 2016, em sete escolas da educação básica, de municípios distintos, na região do semiárido cearense, na qual os entrevistados deveriam atender aos seguintes requisitos: a) atuar em sala de aula, b) ser graduado há, pelo menos um ano, e c) ter cursado uma licenciatura plena. Tomamos, também, como fonte documental as ementas de um curso de cada grande área do conhecimento da Universidade Estadual Vale do Acaraú, responsável pela maior parte dos licenciados formados na região, com a intenção de perceber quais disciplinas ofertadas poderiam propor discussões com a questão central do estudo. Destarte, obtivemos duas análises distintas, uma para os dados, sob a perspectiva da Gramática Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004) e outra para as fontes, sob a perspectiva da Análise Documental (FLORES, 1994). Os discursos dos professores apontam para uma deficiência encontrada nos documentos que se referem a sua formação inicial, pois em nenhuma das ementas analisadas, encontramos uma discussão ampliada sobre educandos com necessidades especiais, além da disciplina de LIBRAS, que ainda assim, resume-se, em grande parte, ao estudo de determinados sinais, deixando de lado questões específicas da comunidade surda em relação ao mundo. Em suas falas, percebemos o reconhecimento do despreparo para lidar com esses alunos e estigmas (GOFFMAN, 1975) construídos por falta de maior conhecimento sobre as necessidades especiais dos aprendizes. Assim, ainda há muito a ser implementado nos cursos de graduação para que a escola possa, de fato, tornar-se um espaço de inclusão para todos os alunos e que as diferenças deixem de ser um fator de desconhecimento e exclusão.

Palavras-chave: Currículo, Educação inclusiva, Formação docente.

Introdução

Incluir é um termo que pressupõe o que ele combate: a segregação, se entendemos que ele significa “passar a pertencer a um grupo”. No entanto, se ampliarmos esse conceito para “abranger, abarcar em si”, o conceito passa a generalizar todo o grupo e minimizar as diferenças, pois passa a pensar a partir da origem de grupo e não de suas diferenças. Se pensarmos na nossa Carta Magna (1988), e acompanharmos o pensamento de Vinene, Silva e Silva (2015), veremos que eles identificam a citação do termo “inclusão” nove vezes, mas, em nenhuma delas, associado à Educação, que se entende como um dos pilares para a formação identitária de uma nação. Em todas as aparições, inclusão relaciona-se, diretamente, com a visão assistencialista do governo e, sobretudo, com a população de baixa renda. Há menção à garantia dos direitos ao acesso e à permanência na escola (Art. 206, Inciso I) e atendimento especializado a portadores de deficiência (Art. 208, Inciso III), entretanto, parece-nos que o contexto que situa essa pesquisa é o de que há, de fato, algumas questões extra educacionais relevantes para a compreensão do conceito e da prática de uma educação inclusiva no Brasil.

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), vai ampliar e detalhar mais substancialmente como o acesso, a permanência e o atendimento a esses alunos poderia ser garantido e executado. A Escola, enquanto instituição orgânica constituída de pessoas, assume o papel de ser responsável pela inclusão e participação de todos no convívio social.

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

Esse processo de universalização do ensino demanda investimentos em infraestrutura e formação dos profissionais atuantes para saber lidar com a pluralidade de manifestações de necessidades especiais. A formação inicial, dentro desse contexto, é primordial e, através das práticas pedagógicas diferenciadas, deve atender às necessidades de percurso de cada estudante. Nesse estudo, objetivamos saber como se dá a formação inicial para os futuros professores que devem estar preparados para esse contexto de educação inclusiva, haja vista a Resolução nº 02/2001, do CNE e da Câmara de Educação Básica, instituindo as Diretrizes



Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que reforça necessidade de haver “a capacitação de profissionais [...] do ensino regular [...] para atender, de maneira diferenciada, as necessidades dos educandos” (Art. 8, inciso I).

Está previsto, assim, que na formação inicial, durante a graduação, todos os futuros professores da Educação Básica devem desenvolver competências para atuar também com alunos que apresentem necessidades especiais, em qualquer etapa ou modalidade de ensino, com o objetivo de se efetivar a educação inclusiva.

Evidencia-se, porém, que, apesar das fontes citadas e de outros documentos nacionais, muitas instituições de ensino superior não se estruturaram no sentido de oferecer disciplinas e/ou conteúdos relativos ao tema nos seus cursos de licenciatura. Por outro lado, outras o fazem de maneira precária, através da oferta de (poucas) disciplinas eletivas, geralmente com carga horária reduzida ou com um enfoque conteudista, o que não favorece a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes com relação ao processo de atendimento à diversidade dos educandos (MEIRIEU, 2009).

Metodologia

Inicialmente situamos o local da pesquisa, o Semiárido Norte do Estado do Ceará, e quatro municípios que aceitaram realizar a pesquisa em suas escolas (mesmo em período eleitoral), a saber EEFM Professor Luís Felipe, EEIF Trajano de Medeiros e EEIF José da Matta, em Sobral, EEIF Luís Ribeiro da Silva e EEIF Oscar Magalhães, em Ubajara, EEIF Maria Matias, em Ibiapina e Escola Municipal, em Tianguá. Todas se enquadram no mesmo perfil: (1) de localização: zona urbana, e de (2) constarem na lista de escolas com índice médio-alto, no IDEB.

Após apresentar a proposta de pesquisa para a direção, buscamos voluntários para a coleta de dados. Houve pouca resistência por parte dos professores em prestar informações, porém o período eleitoral pode ter sido o motivo de uma resistência enfática, mesmo após ser explicado o motivo e a metodologia da mesma.

A elaboração do questionário nos levou a pensar que, além dos dados que seriam coletados, haveria a necessidade de buscar fontes para confrontar com esses dados, sobretudo porque o nosso ponto de partida era a formação inicial e não o exercício docente em si. Destarte, o critério de seleção de fontes foi, em primeiro lugar, os documentos legais que tratam da questão da educação inclusiva, e em segundo lugar, a instituição de ensino superior



responsável pela maior parte das licenciaturas da região, o que nos direcionou a uma das Universidades Estaduais do Ceará – e mais especificamente, os ementários dos seus cursos de graduação. Por uma questão de tempo, definimos que analisaríamos apenas um ementário de cada curso das grandes áreas do conhecimento: Letras, Matemática e Biologia. No primeiro momento, achamos que a oferta de disciplinas que poderiam tratar de questões educacionais voltadas para a educação inclusiva seria distinta entre os cursos, mas constatamos que todos eles apresentam disciplinas de prática de ensino, que acabam por tratar de conteúdos mais relacionados com suas áreas de conhecimento, sem menções específicas ao tema desta pesquisa. Da mesma forma, todos eles ofertam apenas a disciplina de LIBRAS, como componente de formação para uma educação inclusiva. No segundo momento, analisamos esses ementários a partir do Curso de Letras, visto que todos os pesquisadores poderiam discorrer melhor sobre as práticas e ideologias do curso em relação à educação inclusiva.

Vale lembrar que aqui reconhecemos a limitação da pesquisa, mas que não fere a sua validade, uma vez que os critérios de categorização e desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa se constrói no percurso de seu desenvolvimento (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 33-34).

Os questionários foram estruturados em três partes, que traçavam perfis específicos: (I) Dados Pessoais, interessados em conhecer o gênero e faixa etária dos participantes, a modalidade de educação e o tempo de docência, (II) Formação e Capacitação Docente para a Educação Inclusiva, com questões que indagavam sobre a formação inicial (área e disciplinas relacionadas à formação para a Educação Inclusiva), a formação continuada (participação em cursos e eventos sobre Educação Inclusiva) e pós graduação; incluía, ainda, uma questão aberta sobre o trabalho com alunos com necessidades especiais e uma lista de ocorrências mais frequentes de motivos de inclusão na escola e (III) A Inclusão na Escola, ou seja, como a instituição recebe e lida com os alunos com necessidades especiais.

Há uma última etapa, ainda em fase de desenvolvimento, que é a entrevista aberta com os professores que responderam ao questionário, a fim de perceber nos seus discursos, convergências e divergências com os dados encontrados nos questionários.

Sobre a análise dos dados, após a seleção, as fontes foram analisadas pela ótica da Análise Documental, que compreende a identificação, a verificação e a apreciação de documentos para determinado fim: no nosso caso, a constatação de que a educação inclusiva é, realmente, considerada na formação inicial dos professores da educação básica, conforme indicam os



documentos nacionais. Wimmer e Dominick (1987 *apud* MOREIRA, 2009, p. 272) apontam vantagens e desvantagens para essa forma de análise. A principal vantagem é a economia de tempo e recursos, uma vez que muitos documentos estão disponibilizados gratuitamente e em meios públicos, a desvantagem – que não chega a atingir nossa pesquisa, pois a limitação espacial é parte da categorização dos dados – é que essas informações são específicas a uma determinada realidade, que podem estar incompletos ou ser imprecisos, o que dificulta uma generalização dos mesmos e, novamente não se aplica, pois trabalhamos com fontes primárias, ou seja, os próprios direcionamentos curriculares dos cursos de formação.

Os dados das entrevistas individuais serão quantificados e interpretados a partir da transitividade da Gramática Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), conforme as figuras abaixo, e também a partir do que determinam os documentos oficiais.

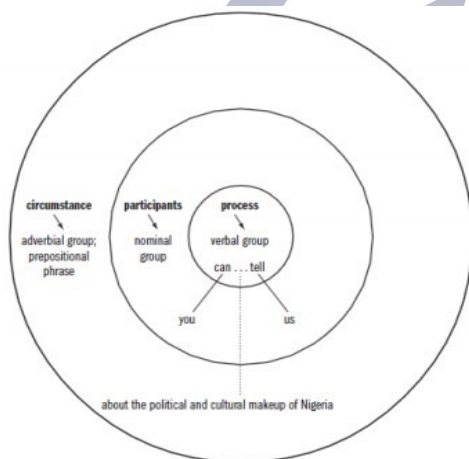


Figura 01: Processos, Participantes e Circunstâncias (adaptado de HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 176).



Figura 02: Tipos de Processos (adaptado de HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 172).

A escolha pelo sistema de transitividade se deu porque através de processos verbais, que são o centro da atividade comunicativa (Figura 01), todas as escolhas lexicogramaticais podem ser compreendidas como uma representação (Figura 02) que o falante faz do mundo que experiencia. Essa representação, longe de significar a “tradução” do mundo real torna-se, na verdade, a própria construção desse mundo. Nesse sentido, os participantes deixam de ser assujeitados e passam a colaborar com a realização do mundo através de processos materiais, mentais, relacionais, existenciais, verbais e comportamentais, que se realizam em determinadas circunstâncias (LINS JR, 2012, p. 75-84).



Passamos, a seguir, para a análise das fontes e dos dados coletados até o momento, haja vista que a pesquisa ainda está em fase de desenvolvimento.

Resultados e Discussão

Em uma de nossas fontes iniciais da pesquisa, a Resolução n. 2/2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, encontramos referência à educação inclusiva e a formação de professores, que acabou por se tornar o tema e a razão desta pesquisa: os cursos de licenciatura desenvolvem habilidades e competências, ou seja, saberes para que o professor da educação básica seja capacitado ou especializado em Educação Especial?

Art 18. § 1º São considerados *professores capacitados* para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para: I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

§ 2º São considerados *professores especializados em educação especial* aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001a, p. 5. Grifos do autor).

Para responder à pergunta inicial, recorreremos, inicialmente às ementas dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual Vale do Acaraú. O que encontramos em todas elas foi a oferta da disciplina de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), obrigada pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que a reconhece como meio legal de comunicação e expressão de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria e de uso das comunidades de pessoas surdas, com a seguinte ementa definida pelo Curso de Letras:



Ensino de Libras:

Ementa

Comunidade surda: cultura, identidade, diferença, história, língua e escrita de sinais. Noções básicas da língua de sinais brasileira: o espaço de sinalização, os elementos que constituem os sinais, noções sobre a estrutura da língua, a língua em uso em contextos triviais de comunicação.

Conteúdo Programático

Histórico, Legislação e surdez: história da educação de surdos; legislação e surdez.
O ser surdo: a cultura surda; a comunidade surda; as identidades surdas; o movimento surdo.
Olhando a surdez: aspectos clínicos; aspectos educacionais; aspectos sócio antropológicos.
Língua ou linguagem: Libras e Língua Portuguesa – estruturas distintas; Língua e linguagem – língua de sinais ou linguagem de sinais? Português sinalizado; parâmetros da Libras; mitos nas línguas de sinais; bilinguismo e surdez; Libras – aspectos morfológicos, fonológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos.
Praticando a Libras: alfabeto manual; datilologia; sinais e palavras; frases; vocabulário; Libras em contexto e diálogos.

Figura 03: Disciplina do 4º Semestre do Curso de Letras/UVA.

Inicialmente, nos questionamos sobre o nome da disciplina: por que “Ensino de LIBRAS”, se o objetivo é a aprendizagem da mesma. Já em relação à ementa, parece-nos que ela é bem abrangente, o que pode ser um complicador, se pensarmos na carga horária de 60 horas, definida pela comissão de redação do Projeto Político Pedagógico do curso. O conteúdo programático, entretanto, parece confundir a proposta da ementa, tornando a disciplina quase impossível de ser ministrada a contento, se pensarmos em questões de tempo, quantidade de conteúdos e espaço para a prática dos mesmos. Assim, o que poderia ser um indício de formação de professores capacitados (BRASIL, 2001a), acaba por tornar-se ‘mais uma disciplina com eficácia questionável – e fique claro, aqui, que não estamos analisando o trabalho docente do professor.

Outra crítica que elaboramos é o fato dessa disciplina aparecer no quarto semestre (que corresponde a, exatamente, metade do curso), isolada de qualquer pré-requisito sobre necessidades especiais, ou educação inclusiva. Por isso, fomos direcionados a investigar as demais disciplinas, sobretudo as de caráter pedagógico. Os semestres anteriores reúnem, ao todo, além das disciplinas de conteúdos linguísticos e literários, uma disciplina de Ética (1º semestre), duas disciplinas de Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação e duas de Fundamentos Psicológicos da Educação (2º e 3º semestres), uma Prática de Ensino e Aquisição da Linguagem, sendo que em nenhuma delas, os termos Educação Especial ou Educação Inclusiva são citados diretamente na ementa e/ou no programa de curso. A única ocorrência de um desses termos aparece em uma disciplina do semestre seguinte, mas cuja ementa não deixa clara a abordagem dada ao assunto:



Prática de Ensino II: Gestão dos Processos e Modalidades Educativas:

Ementa

Fundamentos políticos e estruturais do ensino fundamental e médio; Gestão escolar e dos processos educativos; Educação especial, educação de jovens e adultos, educação popular.

Conteúdo Programático

1. Fundamentos Políticos e Estruturas do Ensino Fundamental e Médio.
2. Gestão Escolar e dos Processos de modalidades Educativas.
3. Educação Especial.
4. Educação de Jovens e Adultos.
5. Educação Popular.

Figura 04: Disciplina do 5º Semestre do Curso de Letras/UVA.

Desta forma, entendemos que os professores desse curso (e dos demais que seguem esse padrão de abordagem para com a Educação Inclusiva), ao concluírem-no, não podem ser considerados capacitados ou especializados (BRASIL, 2001a) para atuar em educação especial. Entretanto, a análise das fontes só nos fez elaborar uma hipótese a ser testada. É onde entra a coleta de dados no campo, em sete escolas públicas do semiárido norte cearense, totalizando trinta e nove participantes (doravante P1, P2 ... P39), todos com pelo menos um curso de graduação concluído (alguns com dois ou três, mas quando perguntados sobre pós graduação, apenas um participante informou ter mestrado), sendo a maioria dos entrevistados das áreas de Pedagogia e Letras, e entre 25 e 55 anos (a média foi bem equilibrada: 30,8% na faixa etária dos 25 aos 35 anos, 33,3% entre 36 e 45 anos e 35,9% entre 46 e 55 anos). Entretanto, quando questionados sobre o tempo de atuação em sala de aula, o resultado foi bem distinto: a maioria dos participantes estão em ação docente entre 16 e 20 anos, o que equivale ao percentual de 30,8%, seguida dos períodos que compreendem 6-10 anos (25,6%) e mais de 20 anos de sala de aula (23%). Apenas um pequeno percentual está lecionando há menos de 6 anos (7,8%).

Esses números, confrontados com a quantidade de professores que teve a oportunidade de discutir sobre educação inclusiva/especial na graduação (28%) ou que chegou a cursar uma disciplina específica em educação especial (18%), mostram que a formação inicial voltada para professores capacitados a trabalhar em modalidades de educação especial ainda é precária, requerendo maior atenção e ação por parte dos cursos de licenciatura.

O processo de inclusão escolar, não só das pessoas com necessidades especiais, mas também das subalternizadas ainda é recente no Brasil, visto que a Escola enquanto instituição social legitimava, através de políticas e práticas educacionais, uma educação excludente, que reproduzia a ordem social e delimitava a escolarização como privilégio de poucos (FIGUEIRA, 2011).



Antes, essas pessoas [com necessidades especiais] eram habilitadas ou reabilitadas para fazerem todas as coisas que as demais, sendo que por meio da integração social passavam a conviver conosco em sociedade. Agora, na inclusão social, as iniciativas são nossas, somos nós que estamos nos preparando, criando caminhos e permitindo que elas venham conviver conosco. Por esse motivo, cada vez mais vemos crianças e pessoas com deficiências em nossas escolas, nos espaços de lazer e em todos os lugares da vida diária. E devemos estar preparados para essa convivência, aceitando as diferenças e a individualidade de cada pessoa, uma vez que o conceito de inclusão mantém este lema: *todas as pessoas têm o mesmo valor* (FIGUEIRA, 2011, p. 28-29. Grifo do autor).

Nas escolas pesquisadas, 95% atende crianças com necessidades especiais, mas apenas 70% desenvolve o assunto em suas reuniões pedagógicas e, quando perguntados sobre as deficiências mais frequentes, três dominaram as estatísticas: uma física, a baixa visão (71,9%) e duas intelectuais, autismo e Síndrome de Down (58,9%).

A questão aberta pedia aos participantes para especificarem os conhecimentos necessários para trabalhar com alunos com necessidades especiais e as respostas foram agrupadas em quatro categorias, apresentadas em ordem decrescente de percentual: (i) problemas de (in)formação (51%), (ii) dificuldades de aprendizagem (36%), (iii) afetividade (12%) e (iv) socialização (1%). Mais da metade dos entrevistados se queixou da falta de informação sobre “como lidar com ESSES alunos” (P14), já identificando um estigma nos mesmos, ressaltando a diferença percebida na categoria seguinte, uma vez que “eles não aprendem da MESMA forma que os OUTROS alunos” (P5). Nesse caso, percebe-se que necessidades especiais se associa a limitações, e essa associação só pode existir na alteridade, quando o eu (sem limitação) se confronta com o Outro, o tu (com necessidades). Ainda sobre a categoria falta de informação, a maioria desse grupo se referiu a necessidade de formações continuadas, com apenas uma pequena parte se referindo ao papel da formação inicial – nem chegaram a comentar os documentos nacionais que mencionam e regulamentam a educação inclusiva. Os 12% que associaram a educação especial a afetos e “sentimentos” (P2), fez menção de termos como “é preciso dar muito *amor* a ESSAS crianças” (P2; P10; P34) ou “*carinho*” (P2; P15), mas sempre ressaltando a diferença nas crianças com necessidades especiais. Por fim, a categoria que mais esperávamos ouvir – ainda que sob a influência da própria pesquisa – foi a que menos foi proferida pelos participantes. Apenas 1% utilizou o termo “socialização” como sinônimo de inclusão, sendo que, unanimemente, não “tinha a menor ideia de como fazer isso”. Um dos participantes, inclusive, disse que “educação inclusiva é muito mais do que deixar o aluno jogado na sala”, outro disse que a escola deveria oferecer “LIBRAS e sinais para surdo-mudos (sic)”. As escolhas lexicogramaticais implicam uma não familiaridade com



termos básicos na educação inclusiva. Mas aí vamos entrar na análise da próxima coleta de dados, que teremos o maior prazer em compartilhar, em breve.

Assim, o resultado parcial da pesquisa mostrou que um dos grandes problemas enfrentados pelos professores é a falta de informação sobre inclusão, problema que poderia ser solucionado na graduação, caso as licenciaturas investissem mais na relação teoria e prática, colocando o futuro professor mais próximo da sala de aula para compreender a realidade dos alunos (inclusive os que têm necessidades especiais). Mas as universidades têm falhado nesse aspecto, pois professores entrevistados reconheceram a dificuldade em conceber uma educação inclusiva na educação básica.

Conclusões

Os dados apresentados e os documentos analisados dão respaldo para a necessidade de se repensar o atual quadro pedagógico de nossas escolas, no que diz respeito – mas não apenas – à educação inclusiva. Acreditamos que enquanto práxis pedagógicas, teoria e prática são parte do cotidiano de toda educação e, portanto, deve ser implantada na formação inicial, estimulada durante o percurso para a graduação e praticada na sala de aula. No que diz respeito às disciplinas específicas da educação inclusiva, faz-se necessário uma maior articulação entre os saberes específicos de cada área e as metodologias de ensino que lhes permitam ser apreendidos por diversos alunos e contextos diversos de aprendizagem.

Um ponto importante a se colocar, dentro de todo o processo de execução desse trabalho, é a necessidade de que a Universidade Estadual Vale do Acaraú incentive a Pesquisa Acadêmica dentro dos cursos de formação docente. Não se trata de incluir disciplinas específicas nos currículos dos Cursos, mas de propor investigações nas disciplinas já ofertadas. Disciplinas como Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação, embora de cunho mais conceitual, podem oferecer mecanismos e possibilidades de se desenvolver práticas de pesquisa com produções intelectuais muito mais relevantes para nossa região do que as informações clássicas, produzidas em contextos (e, muitas vezes, épocas) bem diferentes.

Um tema novo necessita de novos olhares curiosos, novas observações capazes de criticarem a si mesmas para gerar novos conhecimentos. Neste momento, a universidade é o local por excelência para produzir esses conhecimentos, pois o professor é um pesquisador da sala de aula, na escola e na sua vida cotidiana porque convive e partilha emoções, dificuldades e

identidades diferentes. Esperamos que você, leitor, seja mais um desses inquietos no mundo acadêmico.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www.imprensaoficial.com.br/downloads/pdf/Constituicoes_declaracao.pdf>. Acesso: 12 ago. 2016.

BRASIL. **Portaria nº 1.793/94**. MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>>. Acesso: 04 set. 2016.

BRASIL. **Lei n. 9394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso: 12 ago. 2016.

BRASIL. **Resolução n. 02/2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Conselho Nacional de Educação, 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso: 03 set. 2016.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. MEC: SEESP, 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso: 03 set. 2016.

BRASIL. **Lei n. 10.436/2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso: 18 ago. 2016.

FIGUEIRA, Emílio. **O que é educação inclusiva?** São Paulo: Brasiliense, 2011.

FLORES, Javier Gil. **Análisis de datos cualitativos**: aplicaciones a la investigación educativa. Barcelona: PPU, 1994.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. (Trad. Márcia Nunes.). 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1975.

HALLIDAY, Michael A. K.; MATTHIESSEN, Christian. **An introduction to functional grammar**. 3. ed. London: Edward Arnold, 2004.

MEIRIEU, Phillippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula**: o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. Políticas públicas e formação docente para atuação com a diversidade. In: MARTINS, L. de A. R.; PIRES, J.; PIRES, G. N. L. (Org). **Políticas e práticas educacionais inclusivas**. Natal: EDUFRRN, 2009.

MOREIRA, Sônia V. Análise documental como método e como técnica. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antônio. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

SAMPIERI, Roberto H.; COLLADO, Carlos F.; LUCIO, María del Pilar B. **Metodologia da pesquisa**. (Trad. Daisy Moraes.). 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.



II CINTEDI
II CONGRESSO INTERNACIONAL DE
EDUCAÇÃO INCLUSIVA
II Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva

16 a 18
NOVEMBRO
2016
LOCAL DO EVENTO
CENTRO DE CONVENÇÕES
RAYMUNDO ASFORA
GARDEN HOTEL
CAMPINA GRANDE-PB

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. (Trad. Francisco Pereira). 17. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

VINENE, Samuel; SILVA, Ketlen J. L. da; SILVA, Ketlis L. da. Formação de professores para educação inclusiva: políticas públicas, discursos e práticas. **Revista Gestão Universitária**. Edição 2015. 16 de março de 2015. Disponível em: <<http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos-cientificos/formacao-de-professores-para-educacao-inclusiva-politicas-publicas-discursos-e-praticas>>. Acesso: 10 ago. 2016.

