

unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

ADRIANA GAVIÃO BASTOS OLIVEIRA

**INCLUSÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES: A METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO
COMO POSSIBILIDADE PARA A CONSTRUÇÃO DE SABERES
INCLUSIVOS**



ARARAQUARA – S.P.
2016

ADRIANA GAVIÃO BASTOS OLIVEIRA

**INCLUSÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES: A METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO
COMO POSSIBILIDADE PARA A CONSTRUÇÃO DE SABERES
INCLUSIVOS**

Tese de Doutorado, apresentado Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas;

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Júlia Canazza Dall'Acqua.

ARARAQUARA – S.P.
2016

Oliveira, Adriana
Inclusão Escolar e Formação Inicial de
Professores: A Metodologia da Problematização Como
Possibilidade da Construção dos Saberes Inclusivos /
Adriana Oliveira - 2016
145 f.

Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade
Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho",
Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)
Orientador: Maria Júlia Canazza Dall'Acqua

1. Educação Inclusiva. 2. Formação de Professores. 3. Metodologia
da Problematização. I. Título.

ADRIANA GAVIÃO BASTOS OLIVEIRA

**INCLUSÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES: A METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO
COMO POSSIBILIDADE PARA A CONSTRUÇÃO DE SABERES
INCLUSIVOS**

Tese de Doutorado, apresentado Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar. Exemplar apresentado para exame de defesa.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas;

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Júlia Canazza Dall'Acqua.

Data da defesa: 23/05/2016

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Júlia Canazza Dall'Acqua
UNESP.

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Márcia Cristina Argenti Perez
UNESP.

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Márcia Duarte Galvani
UFSCar.

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Maria Helena Bimbatti Moreira
UEMS.

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Relma Urel Carbone Carneiro
UNESP.

Membro Suplente: Prof.^a Dr.^a Eliana Marques Zanata
UNESP.

Membro Suplente: Prof.^a Dr.^a Fátima Elisabeth Denari
UFSCar.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Dedico este trabalho ao meu filho Rafael que sempre foi a razão de minha vida...

AGRADECIMENTOS

À minha família que compreendeu tantos momentos ausentes;

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Maria Júlia Canazza que com muita paciência, carinho, dedicação e muito profissionalismo conduziu este trabalho;

Aos alunos e alunas do curso de Pedagogia da UEMG dos anos de 2013 e 2014 que permitiram e contribuíram para a realização desta pesquisa;

Às professoras pela participação na banca de qualificação Prof.^a Dr.^a Kátia Regina Moreno Caiado e Prof.^a Dr.^a Relma Urel Carbone Carneiro;

Às professoras pela participação na banca de defesa Dr.^a Márcia Cristina Argenti Perez, Dr.^a Márcia Duarte Galvani, Dr.^a Maria Helena Bimbatti, Dr.^a Relma Urel Carbone Carneiro, Dr.^a Eliana Marques Zanata, Dr.^a Fátima Elisabeth Denari, pela participação.

APRESENTAÇÃO

Os estudos com as temáticas ligadas à educação sempre estiveram presentes em minha trajetória profissional. Iniciou-se no curso de magistério que propiciou a certeza da escolha da profissão e da necessidade da formação constante para o exercício da mesma.

A primeira experiência com os estudos sobre a educação ocorreu no momento em que realizei o curso de magistério e na fase dos estágios curriculares. Neste período, percebia a diferença que alguns professores faziam, através de suas práticas pedagógicas, no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. Destacaram-se nesta fase de formação, as dificuldades encontradas pelos alunos nas atividades propostas pelos docentes e, destas, as intervenções propostas pelos professores que em algumas situações mostravam-se inócuas.

Dessa situação vivenciada, a questão que suscitou em mim muita reflexão e que acompanhou toda a minha trajetória profissional, referia-se às práticas pedagógicas construídas pelos docentes. E sempre me perguntava sobre a importância do período de formação e como esta poderia contribuir para a construção de saberes para a docência.

O início de minha atuação docente deu-se com o trabalho nas séries iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública, com alunos no processo de alfabetização, muitos deles, com histórias de sucessivas reprovações em sua trajetória escolar. Apesar da boa formação recebida no curso de magistério, os anos iniciais da docência, em especial, esse primeiro, apresentou-se com muitos desafios. Além dos problemas ligados à aprendizagem, os discentes também apresentavam problemas comportamentais. Permaneci com esta turma durante todo o ano letivo. E diante dos desafios que encontrava em minha prática pedagógica, percebia que novos conhecimentos precisavam ser construídos e, então, busquei o curso de Pedagogia.

No ano seguinte desta experiência com a docência na escola pública, transferi-me de cidade e comecei a trabalhar em uma escola particular com os anos iniciais do Ensino Fundamental. Paralelamente à experiência profissional realizava o curso de Pedagogia. Foi nesse período que comecei a me aproximar da Educação Especial na perspectiva da inclusão, pois, além do trabalho de docente que desempenhava na instituição escolar, coordenava o setor de acompanhamento dos alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Integrada à formação recebida na Universidade, buscava também cursos que objetivavam a aprendizagem dos alunos que aprendiam de forma diferenciada.

Nos anos de 1990, ao findar o curso superior, assumi a coordenação pedagógica da escola mencionada anteriormente e com esta função foi necessário intensificar os estudos na área da formação docente.

A proposta da formação continuada, nessa instituição, ficava a cargo da coordenação pedagógica. Naquele momento a inclusão começava a ser discutida e, no exercício da função de gestora dos processos de aprendizagem, participava de seminários e cursos com a temática.

Começando os anos 2000, retornei à cidade de Poços de Caldas e, logo nos primeiros meses de minha volta, recebi o convite para coordenar o curso Normal Médio de uma instituição particular. Também continuava meus estudos e agora estavam voltados para a Psicopedagogia.

Neste curso realizei muitas relações com minhas experiências, construídas por meio dos alunos que aprendiam de forma diferente e com a formação docente, sendo este um momento de integração com a experiência profissional e com os conhecimentos teóricos.

Prosseguindo na descrição de minha trajetória profissional, ingressei após o término do curso em Psicopedagogia como docente no Ensino Superior, permanecendo até os dias atuais nessa função. Também no mesmo período comecei o mestrado desenvolvendo uma pesquisa com a temática que integrou minhas experiências vivenciadas como docente na formação inicial, com os estudos sobre os saberes docentes, tendo o curso de Pedagogia como referência para a investigação.

O interesse pela temática da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva se consolidou na somatória de minha prática docente e com meus estudos, quando por convite da coordenação do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Minas Gerais, assumi a disciplina: os Estudos sobre os Alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

Ao iniciar o trabalho como docente da disciplina citada acima, sempre pensava em buscar novas propostas para desenvolvê-la. Primeiro, por ser oferecida em apenas em um semestre do curso, em segundo, por ter muitos conteúdos a serem contemplados na ementa da disciplina e pouco tempo para trabalhá-los na profundidade necessária para a aprendizagem dos discentes, que em sua maioria estavam tendo contato pela primeira vez com esta temática e por último pela possibilidade de desenvolver uma pesquisa que pudesse verificar a importância desta disciplina para a formação docente na perspectiva da inclusão.

Com a realização dos estudos no doutorado surgiu a possibilidade de realizar um trabalho investigativo com a disciplina por mim trabalhada, em uma perspectiva de ensino

diferente da adotada para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, a abordagem tradicional de ensino.

Foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre uma perspectiva diferenciada de ensino, a Metodologia da Problematização e o Arco de Maguerez, desenvolvida pela pesquisadora Neusi Berbel, que desde 1992, junto com seus colaboradores desenvolve, descreve, investiga e analisa os aspectos desta metodologia aplicada ao ensino.

A partir desses estudos, com uma abordagem diferenciada, a disciplina com a temática sobre a Educação Inclusiva foi desenvolvida e analisada para a verificação do potencial desta na construção de saberes docentes para uma prática inclusiva.

RESUMO

A formação inicial dos professores no contexto das políticas de inclusão, propostas a partir de 1996 para o atendimento dos alunos público alvo da Educação Especial passou a ser investigada. Neste contexto de investigar esta formação docente na perspectiva da Educação Inclusiva estabeleceu-se realizar esta pesquisa sob a forma de um estudo descritivo, de natureza qualitativa, constituindo-se num estudo de caso e tendo como foco de investigação uma disciplina intitulada Estudos sobre Necessidades Educacionais Especiais, na qual a pesquisadora é docente, ofertada no curso de Pedagogia, da Universidade Estadual de Minas Gerais, no município de Poços de Caldas. Objetivou analisar as contribuições da disciplina para a construção dos saberes docentes na perspectiva da inclusão escolar que podem ser mobilizados por meio da Metodologia da Problematização e o Arco de Maguerez. Foram participantes 64 alunos regularmente matriculados, respectivamente nos anos de 2013 e 2014. Para condução da pesquisa foram estabelecidos dois estudos. O primeiro deles, denominado Estudo 1, caracterizou-se como sendo um estudo exploratório, versando sobre os trabalhos desenvolvidos na disciplina no ano de 2013 por meio de uma abordagem tradicional de ensino, constituindo-se na primeira parte da investigação. Os resultados obtidos evidenciaram a relevância da disciplina para a formação discente, porém indicaram os limites desta perspectiva tradicional e mostraram ainda a necessidade de integrar, de forma mais efetiva, os estudos teóricos com as situações vivenciadas nas escolas nas quais foram realizados os estágios e as observações do processo de inclusão escolar. O Estudo 2, por sua vez, foi empreendido sobre o trabalho realizado com a mesma disciplina no ano de 2014, contudo pautado na abordagem da Metodologia da Problematização e o Arco de Maguerez. O desenvolvimento da disciplina centrou-se no conhecimento da realidade construído pelos discentes, sobre as escolas comuns e as especializadas estagiadas com os alunos público alvo da Educação Especial, o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores nessas instituições com estes alunos, pelos profissionais das salas de recursos multifuncionais e pelos professores de apoio na escola comum para o levantamento de questões, com o propósito de formular pontos-chave a serem estudados e aprofundados teoricamente na busca de possíveis soluções e ações para a transformação das situações problematizadas, que são as etapas de trabalho da abordagem adotada. Os resultados desse estudo sinalizaram as possibilidades de um ensino com uma abordagem diferenciada que evidenciou o favorecimento da articulação teoria e prática, do trabalho coletivo, da motivação do discente para a construção do conhecimento e do desenvolvimento de ações mais reflexivas e críticas para o entendimento da realidade.

Palavras-Chave: Educação Inclusiva. Formação de Professores. Metodologia da Problematização.

ABSTRACT

The initial training of teachers in the context of inclusion policies, proposals starting from 1996, for the care of students with special educational needs in regular schools began to be investigated. In this context of investigating the initial training of teachers from the Inclusive Education perspective, it was established to carry out this research in the form of a descriptive study of a qualitative nature, constituting a case study and having as research focus a course entitled Studies on Special Educational Needs, in which the researcher is the teacher, offered in the course of Pedagogy, of the State University of Minas Gerais, in the city of Poços de Caldas, Brazil. It aimed to verify the contributions of this discipline for the construction of teaching knowledge in the perspective of school inclusion that can be mobilized by the Methodology of Problematization and the Arco of Maguerez. Sixty four students regularly were enrolled, respectively in the years of 2013 and 2014. For conducting the research there were established two studies. The first, called Study 1 was characterized as an exploratory study, dealing with work in the discipline and developed in 2013 through a traditional approach to teaching, becoming the first part of the investigation. The results showed the importance of the discipline for student training, but indicated the limits of this traditional perspective and also showed the need to integrate more effectively the theoretical studies both with the situations experienced in schools in which the internships were carried out, but also with the knowledge of the deficiencies present in specialized institutions. Study 2, for its part, was undertaken on the work done with the same discipline in 2014, however, it was guided by the Methodology of Problems and the Arco of Maguerez. The development of the discipline was based on the knowledge of the reality in regular and specialized schools and on the pedagogic work developed by the teachers, by the professionals who work on the multifunctional resources room and by the support teachers with the students with special educational needs to come up with questions with the goal of formulating key-points to be studied and theoretically deepened looking for solutions and actions to change the problematical situations. The results of this study evidenced possibilities of a teaching method with a different approach, encouraging the articulation between theory and practice, team working, more teacher motivation for the construction of knowledge and development of more reflexive and critical actions for a real world understanding.

Keywords: Inclusive Education. Teacher Training. Methodology of Problematization.

RESUMEN

La formación inicial de los profesores en el contexto de las políticas de inclusión, propuestas a partir de 1996 para el atendimento de los alumnos público-objetivo de la Educación Especial en la escuela regular empezó a ser investigada. En este contexto de investigar la formación del instructor en la perspectiva de la Educación Inclusiva, se estableció realizar esta pesquisa en la forma de un estudio descriptivo, de natura cualitativa, constituido en un estudio de caso e teniendo como foco de investigación una disciplina intitulada Estudios sobre las Necesidades Educativas Especiales, en la cual la investigadora es instructora, ofrecida en el curso de Pedagogía, de la Universidad Estadual de Minas Gerais, en el municipio de Poços de Caldas, Brasil. Objetivó verificar las contribuciones de la disciplina para la construcción de los saberes docentes, en la perspectiva de la inclusión escolar, que pueden ser desplegados por medio de la Metodología de la Problematización y del Arco de Maguerez. Fueron participantes 64 alumnos regularmente enrollados, respectivamente en los años de 2013 e 2014. Para la conducción de la pesquisa, fueron establecidos dos estudios. El primer, denominado Estudio 1, se caracterizó cómo siendo un estudio exploratorio, versando sobre el trabajo en la disciplina y desarrollado en el año de 2013 por medio de un enfoque tradicional de enseñanza, se constituyendo de la primera parte de la investigación. Los resultados obtenidos evidenciaron la relevancia de la disciplina para la formación docente, pero indicaron los límites de esta perspectiva tradicional e mostraron, todavía, la necesidad de integrar, de forma más efectiva, los estudios teóricos tanto con situaciones vivenciadas en las escuelas en que fueron realizados las prácticas profesionales, cómo también con el conocimiento sobre las deficiencias presentes en las instituciones especializadas. El Estudio 2, por su vez, fue emprendido sobre el trabajo realizado con la misma disciplina en el año de 2014, pero basado en el enfoque de la Metodología de la Problematización y el Arco de Maguerez. El desarrollo de la disciplina se basó en el conocimiento de la realidad sobre las escuelas regulares y especializadas, el trabajo pedagógico desarrollado por los profesores, por los profesionales de las salas de recursos multifuncionales y por los profesores de apoyo con los alumnos público-objetivo de la Educación Especial para el levantamiento de cuestiones, con el propósito de formular puntos-clave a ser estudiados y profundados teóricamente en la busca de posibles soluciones y acciones para la transformación de las situaciones problematizadas. Los resultados de este estudio evidenciaron las posibilidades de un enseñanza con un abordaje diferente, favoreciendo la articulación de la teoría y la práctica, el trabajo colectivo, más motivación del instructor para la construcción del conocimiento y desarrollo de acciones más reflexivas y críticas para un entendimiento de la realidad.

Palabras-Claves: Educación Inclusiva. Formación de profesores. Metodología de La Problematización.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Representação do Método do Arco de Charlez Maguerez	53
Figura 2	Representação do esquema do Método do Arco	53

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Curso de formação de pedagogos – UEMG	71
Quadro 2	Curso de formação de pedagogos – UEMG – Estágios Supervisionados	75
Quadro 3	Caracterização dos participantes	80
Quadro 4	Unidades de Análise e Categorias elaboradas a partir de indicações sobre a disciplina: Estudos sobre Necessidades Educacionais Especiais -2013	85
Quadro 5	Unidade de Análise 1- Integração Teoria e Prática	86
Quadro 6	Unidade de Análise 2 - O Trabalho do Atendimento Especializado	88
Quadro 7	Unidade de Análise 3- A Sala de Aula	90
Quadro 8	Unidade de Análise Objetivos e Desafios da Inclusão	93
Quadro 9	Síntese das atividades realizadas e das questões elaboradas na primeira etapa da Metodologia da Problematização e o Arco de Maguerez	108
Quadro 10	Categorias apresentadas nos relatórios das visitas realizadas nas escolas especializadas	110

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABP	Aprendizagem Baseada em Problemas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AIP	Atividade de Integração Pedagógica
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAA	Comunicação Alternativa e Ampliada
CAPE	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBH	Campus de Belo Horizonte
CEDET	Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno
CON/UEMG	Conselho Universitário da Universidade do Estado de Minas Gerais
EUA	Estados Unidos da América
FAE	Faculdade de Educação
FAMEMA	Faculdade de Medicina de Marília
LATECA	Laboratório de Tecnologia Assistida/Comunicação Alternativa e Ampliada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MP	Metodologia da Problematização
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
NF	Núcleo Formativo
ONGS	Organizações não governamentais
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
PBL	<i>Problem Based Learning</i>
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
TA	Tecnologia Assistida
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEMG	Universidade Estadual de Minas Gerais
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	Fundamentação teórica	21
2.1	Formação Inicial de Professores	21
2.2	Formação de Professores no Contexto da Inclusão Escolar	32
2.3	Reflexões teóricas sobre a Metodologia da Problematização	44
3	MÉTODO	67
3.1	Procedimentos Preliminares	67
3.2	Fundamentação Teórica e Metodológica da Pesquisa	67
3.3	Contexto do Estudo	69
3.4	Participantes	79
3.5	Procedimentos de Coleta de Dados	81
3.6	Procedimentos de Análise dos Dados	82
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	84
4.1	Estudo 1 - Ano de 2013	84
4.2	Estudo 2 - Ano de 2014	97
4.2.1	Caracterização inicial: expectativas dos alunos	97
4.2.2	Aplicação da Metodologia da Problematização com os alunos da Pedagogia	99
4.2.3	Desenvolvimento da disciplina	102
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
	REFERÊNCIAS	135
	APÊNDICES	143
	APÊNDICE A - Ficha de estágio	144
	APÊNDICE B - Ficha de identificação dos alunos e alunas do curso de Pedagogia	145

1 INTRODUÇÃO

A formação docente no Brasil, a partir dos anos de 1990, passa a ser influenciada por pesquisas realizadas por Huberman (1989), Nóvoa (1992), Esteve (1995) em outros países, cujas temáticas analisaram a estruturação dos cursos e a construção dos saberes para a docência e corroboraram para a apresentação de novos modelos profissionais.

Destacaram-se vários autores neste contexto de reformulação da formação docente, dentre eles, Huberman (1989); Nóvoa (1992); Schön (1992); Zeichner (1997); Esteve (1995); Perrenoud (1999) e Tardif (2012). Esses pesquisadores internacionais revisaram as teorias que fundamentavam os estudos anteriores de formação docente e dos currículos propostos para este fim. As investigações realizadas verificaram os modelos propostos para esta que se apoiavam na ideia de acúmulo de conhecimentos teóricos, para posterior aplicação prática, denominado racionalidade técnica. Apresentaram a partir desses estudos, novos referenciais na perspectiva da construção de um novo profissional para a educação. Construção que para esses pesquisadores, precisaria se estruturar, além dos conhecimentos teóricos, em situações práticas, articuladas com as situações problematizadoras advindas do contexto escolar.

Os pesquisadores internacionais analisaram os modelos de sucesso para a formação docente e através dos resultados de suas investigações ressaltaram que além dos conhecimentos teóricos, a formação docente deve considerar o desenvolvimento profissional, pessoal e os aspectos organizacionais da profissão (NÓVOA, 1997). Dado este contexto, os currículos dos cursos de formação docente em outros países e no Brasil, começaram a ser estruturados considerando também as experiências cotidianas dos docentes. Essas experiências passaram a ser vistas, como construtoras de conhecimento e de práticas pedagógicas que articuladas aos conhecimentos teóricos seriam mais promissoras para a transformação dos problemas encontrados pelos professores em seus contextos escolares. Esse modelo, de acordo com o teórico supracitado, possibilitaria um melhor enfrentamento da realidade escolar.

Com as várias modificações também realizadas em nosso país, no que tange a formação docente, o currículo do curso de Pedagogia que influenciado pelas pesquisas internacionais, passou também por transformações e reformulações para o enfrentamento das dificuldades encontradas historicamente na educação brasileira. Dentre elas, destacou-se, o distanciamento teórico dos cursos das necessidades oriundas da prática profissional. Vários autores brasileiros desenvolveram suas pesquisas com esta temática, como Freitas (1996);

Geraldi (1998); Fiorentini (1998); Mizukami (2002); Pimenta (2004) e Silva (2006) que apontaram a dicotomia teoria e prática e o distanciamento encontrado nos currículos e nas disciplinas ofertadas na formação docente, como eixos estruturantes para a reformulação dos currículos dos cursos.

Diante das propostas de reformulação das estruturas curriculares dos cursos de formação docente e das dificuldades encontradas pelos profissionais da educação em sua prática, outra mudança é colocada no contexto educacional brasileiro, as políticas de inclusão do aluno público alvo da Educação Especial na escola comum e a obrigatoriedade das matrículas desse alunado no espaço escolar. Com estas políticas tornou-se ainda mais necessária o processo de mudança dos modelos de formação de professores.

Na formulação de novos modelos de formação de professores na perspectiva da inclusão escolar, pesquisadores como Jesus e Alves (2011) colocaram os vários desafios para estas reformas educacionais. Destacaram os vários problemas identificados e não solucionados ao longo da história do curso de Pedagogia, como a formação aligeirada recebida pelos profissionais da educação e a organização curricular proposta para este. Ressaltaram ainda a necessidade da reformulação desta formação docente em um contexto que assegurasse aos seus discentes, conhecimentos sobre “[...] a identidade e as diferenças dos alunos como questões políticas, como construções históricas e sociais [...]” (JESUS; ALVES, 2011, p.25).

Nozi e Vitaliano (2012) realizaram por meio da revisão em periódicos brasileiros, no período de 2005 a 2009, a identificação dos saberes necessários aos professores para promover a inclusão escolar. Destacaram a necessidade de integração dos conhecimentos teóricos com os conhecimentos derivados da experiência direta, obtidos nas práticas desenvolvidas nas salas de aula, bem como das reflexões destas observações.

Outros autores como, Bueno (1999), Mendes (2011), Baptista, Caiado, Jesus (2011b) desenvolveram pesquisas analisando a questão da formação docente na perspectiva da inclusão. Os resultados dessas pesquisas sinalizaram as várias lacunas que existem nos currículos dos cursos de formação docente que se efetivam nas dificuldades encontradas pelos professores no trabalho pedagógico e no atendimento dos alunos advindos da Educação Especial para as escolas comuns e propuseram incluir a Educação Especial e a Inclusão escolar como disciplinas curriculares.

Desde os anos de 1994, foi proposto através dos documentos oficiais para os currículos de formação docente, a Portaria Ministerial nº 1793 em seu artigo 1º a recomendação de uma disciplina para trabalhar com as temáticas sobre a inclusão escolar,

mas somente a partir da Resolução CNE/CP N°1/2006 que se tornou obrigatória a oferta, de no mínimo, uma disciplina nos cursos de formação docente que verse sobre a temática da Educação Especial.

Para analisar a inserção da disciplina sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, nos cursos de Pedagogia, Macedo (2010), investigou como as três Universidades Públicas Paulistas, organizaram a obrigatoriedade desta. A investigação realizada evidenciou a importância da organização curricular dos cursos de Pedagogia contemplar disciplinas e conteúdos com a temática sobre a Educação Especial. Também ressaltou que essas disciplinas precisariam ser estruturadas para construir nos futuros docentes, novas concepções e representações sobre a inclusão escolar. A proposta de trabalho sinalizada pela pesquisadora com os conteúdos da ementa da disciplina para alcançar os propósitos da inclusão, deveriam estruturar-se em uma organização interdisciplinar e integradora da teoria com a prática.

Outro estudo realizado sobre a oferta da disciplina com a temática da inclusão escolar e sua obrigatoriedade no currículo dos cursos de formação docente, foi realizado por Martins (2011) na Universidade federal do Rio Grande do Norte. Esse pesquisador investigou sobre os conhecimentos e opiniões dos acadêmicos sobre a repercussão da disciplina na percepção sobre as pessoas com necessidades educacionais especiais e sua educação. O pesquisador constatou a importância dos conhecimentos advindos da disciplina pelos discentes, mas estes registraram a necessidade da ampliação da carga horária e de maior correlação entre a teoria proposta nos conteúdos estudados com a prática pedagógica.

Sobre as políticas de educação inclusiva para a formação de professores, Inglês et al (2014) demonstraram em um artigo, várias investigações realizadas por pesquisadores nacionais. Estas pesquisas apontaram as dificuldades das políticas públicas para a educação inclusiva efetivarem-se nas práticas pedagógicas e na formação docente, dentre elas, citaram o estudo que foi realizado por Barbosa, Vioto e Vitaliano (2013).

Este estudo mencionado objetivou investigar os estudantes concluintes do curso de Pedagogia de uma Universidade pública brasileira, as percepções dos discentes na formação inicial sobre a inclusão escolar dos alunos público alvo da Educação Especial. Os pesquisadores supracitados concluíram a necessidade de reestruturação curricular dos cursos, com interdisciplinaridade entre as disciplinas de Educação Especial e as demais do curso, a necessidade de oportunizar para os discentes, estágio em salas de aulas inclusivas para aprimorar a formação teórica recebida.

Diante das dificuldades apontadas pelos pesquisadores internacionais sobre a formação docente como, Huberman (1989) Nóvoa (1992); Schön (1992); Esteve (1995); Zeichner (1997); Perrenoud (1999) e Tardif (2012), como as sinalizadas pelos pesquisadores brasileiros, Freitas (1996); Geraldi (1998) ; Fiorentini (1998); Mizukami (2002) ; Pimenta (2004) e Silva (2006) e também discutidas em relação à formação profissional dos professores na perspectiva da inclusão investigada por Bueno (1999), Macedo (2010); Mendes (2011), Martins (2011) Baptista, Caiado, Jesus (2011b) Jesus e Alves (2011); Nozi e Vitaliano (2012); Barbosa, Vioto e Vitaliano (2013) consideraram a importância de se estruturar disciplinas que contemplem as necessidades do cotidiano escolar no desenvolvimento dos discentes e propostas de trabalho que articulem a teoria com a prática.

Para repensar a estrutura dos currículos dos cursos da Educação Superior e de criar novos modelos de formação, pesquisas foram realizadas para a verificação da complexidade das situações profissionais e sociais na perspectiva da inovação, como da pesquisadora Alarcão (2001) que desenvolveu seu estudo tendo como foco a construção de novos paradigmas para o ensino na graduação. Assim como a pesquisadora mencionada, outros destacaram-se na investigação desta temática, como os realizados por Berbel (1998), Vasconcellos (1999), Cyrino e Toralles-Pereira (2004), Araújo e Sastre (2009), Ribeiro (2010) e Nunes (2011)) que através de abordagens inovadoras como a Aprendizagem Baseada em Problemas e a Metodologia da Problematização e o Arco de Maguerz , deslocaram o aluno para o centro do processo educativo, por meio da identificação e análise de problemas, à elaboração de questões para a busca de informações objetivando ampliar, responder e problematizar a realidade.

Estudos com a abordagem problematizadora como proposta de ensino são realizados como os organizados por Zambon (2011), Major (2011), Domingues (2012), Heritt (2012) Schirmer (2012).

Buscar novas formas de trabalhar com este aluno público alvo da Educação Especial, faz-se relevante pela demanda crescente de matrículas destes na escola comum. Para tanto, a qualificação dos professores é questão fundamental a pesquisar, assim como outras abordagens de ensino para o trabalho com disciplinas com a temática sobre a inclusão escolar nos cursos de Pedagogia. Este curso, que segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2005, p.5), passa a ser o principal espaço, desde os anos de 1990, “[...] da formação docente dos educadores para atuar na Educação Básica [...]”. Estudos que contemplem o desenvolvimento de novos procedimentos metodológicos na formação inicial

poderiam possibilitar novas práticas pedagógicas e como tal uma melhoria no aprendizado do alunado advindo da Educação Especial para a Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Com todas as dificuldades identificadas e descritas pelas pesquisas da área educacional, bem como da Educação Especial, sobre a formação encontrada nos cursos de Pedagogia, objetivou com este estudo analisar as contribuições da disciplina para a construção dos saberes docentes na perspectiva da inclusão escolar que podem ser mobilizados por meio da Metodologia da Problematização e o Arco de Magueréz.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, sobre uma disciplina intitulada **Estudos sobre Necessidades Educacionais**, a qual a pesquisadora é docente, nos anos de 2013 e 2014. Organizou-se para esta investigação, dois estudos, denominados estudo 1 e estudo 2. Os participantes deste estudo foram constituídos dos estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Minas Gerais, que cursavam o NF VI.

O estudo 1 objetivou verificar os saberes docentes construídos na disciplina ofertada com a temática da educação inclusiva na abordagem tradicional de ensino. A coleta de dados constituiu-se na análise documental dos relatórios elaborados pelos alunos ao término do semestre letivo, do conjunto de informações relativo às Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, da proposta curricular do curso de Pedagogia da UEMG – Poços de Caldas, da ementa e do plano de ensino da disciplina investigada. Os relatórios mencionados descreveram as observações realizadas no estágio específico da disciplina de 20 horas/aula desenvolvido nas escolas comuns e nas especializadas que atendem alunos público alvo da Educação Especial e reflexões dos conhecimentos construídos no decorrer da disciplina e dos estágios realizados.

No estudo 2 verificou o potencial da Metodologia da Problematização com o Arco de Magueréz para o desenvolvimento de saberes docentes para a atuação na perspectiva inclusiva, no contexto da mesma disciplina trabalhada no estudo 1. Para este estudo, organizou-se a coleta de dados com base nos registros realizados no estudo 1 e a fundamentação teórica da abordagem problematizadora de ensino. Também foram utilizados como dados de pesquisa, o diário de campo elaborado pela pesquisadora e as produções dos alunos, como textos, relatórios, atividades orais e seminários desenvolvidos no decorrer do semestre.

O trabalho constituiu da Fundamentação Teórica que versou sobre a formação de professores, no contexto da formação inicial, analisando os vários autores internacionais e brasileiros que destacaram na discussão sobre a importância da formação inicial docente ser

revisada tendo como referência a articulação entre a teoria e a prática configuradas através dos contextos profissionais.

O estudo também descreveu a formação de professores no contexto da Educação Inclusiva, através de vários pesquisadores de destaque na área, sobre a importância da formação docente, ser consolidada em outras bases teóricas. A proposta pautada na aproximação das teorias com as práticas e dos conhecimentos historicamente construídos na Educação Especial com as demandas das escolas comuns. Enfatizam também a importância de uma ou mais disciplinas específicas com a temática sobre a inclusão escolar para a formação inicial.

A Metodologia da Problematização que foi descrita sobre o seu surgimento no Brasil, as instituições que adotam no país e as experiências internacionais, descreve as várias pesquisas com a adoção da abordagem da MP e o Arco de Magueres como proposta de pesquisa e de ensino.

Os resultados advindos deste estudo evidenciaram a importância da disciplina para a construção de saberes docentes, o estágio como possibilidade de integração dos conhecimentos teóricos com a prática docente e a Metodologia da Problematização como uma abordagem de ensino que possibilitou alunos mais participativos, críticos e mobilizados para o enfrentamento dos possíveis entraves para uma prática docente inclusiva.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Formação Inicial de Professores

Influenciada pelas pesquisas internacionais, a formação de professores no Brasil, a partir da década de 1990, buscava novos enfoques e modelos para compreender a prática pedagógica, os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado e aprendido.

Na busca de novos modelos de formação e diante da complexidade da prática pedagógica, pesquisas realizadas por Geraldini (1998), Fiorentini (1998), Mizukami (2002) e Reali (2002) para analisar os saberes docentes, com destaque para o papel do professor e as suas práticas. Desse contexto, surge a necessidade de pensar os modelos de formação, que vão além dos conhecimentos acadêmicos e buscam envolver o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional do docente.

No contexto internacional destacam-se Schön (1992), Nóvoa (1992); Zeichner (1997), Perrenoud (1999); Tardif (2012), dentre outros, que enfatizam a importância da formação docente na configuração de um novo profissional.

Os referidos autores discutem a racionalidade técnica, modelo de formação que se apoia na ideia de acúmulo de conhecimentos, ditos teóricos, para posterior aplicação ao domínio da prática, presente nos currículos dos cursos de formação docente, anteriores à década de 1990.

Na exterioridade do contexto escolar, as pesquisas desenvolvidas sobre a formação do professor esgotam-se e novas perspectivas surgem. Considerando a importância das investigações que ressaltem a figura do professor em seu trabalho cotidiano, Nóvoa (1992) sinaliza:

A utilização contemporânea das abordagens (auto) biográficas é fruto da insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento científico. [...] Encontramo-nos perante uma mutação cultural que, pouco a pouco, faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído (NÓVOA, 1992, p. 18).

A formação de professores citada por Nóvoa (1992) começa a destacar-se principalmente pelas novas demandas sociais da escola e dos encaminhamentos teóricos utilizados como proposta de ensino. Os procedimentos metodológicos utilizados para o

ensino distanciaram muito das reais necessidades dos alunos e do mundo que se transformou. Para esta aproximação da realidade que transformou-se, as pesquisas com as temáticas sobre a formação profissional tendo a prática como eixo de reflexão, a compreensão do cotidiano das escolas tendo como perspectiva o trabalho coletivo incidiram no mundo acadêmico.

Nunes (2001, p.28) destaca a formação de professores no contexto da produção intelectual internacional e das mudanças ocorridas nos enfoques dados aos estudos que centralizam a prática pedagógica “[...] opondo-se assim às abordagens que procuravam separar formação e prática cotidiana [...]”. Essa abordagem buscou novos paradigmas para a formação docente e passou a centralizar a figura do professor e o seu processo de construção profissional. Ainda, tal perspectiva procura levar em consideração o fato de que, além dos conhecimentos do mundo acadêmico, outras influências incidem sobre a formação docente.

Com isso, pode-se perceber que aprender a ser professor, não é uma tarefa que se conclua após estudos de um aparato de conteúdo e técnica de transmissão. É um processo que ocorre por meio de situações práticas, articuladas com situações problemáticas.

Guarnieri (2005) analisa as limitações da formação docente na perspectiva da racionalidade técnica e coloca este modelo como reducionista do papel do professor e dos problemas da prática como meramente técnicos. O questionamento proposto pela autora para este modelo de formação passa, segundo esta, pelo reconhecimento do docente como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos a partir da prática e no confronto com as condições da profissão.

Assim, a autora supracitada considera ainda que os conhecimentos advindos da profissão são importantes para o docente avaliar a sua própria prática, nesse momento de autoanálise, o docente poderá identificar em quais condições ocorrem o seu trabalho, observando e refletindo sobre as limitações e dificuldades de sua ação docente. Importante salientar que o processo permite, também, avaliar as lacunas da formação acadêmica recebida e as necessidades da formação continuada.

Dessa forma, os conhecimentos da prática relacionados à formação teórica acadêmica inicial são descritas por Guarnieri (2005), a saber:

O estabelecimento dessas relações entre prática docente, contexto de trabalho [...] exige do professor o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica, que lhe possibilite estabelecer mediações para a compreensão de sua própria situação enquanto profissional do ensino. Essa capacidade de reflexão crítica requer o envolvimento não só do professor isoladamente, mas de grupos de professores que, conjuntamente, possam dar conta de buscar saídas para os problemas, conflitos, dificuldades postos pela

prática. Por outro lado, o papel da pesquisa e dos cursos de formação é auxiliar aos professores no desenvolvimento dessa reflexão crítica [...] (GUARNIERI, 2005, p.10).

Guarnieri (2005) corrobora através de sua citação, como o período da formação inicial é propício para a construção de reflexões críticas sobre a prática docente e momento de construção de conhecimentos. Também sinaliza como a integração teoria e prática propicia aos futuros professores conhecer os vários aspectos que constituem a prática pedagógica. Estes saberes advindos da relação teoria e prática, segundo a autora, serão traduzidos em aprendizagens de ações mais reflexivas e coletivas sobre os problemas inerentes ao trabalho pedagógico.

Sobre os vários aspectos que compõem a aprendizagem da docência, Nóvoa (1997, p.16) “[...] vislumbra uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber fazer [...]”. Nessa perspectiva, o professor passa a ser alguém que pensa o processo de ensino e não mais um simples executor de tarefas. Ele é também condicionado pelas limitações pessoais e profissionais do contexto em que atua. Frente a esta análise, pode-se perceber que o autor destaca que os modelos de formação docente com mais possibilidade de sucesso, são aqueles que envolvem o desenvolvimento pessoal, profissional e os aspectos organizacionais da profissão.

Nessa mesma perspectiva, Pimenta e Lima (2004) analisam a questão da formação docente para além da instrumentalização técnica e do desenvolvimento numa concepção que busca compreender o professor como profissional reflexivo, dando importância aos saberes da prática. Sobre tal questão, as autoras citam diversos estudiosos que pesquisaram o assunto, enfatizando Donald Schön que:

[...] propõe que a formação dos profissionais não mais se dê nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta ciência, depois sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnicos profissionais. O profissional assim formado não consegue dar respostas às situações que emergem no dia-a-dia profissional, porque estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que esta poderia oferecer ainda não formuladas (PIMENTA; LIMA, 2004, p.48).

Nessa linha de pensamento, Tardif (2012), analisa a relação dos docentes com os saberes, coloca que a aprendizagem da docência não se constrói apenas com os conhecimentos advindos da teoria, mas que esses dependem de outros contextos:

[...] Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais [...] (TARDIF, 2012, p. 36).

O autor supracitado define os saberes da formação profissional como aqueles que são transmitidos pelas instituições formadoras e que se constituem em um conjunto de conhecimentos científicos articulados aos conhecimentos práticos dos professores. É dessa articulação entre os conhecimentos e a prática, que esta tornar-se mais científica. Dando continuidade a sua pesquisa, Tardif (2012, p.37) também analisa a prática docente como “[...] uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos [...]” (TARDIF, 2012, p.37). Esses saberes pedagógicos são considerados as doutrinas e concepções que se integram à formação profissional e referendam teoricamente a prática.

O referido autor, ainda define os saberes disciplinares como aqueles que correspondem aos diversos campos do conhecimento, são originários da tradição cultural e dos grupos sociais. Conceitua saberes experienciais, os conhecimentos que são constituídos pelos próprios professores em seu trabalho docente, no cotidiano escolar e integram-se em suas práticas individuais e nas práticas coletivas, tornando-se *habitus*.

Na mesma direção, é importante trazer o estudo de Freitas (1996) que, ao analisar a ausência da articulação teoria e prática nos cursos de formação docente, adverte que essas dificuldades são advindas das estruturas curriculares encontradas tanto nas universidades, como também nas escolas. Dessa maneira, a dicotomia entre teoria e prática é vista pela pesquisadora, como consequência da forma dominante, historicamente, de conceber o conhecimento exclusivamente como transmissão e assimilação.

A propósito disso, Sacristán (1999), citado por Pimenta (2004), coloca a teoria inseparável da prática na construção dos conhecimentos profissionais e considera:

[...] Esse conhecimento não é formado apenas na experiência concreta do sujeito em particular, podendo ser nutrido pela 'cultura objetiva,' ou seja, pelas teorias da educação, de modo a possibilitar aos professores trazê-lo para as situações concretas, configurando seu acervo de experiência 'teórico-prático' em constante processo de reelaboração. Assim, a teoria, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados sobre a ação contextualizada. Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da ação dos professores e da prática institucional, resignificando-os e sendo por eles resignificados (SACRISTÁN, *apud* PIMENTA, 2004, p. 49).

Considerando esses saberes na construção da docência, Tardif (2012) explicita que tal processo de aprendizagem é constituído para além da relação dicotômica entre teoria e prática. Segundo o autor, a docência deve se constituir:

[...] Em suma, o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2012, p. 39).

Nessa perspectiva, Freitas (1996) considera de suma importância o trabalho docente como eixo articulador da relação teoria e prática nos cursos de formação. Entretanto, a pesquisadora, em seus estudos verificou dificuldades nas propostas desenvolvidas nas universidades, cujos conteúdos propostos têm se distanciado da realidade das práticas de sala de aula, em especial das escolas públicas. Como consequência, este distanciamento entre conteúdo e prática de aula gera dificuldades posteriores para a construção de conhecimentos transformadores da realidade encontrada no período da graduação, pelos discentes, a saber:

[...] O afastamento da realidade da escola [...] produz uma desqualificação do aluno em termos de conhecimento, para responder aos problemas educacionais colocados pela prática social que se desenvolve no interior da escola. Os alunos, ao separarem em seu processo de formação estes dois polos indissolúveis, teoria- prática e encontram dificuldades para relacionar suas experiências práticas com os conhecimentos teóricos visitados durante o curso e assim produzir conhecimento novo sobre a escola, a sala de aula, o ensino e a educação [...] (FREITAS, 1996, p. 94).

Essa forma de conceber a formação inicial, aproximando-a da realidade da escola, dos problemas reais da profissão, a partir da década de 1990, teve grande impacto na estruturação dos currículos dos cursos de formação docente.

As várias reformas referentes à questão do conhecimento dos professores, que ocorreram na América do Norte, na Europa e na América Latina, nos anos de 1990, trouxeram consequências nas políticas nacionais, tal como é possível verificar pela análise empreendida por Borges (2001):

Quaisquer que sejam as particularidades do caso brasileiro, ele se inscreve de todo o modo no contexto mais amplo das reformas no plano internacional. E mesmo se observamos diferenças e variações importantes de um país a outro, é possível identificar um certo número de objetivos e princípios comuns às reformas [...] Ver a prática profissional como um lugar original de formação e de produção de saberes pelos práticos. Tornar a

formação dos professores mais sólida intelectualmente, sobretudo através de uma formação universitária de alto nível [...] (BORGES, 2001, p.15).

As mudanças propostas nos cursos de formação do Brasil são vistas por Borges (2001) como semelhantes em outros países. Embora esses países tenham outra realidade em seu contexto escolar, apresentam também problemas em relação à formação docente. Os eixos elencados que se assemelham para estas reformas em nosso país, com os outros, referem-se a necessidade da aproximação da teoria com a prática dos contextos profissionais e a visão do professor como construtor de conhecimentos sobre a docência.

Considerando a importância da formação docente, e as reformas ocorridas para este fim, fez-se necessário refletir sobre os cursos que formam este professor e, no contexto deste estudo, a formação inicial que, historicamente, vem sofrendo alterações, principalmente no que se refere às matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia.

A elevação dos estudos de educação para o nível superior inicia-se com a reforma da instrução pública paulista, através da Lei Nº 88, de 1892, que institui o Curso Superior da Escola Normal. Na sequência de regulamentações para a formação docente o Decreto lei Nº 1.190, de 1939, estabelece a estrutura e o currículo prevista para esta, além disso, propõe a formação de técnicos em educação contemplando as funções de administração, planejamento de currículos, orientação a professores, inspeção de escolas, avaliação do desempenho dos alunos e dos docentes, de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação, em locais de trabalho como no Ministério da Educação, nas Secretarias de Estado e dos Municípios (BRASIL, 2005).

Faz-se importante abordar os estudos de Silva (2006) que, ao apoiar-se em fundamentações legais, analisa o curso de Pedagogia no Brasil ao longo de sua história, desde sua implantação em 1939. A autora pontua sobre os períodos de reformulação desse curso e as várias legislações que são postas para sua organização curricular, a saber:

Com efeito, compõem o *primeiro período*, que vai de 1939 a 1972, as três regulamentações fundamentais do curso de Pedagogia [...]: o Decreto Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, o Parecer CFE nº 251/62 e o Parecer CFE nº 252/69, sendo os dois últimos de autoria do conselheiro Valnir Chagas. O último deles respondeu pela fundamentação legal dos cursos por mais de 30 anos [...] O *segundo período* vai de 1973 a 1977. Embora compreenda o conjunto de Indicações de autoria do então conselheiro Valnir Chagas ao denominado, na época, Conselho Federal de Educação – visando à reestruturação global dos Cursos Superiores de formação do Magistério no Brasil – algumas delas não chegaram a vingar. Foi o caso das que cuidavam das até então funções do curso de Pedagogia, pois, ainda que aprovadas pelo Conselho e homologadas pelo então ministro da Educação e Cultura, foram, após forte reação de alguns setores envolvidos com o assunto, sustadas e

devolvidas ao Conselho. O *terceiro período* vai de 1978 a 1999. Comporta a documentação gerada no processo de revisão da formação do educador, como iniciativa de professores e estudantes universitários, instituições universitárias e organismos governamentais interessados no assunto. Este período contribuiu para que a revisão dos cursos pudesse ser realizada – ainda que nos limites da legislação vigente. [...]. Funcionaram, portanto, como verdadeiros fundamentos paralegais.[...] O *quarto*, que se iniciou em 1999,[...] representa o confronto entre os fundamentos paralegais defendidos pelas entidades de profissionais da educação e as orientações que a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, na tentativa de retomada do controle sobre a reformulação do curso de Pedagogia, tenta impor como seus fundamentos legais [...] (SILVA, 2006, p.133-134).

Os períodos apresentados por Silva (2006) corroboram para identificar as dificuldades apresentadas em relação à definição da estrutura curricular do curso de Pedagogia que permaneceu em toda a sua história. Esta indefinição gerou tensões permanentes na organização curricular. As propostas apresentadas ao currículo desses cursos ao longo dos períodos definiram as tarefas do campo educativo com um grau maior ou menor, de acordo com as especificações da formação, generalista ou especialista, propondo ora indicações curriculares mais comuns e em outras mais específicas (SILVA, 2006).

O período classificado por *primeiro* (1939 a 1972) visava à formação do bacharel em pedagogia, o generalista. O currículo centrava-se nas disciplinas do campo da filosofia e ciências da educação, rigidamente determinado e seriado. Em 1962, a regulamentação proposta, permanece com a indefinição da identidade profissional que se objetivava formar e suas funções voltam-se ao técnico em educação, desenvolvendo atividades não docentes. O currículo passa a ser mínimo, com sete matérias, sendo duas delas opcionais e que se relacionavam às atividades profissionais.

No ano de 1969, a legislação incorpora ao curso de Pedagogia a função de formação de professores para o curso normal e introduz a formação de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no contexto escolar e nos sistemas de ensino. A base curricular desse período estabelece uma unidade comum de estudos direcionados à educação geral e, em seguida, a possibilidade de habilitações específicas direcionadas às funções profissionais. A fragmentação do currículo e sua limitação na compreensão do contexto educativo geraram muitas críticas a esta fase do curso.

Saviani (2008) analisa estas mudanças curriculares no curso de Pedagogia como um período em que foi enfatizada a formação de técnicos por meio das habilitações, principalmente para atender a uma demanda de mercado de trabalho. A estrutura curricular definiu-se por estudar as funções específicas das atividades a serem desenvolvidas por estes

profissionais, perdendo a totalidade do contexto escolar, além de ter como exigência a experiência anterior no magistério como pré-requisito para iniciar o curso.

A implementação das habilitações no curso de Pedagogia para a formação dos especialistas é descrita por Saviani (2004, p.120), e com elas “se pretendeu por esse caminho se superar o caráter generalista do curso procurando privilegiar a formação de técnicos”, oferecendo ambos em um mesmo curso. Assim, através da parte comum do currículo, eram oferecidas disciplinas para a formação do generalista e, da parte diversificada, disciplinas para a formação do especialista. Dessa forma, segundo o autor, criou-se, nesse contexto, mais dificuldades de identidade profissional, pois pelo curto período de tempo do curso, a formação nem o habilitava para o exercício das funções de orientador, supervisor e administrador, tão pouco como para a função de professor, resultando em mais impasses do que soluções para a formação.

No *segundo período* (1973 a 1977), as indicações aprovadas pelo Conselho Federal de Educação sinalizaram intenções de novos cursos que substituíssem a Pedagogia e as habilitações anteriormente ofertadas, entretanto, o período não altera a realidade da estrutura curricular do *primeiro*, embora desencadeia mudanças para o *terceiro*. Esse momento do curso, que compreende os anos de 1978 a 1999, é fortemente marcado pela reação do movimento da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE em contraposição à fragmentação curricular do curso de Pedagogia. Iniciou-se o movimento de orientações nos limites das regulamentações legais e de novas propostas curriculares. Essas novas bases curriculares propostas sinalizam a alternativa da atuação do pedagogo, tendo a docência como base obrigatória de sua formação.

No entanto, o documento norteador para as comissões de autorização e reconhecimento de curso de Pedagogia, composto para o período de 2000 a 2002, distingue duas modalidades de docência. Assim, divide-se uma modalidade para a Educação Infantil e outra para as séries iniciais do Ensino Fundamental, incorporando a cada uma delas a possibilidade de atuação na formação pedagógica do profissional docente e na gestão escolar. Tal pensamento originou a formação do pedagogo em duas alternativas.

Dessa maneira, o *quarto período* que se inicia em 1999, permite dois tipos de curso de Pedagogia, os que são ofertados pelas instituições universitárias, que integram a docência às outras funções historicamente demarcadas para o curso; e aqueles ofertados pelas instituições não universitárias, apenas com a docência (SILVA, 2006).

E é neste contexto que o Parecer nº115/99 (BRASIL, 1999) institui os Institutos Superiores de Educação e os referendam como centros formadores para a educação básica,

com a oferta do curso Normal Superior. Sua criação justifica-se tanto pela legislação como também pelos problemas apresentados na formação inicial, a saber:

Dois problemas fundamentais parecem ter preocupado especialmente o legislador. O primeiro diz respeito à necessidade de elevar a qualificação dos profissionais dedicados à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental. Tradicionalmente formados em cursos de nível médio, colocase hoje a necessidade de oferecer-lhes uma formação de nível superior. [...] O segundo problema diz respeito à dissociação entre teoria e prática [...] (BRASIL, 1999, p. 2).

A criação do curso Normal Superior apresenta-se também com outros formatos junto às instituições formadoras, além das universidades, como os centros universitários e institutos superiores. Para tanto, proposta uma carga horária total de 3.200 horas, mas com a respectiva redução para 1.600 horas de formação e, em paralelo, com aproveitamento das experiências anteriores do aluno com a docência. Esses estudos têm como base as diretrizes curriculares para a educação básica. Em relação ao corpo docente, apresenta-se uma redução do número de mestres e doutores, sendo que dos 30% propostos para as universidades, apenas 10% são exigidos nos institutos, bem como a não obrigatoriedade da pesquisa vinculada ao ensino na formação inicial.

Nas contradições apresentadas, o Parecer CNE/CP nº 5/2005 (BRASIL, 2005) que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia propõe que as referidas Diretrizes sejam aplicadas:

[...] à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A formação oferecida abrangerá integralmente a docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas (BRASIL, 2005, p. 6).

Dessa forma, o curso de Pedagogia seria o curso, a partir dessas alterações advindas das Diretrizes Curriculares, tomando enquanto *locus* da formação docente. É importante ressaltar que tais alterações abriram possibilidades para que as instituições autorizadas que já vinham ofertando o curso Normal Superior pudessem transformá-lo em curso de Pedagogia, mediante a elaboração de projeto pedagógico, seguindo as regras contidas nesse referido documento (BRASIL, 2005).

Saviani (2004) corrobora com a questão histórica sobre o curso de Pedagogia, ressaltando que este desde seu início, nos anos de 1939, segue o modelo padrão estabelecido das demais faculdades, o bacharelado. A formação do licenciado seria obtida por meio do curso de Didática com duração de um ano, acrescido ao bacharelado, dando origem ao esquema “3+1”. A proposta de um currículo fechado proposto para o curso, não vinculado aos processos de investigação sobre os problemas da educação, é registrada pelo autor como sendo uma das grandes dificuldades encontradas para a formação dos pedagogos, tanto no bacharelado, como na licenciatura. No contexto da formação do bacharelado, a estrutura curricular se organizou para a formação do pedagogo técnico, na licenciatura, o currículo centrou-se na formação do professor, o que resultou historicamente a dicotomia entre a teoria e a prática, e ainda ressalta:

Pela trajetória traçada pode-se ver que, a partir da década de 1930, a pedagogia ocupou um espaço permanente na estrutura do ensino superior. Entretanto, com exceção do breve ensaio da Universidade do Distrito Federal, esse espaço limitou-se à formação profissional não se configurando como um espaço propriamente investigativo, o que resultou num ensino as mais das vezes precário e pouco consistente sob o aspecto da sua fundamentação teórico-científica. Assim, a área pedagógica foi objeto de um certo estigma, reforçado pelo baixo status social da profissão docente [...] (SAVIANI, 2004, p.123).

O autor supracitado verifica o encaminhamento das mudanças pretendidas para a reestruturação do curso de Pedagogia a partir das reformas organizadas pelas políticas públicas. Tais mudanças pretendidas, segundo Saviani, são estruturadas pela concepção da lógica de mercado, destituídas do saber científico e reduzidas a formação apenas a dimensão técnica. Como resultado, tem-se a promoção do afastamento das propostas curriculares para este curso, das exigências do embasamento teórico, propiciando somente a transmissão mecânica dos saberes que, por sua vez, é desarticulada da realidade e do contexto escolar.

Estas indefinições propostas pelas políticas públicas sobre a formação de professores corroboram para o aumento das questões que obstaculizam uma formação docente mais consistente teoricamente e ancorada nas demandas das práticas pedagógicas, o que reduz a importância do curso de Pedagogia e a urgência de definição curricular, trazendo um aumento de cursos ofertados sem uma estrutura teórica e prática que atendam realmente as demandas educacionais postas no país.

Aos problemas elencados sobre o curso de Pedagogia, como a indefinição curricular e a dicotomia entre a teoria com a prática, Freitas (1996), acrescenta a situação do ingresso dos

alunos ao curso, sem conhecimentos e experiências com a docência e problematiza esta situação:

Para o aluno que não cursou o magistério e, portanto, não teve anteriormente qualquer contato com esse conhecimento ou não é professor, o curso de Pedagogia apresenta-se como um duplo desafio: vencer a barreira teórica de áreas de conhecimento com as quais ele não havia tido contato em seu curso anterior e vivenciar a prática de uma profissão que é desvalorizada socialmente e sobre a qual, contraditoriamente, recai toda a carga e as responsabilidades pelo sucesso ou fracasso escolar das crianças [...] (FREITAS, 1996, p. 95).

A discussão posta por Freitas (1996) sobre a mudança do perfil do aluno que ingressa nos cursos de formação de professores é referendada no documento das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2005). O documento enfatiza a inexperiência com a docência como um aspecto a ser considerado nas propostas de ensino e a relevância de desenvolver propostas de trabalho que articulem a teoria com a prática, a saber:

[...] Durante muitos anos, a maior parte dos que pretendiam graduar-se em Pedagogia eram professores primários, com alguma ou muita experiência em sala de aula. [...]. À medida que o curso de Pedagogia foi se tornando lugar preferencialmente para a formação de docentes das séries iniciais do Ensino de 1º Grau, bem como da Pré-Escola, crescia o número de estudantes sem experiência docente e formação prévia para o exercício do magistério. Essa situação levou os cursos de Pedagogia a enfrentarem, nem sempre com sucesso, a problemática do equilíbrio entre formação e exercício profissional, bem como a desafiante crítica de que os estudos em Pedagogia dicotomizavam teoria e prática (BRASIL, 2005 p. 4).

A questão apontada nas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2005) sobre a dicotomia teoria e prática na formação docente foi mais extensamente aprofundada e investigada por Pimenta (2004) que, por meio da análise dos estágios realizados pelos alunos ao final do curso, dos registros de aprendizagens e das lições construídas ao longo da experiência das atividades práticas, constatou a urgência de uma parceria mais viva e eficaz entre a universidade e as instituições escolares. Dessa forma, percebe-se que além da necessidade de reestruturação dos estágios e da prática de ensino, há também a necessidade de reestruturação de disciplinas que trabalhem temáticas mais próximas do contexto profissional.

A partir de investigações como a mencionada e dos aspectos históricos levantados sobre o curso de Pedagogia, verifica-se como o processo formativo do professor deve ser estruturado em consonância com a prática educativa. Os conhecimentos advindos da

profissão são instrumentos importantes para o futuro professor identificar as reais condições de trabalho e como tal, faz-se relevante construir na formação docente ações mais próximas das demandas das salas de aula e da escola.

Com os resultados obtidos nas investigações citadas, a construção do conhecimento sobre a prática educativa, nos cursos de formação docente promovido pelas instituições de Ensino Superior, precisa ser revista. Além da articulação da teoria com a prática demonstrada como necessária, as propostas de ensino devem propiciar reflexões críticas e novas formas de pensar, os consolidados problemas da educação brasileira, dentre eles, as diferentes formas de aprender dos alunos, tão presente no espaço da sala de aula e não identificadas pelos docentes e pela escola, clarificadas pelas matrículas dos alunos público alvo da Educação Especial.

Todas as dificuldades apontadas sobre a formação docente e o curso de Pedagogia serão abordadas e problematizadas, no próximo item deste trabalho, pelos pesquisadores da área da Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar com a proposta de revisar as políticas públicas implementadas sobre a inclusão dos alunos público alvo da Educação Especial, bem como da necessidade de construção de novos modelos de formação de professores.

2.2 Formação de Professores no Contexto da Inclusão Escolar

Assim como a década de 1990 foi importante para as pesquisas de novos modelos de formação docente, dois grandes eventos internacionais ocorreram e repercutiram nas políticas adotadas no Brasil na perspectiva da Educação Inclusiva, a saber: o primeiro evento, realizado no ano de 1990, em Jomtiem, na Tailândia, trata-se da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, tendo como resultado a Declaração Mundial de Educação para Todos. O segundo, em 1994, em Salamanca, na Espanha, diz respeito à Conferência Mundial sobre Educação Especial, que originou a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.

Com isso, origina-se a *Declaração Mundial de Educação para Todos* (UNESCO, 1990), que enfatiza as dificuldades encontradas para assegurar a todos o direito à educação, anunciando em seu preâmbulo dados estáticos sobre a exclusão escolar, explicitando a questão da necessidade da escolarização de alguns segmentos da sociedade, que tanto os países industrializados como aqueles em desenvolvimento deverão enfrentar.

Ampliando esta perspectiva, a *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais* (UNESCO, 1994), reafirma o

compromisso para com a educação para todos e propõe a inserção de crianças, jovens e adultos público alvo da Educação Especial na escola comum. Além disso, tal declaração recomenda aos governos e organizações proposições a serem seguidas em suas políticas públicas para o trabalho com esse alunado.

Segundo Macedo (2010), a Declaração de Salamanca é um marco histórico e político na área da Educação Especial, uma vez que, ao afirmar a importância dessa área acadêmica, este documento também se faz relevante ao representar a luta das pessoas com deficiência pelo acesso à educação regular.

A pesquisadora supracitada analisa a influência dos documentos internacionais, como a *Declaração Mundial de Educação para Todos* e a *Declaração de Salamanca*, sobre as ações governamentais nas políticas educacionais, a saber:

[...] Fundamentados em análises da conjuntura social, econômica e política, esses documentos mundiais instituíram diretrizes e elaboraram recomendações que tiveram por objetivo incidir nas formulações internas de cada país no tocante às políticas educacionais. Tais documentos acabaram por influenciar na tomada de decisão dos governos quanto à definição de diretrizes na implantação de políticas educativas no contexto nacional (MACEDO, 2010, p.22).

Uma das ações propostas para os governantes indicadas na *Declaração de Salamanca* e que compõe um dos itens para a mudança da escola para a perspectiva inclusiva, se refere à formação de professores tanto no âmbito da formação continuada como na formação inicial e, ainda, dispõe:

Treinamento pré-profissional deveria fornecer a todos os estudantes de pedagogia de ensino primário ou secundário, orientação positiva frente à deficiência, desta forma desenvolvendo um entendimento daquilo que pode ser alcançado nas escolas através dos serviços de apoio disponíveis na localidade. O conhecimento e habilidades requeridas dizem respeito principalmente à boa prática de ensino e incluem a avaliação de necessidades especiais, adaptação do conteúdo curricular, utilização de tecnologia de assistência, individualização de procedimentos de ensino no sentido de abarcar uma variedade maior de habilidades, etc. Nas escolas práticas de treinamento de professores, atenção especial deveria ser dada à preparação de todos os professores para que exercitem sua autonomia e apliquem suas habilidades na adaptação do currículo e da instrução no sentido de atender as necessidades especiais dos alunos, bem como no sentido de colaborar com os especialistas e cooperar com os pais. (UNESCO, 1994).

A *Declaração Mundial de Educação para Todos* (1990) e a *Declaração de Salamanca* (1994) também influenciaram as políticas públicas educacionais no Brasil, no tocante ao ingresso de todos os alunos com direito à escolarização, dentre eles, os advindos da Educação Especial matriculados na classe comum do ensino regular.

A lei promulgada na década de 1990, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)* - Lei Nº 9.394, 20 de dezembro de 1996, no Capítulo V, define a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar que deve ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino, estabelecendo aos sistemas de ensino a elaboração de serviços de apoio especializado em decorrência das especificidades de aprendizagem deste alunado, como, também, currículo, métodos, técnicas e recursos didáticos diferenciados (BRASIL, 1996).

Nesse contexto de aumento de matrículas na rede regular de ensino, a partir de 1996, através da definição legal sobre a entrada dos alunos público alvo da Educação Especial, a formação de professores passa a ser um dos desafios a ser enfrentados pelas Instituições de Ensino Superior. O currículo dos cursos de Pedagogia que começa a ser pensado nesse período, além das necessidades de aprendizagem dos alunos da escola comum, precisava contemplar o alunado que ingressava na escola pela legislação proposta para a inclusão escolar. Como consequência novas formas de ensinar precisavam ser construídas pelos futuros professores no período da formação docente.

Segundo Mendes (2011), a dificuldade em relação a essa formação vem perdurando no decorrer dos anos, edificando-se em diferentes contornos, a saber:

A formação de professores para a Educação Especial no país assumiu ao longo do tempo diferentes contornos nos diversos estados brasileiros, onde alguns priorizaram os estudos adicionais para professores do ensino regular do nível médio, outros investiram na formação em nível de pós-graduação *lato sensu* e outros investiram ainda na formação em nível superior [...] (MENDES, 2011, p. 133-134).

Os diferentes contornos dados à formação docente para a Educação Especial em nosso país intensificou-se ainda mais os problemas para o alunado desta modalidade de ensino. Em alguns estados investimentos foram feitos, segundo citação de Mendes (2011) e em alguns aspectos estes avançaram, em outros estados, poucas ações foram propostas, o que gerou a partir desta realidade explicitada pela pesquisadora, atrasos nas pesquisas e nas políticas públicas para o atendimento da escolarização e da formação de professores para esta área da

educação e sinalizaram as diferenças regionais para o trabalho educativo com os alunos público alvo da Educação Especial.

Mendes (2011) avalia as diferenças estaduais sobre a formação do professor da Educação Especial e exemplifica o Estado de São Paulo, em relação a esta questão anterior no período de 1955 a 1972:

[...] os cursos regulares de formação de professores para o ensino especial foram iniciados em 1955 e até 1972 foram majoritariamente oferecidos como especialização do curso normal. A partir daí, a oferta passou também a ser feita em nível superior, sob a forma de habilitação específica do curso de Pedagogia, no âmbito das reformas do início da década de 1970. Entretanto, essa longa experiência de formação já vinha produzindo evidências que atestavam uma necessidade de reformulação no âmbito das habilitações em Educação Especial do curso de Pedagogia (MENDES, 2011, p.134).

Corroborando com a questão da necessidade de reformulação das propostas de formação do professor para o atendimento dos alunos público alvo da Educação Especial, Nunes et al (1998), revisam pesquisas sobre a habilitação em Educação Especial dos cursos de Pedagogia. Concluíram, por meio desses estudos, que a formação e atuação desses professores precisavam ser revistas. Elencaram as dificuldades desse curso, dentre elas, a excessiva especialização em temas da Educação Especial e a pouca formação na questão da docência no ensino básico.

A formação dos profissionais com habilitação em Educação Especial, mencionada pelos pesquisadores Nunes et al (1998) também mostrou-se com lacunas para o trabalho docente com os alunos público alvo da Educação Especial. Segundo os pesquisadores, estas habilitações trouxeram para a formação aspectos muito específicos sobre as deficiências, como também perspectivas mais individualizadas de trabalho que consideravam as especificidades destas, em detrimento de outras. Com a escolarização desse alunado na escola comum, as práticas educativas precisavam de mais conhecimentos dos aspectos gerais do processo de aprendizagem, e estas, inseridas também nas necessidades dos outros alunos e de outras deficiências.

Bueno (1999) sinaliza sobre as lacunas da formação deste profissional da Educação Especial e também em relação à habilitação proposta nos cursos de Pedagogia:

[...] na medida em que estas habilitações centraram a formação do professor especializado nas dificuldades específicas desta ou daquela deficiência, reiterou, ainda mais, uma 'especificidade docente' que não levou em conta

as perspectivas ampliadas sobre a relação entre fracasso escolar e processos pedagógicos (BUENO, 1999, p. 159).

A proposta de formação para o profissional advindo da habilitação em Educação Especial, ofertada nos cursos de Pedagogia, fragilizava-se diante das pesquisas realizadas por vários acadêmicos ligados à área, assim como era desafiada por novas demandas que surgiam em relação à formação docente. E, é nesse contexto de indefinições que as reformas e legislações são implementadas, como as propostas na *Declaração Mundial de Educação para Todos* (UNESCO, 1990), *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais* (UNESCO, 1994) e a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)- Lei Nº 9.394, 20 de dezembro de 1996*, gerando mais desafios para um trabalho efetivo e de qualidade com os alunos público alvo da Educação Especial que, a partir de 1996, adentram as salas de aula da escola comum.

Com as reformas curriculares dos cursos de Pedagogia concretizando-se nos anos de 1990, influenciadas pelo contexto político e das exigências das organizações financeiras mundias as habilitações vão perdendo seu espaço e novos formatos de formação surgem, tendo também como foco o processo de inclusão escolar. De acordo com Michels (2011),

Durante os anos de 1990, agências como Banco Mundial [...] vêm divulgando discursos relativos à inclusão. Esses são incorporados em nível nacional, nas diferentes esferas administrativas (federal, estadual, municipal e privada). Considerando que a Educação Inclusiva é desde os anos de 1990, uma política que vem ganhando destaque no Brasil, a formação de professores para trabalhar com alunos com deficiência também merece visibilidade (MICHELS, 2011, p. 80).

Na perspectiva da educação inclusiva, novas diretrizes surgem para a educação e que, segundo Miranda (2011), vão exigir novas concepções teóricas e práticas para o trabalho pedagógico com os alunos público alvo da Educação Especial:

A Educação Inclusiva exige novas diretrizes filosóficas e pedagógicas na Educação e na política de formação de professores. Nas mudanças de concepções e de práticas no contexto histórico da Educação Especial, de 'educação da integração' para 'Educação Inclusiva', existem subjacentes um arcabouço simbólico e um arcabouço de representação de caráter social, cultural e político que exigem modificações tanto na concepção teórica quanto nas práticas sociais e educativas (MIRANDA, 2011, p. 127).

Baptista, Caiado, Jesus (2011b), ao analisarem a formação docente no Brasil, na perspectiva inclusiva, colocam que ainda há muitas lacunas na construção dos conhecimentos pelos professores da escola regular de ensino. Essas lacunas, segundo os autores, efetivam-se diante das dificuldades encontradas no trabalho docente com os alunos advindos da “Educação Especial”. Sinalizam sobre a questão dos currículos dos cursos de formação docente e da importância de se instituir um debate nacional para incluir a Educação Especial e a Inclusão escolar como disciplinas curriculares.

Tais autores reafirmam esta situação quando colocam:

Diante das intensas mudanças que têm caracterizado a Educação Especial brasileira – como a evidente valorização do ensino comum como lócus do atendimento dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, a temática relativa à formação emerge como um ponto de necessário aprofundamento e debate. [...] Discutem-se quais seriam as necessidades de formação para o educador do ensino comum, na formação inicial [...] para conseguir trabalhar com turmas que, cada vez mais, têm uma constituição variada, incluindo os alunos considerados ‘da educação especial’ [...] (BAPTISTA; CAIADO; JESUS, 2011b, p. 8).

Os primeiros encaminhamentos oficiais sobre a incorporação de um componente curricular que contemplasse uma disciplina com conteúdos sobre a inclusão escolar, no contexto nacional, a partir da década de 1990, encontram-se na Portaria Ministerial nº 1.793 (BRASIL, 1994). Em seu Artigo 1º recomenda a inclusão de uma disciplina com a temática “Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”, prioritariamente nos cursos de Pedagogia.

Na sequência das recomendações legais para a formação docente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), em seu *Capítulo V*, Artigo 59, estabelece que os sistemas de ensino deverão assegurar ao aluno com necessidades especiais, professores do ensino regular capacitados para a integração destes nas classes comuns.

Em se tratando da temática sobre legislação de formação de professores na perspectiva da inclusão, a Resolução CNE/CP nº1/2002 (BRASIL, 2002), estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e define:

Na perspectiva da educação inclusiva [...] as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada

para atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL-CNE/CP nº 1/2002, p.13).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2005) destaca-se a importância do aluno de Pedagogia conhecer as políticas de educação inclusiva e as suas implicações organizacionais e pedagógicas. Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais ressaltam a inclusão como princípio do trabalho educativo e, ainda, descrevem:

Inclusão e atenção às necessidades educacionais especiais são exigências constitutivas da educação escolar, como um todo. Por conseguinte, os professores deverão sentir-se sempre desafiados a trabalhar com postura ética e profissional, acolhendo os alunos que demonstrem qualquer tipo de limitação ou deficiência que:

- os impeçam de realizar determinadas atividades;
- os levem a apresentar dificuldades extremamente acentuadas para a realização de determinadas atividades;
- requeiram meios não convencionais ou não utilizados por todos os demais alunos para alcançar determinados objetivos curriculares, ou ainda;
- realizar apenas parcialmente determinadas atividades. Por isso, sobretudo, os Licenciados em Pedagogia, uma vez que atuarão na Educação Infantil e nos anos Iniciais do Ensino Fundamental, níveis do sistema educacional que vêm abrigando maior número de pessoas com necessidades especiais, deverão ser capazes de perceber e argumentar sobre e pela qualidade da formação humana e social em escolas e organizações, incentivando para que haja a convivência do conjunto da sociedade, na sua diversidade, em todos os ambientes sociais (BRASIL, CNE/CP5/ 2005, p. 13).

A proposta advinda das Diretrizes Curriculares nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002) que institui a oferta de formação docente para o atendimento à diversidade dos alunos público alvo da Educação Especial é ampliada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2005), quando apresenta um detalhamento sobre o trabalho pedagógico que deve ser desenvolvido pelo professor com as especificidades da aprendizagem do alunado da Educação Especial, também este documento explicita o aumento das matrículas desses alunos na Educação Infantil e Ensino Fundamental das escolas comuns demonstrando a importância para o curso de conteúdos e disciplinas que contemplem a temática.

Em 2015, outra legislação resalta a importância do direito à Educação das pessoas com deficiência e também recomenda a formação docente para o atendimento as especificidades da aprendizagem dessas pessoas. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei Nº 13.146, de 06 de julho de 2015,

trata em seu Capítulo IV- Do Direito à Educação, em seu Artigo 2, a importância da escolarização das pessoas com deficiência para o desenvolvimento de seu potencial e a necessidade das adequações para aprendizagem destas no sistema educacional. (BRASIL, 2015). Também em seu Artigo 28 preconiza a importância de práticas pedagógicas inclusivas que deverão ser construídas pelos programas de formação inicial e continuada de professores. (BRASIL, 2015).

Diante das modificações legais para a inclusão escolar e dos encaminhamentos para a formação docente surge no contexto acadêmico a necessidade de pesquisas para verificação da constituição da estrutura curricular dos cursos de graduação.

Gatti (2008) em pesquisa realizada sobre formação de professores para o Ensino Fundamental analisa as grades curriculares e as ementas de 71 cursos de Pedagogia de todo País e assinala sobre as disciplinas voltadas as outras modalidades de ensino, dentre elas, a Educação Especial. Diante disso, a autora coloca que:

[...] Os cursos estão incorporando tais questões em conjunto de disciplinas que apresentam abordagens mais genéricas ou descritivas das questões educativas com poucas referências às práticas associadas. Alguns poucos cursos fazem o aprofundamento em relação às modalidades educacionais, seja mediando à oferta de disciplinas optativas, seja de tópicos ou projetos especiais, mas neles não é possível detectar a predominância de elementos voltados para as práticas docentes, propriamente ditas, como uma construção integrada a conhecimentos de fundo [...] (GATTI, 2008, p. 21).

Observa-se em relação à formação docente que, na perspectiva da inclusão, que não há uma proposta sistematizada para o desenvolvimento profissional dos professores. Segundo Miranda (2011, p.137) “o que existe são estratégias pontuais, sem uma discussão aprofundada sobre o que deve ser contemplado na prática pedagogia”.

Macedo (2010) desenvolveu um estudo pela Universidade Federal de São Carlos-UFSCar objetivando investigar de que maneira a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva foi contemplada nos cursos de Pedagogia da Universidade de São Paulo-USP, a Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP e a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP. Esse estudo se deu a partir da análise da Proposta Político Pedagógico, da matriz curricular e das ementas das disciplinas oferecidas nesses cursos.

A autora verificou que os cursos pesquisados nas três Universidades Públicas Paulistas oferecem um número reduzido de disciplinas específicas sobre Educação Especial

em sua matriz curricular. Essas instituições cumprem às exigências da Resolução CNE/CP Nº1/2006 de ofertar no mínimo uma disciplina obrigatória sobre Educação Especial. As disciplinas específicas avaliadas nesta pesquisa abordam conteúdos relativos, dentre outros, à formação de professor para a identificação e atuação com alunos com NEE matriculados no ensino regular, tanto em âmbito teórico quanto metodológico. Também foram identificadas disciplinas não relacionadas à Educação Especial que contemplam essa temática.

A verificação da oferta da disciplina com a temática sobre a Educação Especial, nas matrizes curriculares das Universidades pesquisadas, segundo Macedo (2010), não significa efetivamente que os professores formadores estejam realmente desenvolvendo os conteúdos propostos no currículo. A aprendizagem construída pelos discentes sobre os conteúdos relacionados à Educação Especial é difícil de ser mensurada, como também a avaliação da formação dos docentes responsáveis pela disciplina sobre Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Com isso, os Projetos Político Pedagógicos estudados por Macedo (2010), com exceção de um curso, indicam em sua Proposta Pedagógica que os futuros graduandos deverão estar preparados, para o exercício da docência para identificar e atender em suas salas alunos com NEE.

Outra questão trazida por essa pesquisa de Macedo (2010) refere-se ao universo investigado, o das Universidades Públicas e que, segundo a autora, é considerado pequeno, pois a grande maioria dos cursos de Pedagogia, no Brasil, concentra-se nas instituições de ensino privado, sendo assim necessárias mais pesquisas tratem da realidade das Universidades particulares.

Os resultados dessa investigação evidenciam a importância da organização curricular dos cursos de Pedagogia ao contemplar disciplinas e conteúdos relacionados à Educação Especial para a construção dos futuros docentes, de novas concepções e representações sobre a inclusão escolar e de propostas que auxiliem o trabalho prático com os alunos público alvo da Educação Especial.

Para isso, Macedo (2010) propõe que as disciplinas ofertadas nos cursos de formação docente, com a temática sobre a Educação Especial na perspectiva da inclusão, sejam estruturadas e organizadas a partir da realidade educativa e das demandas que são postas pelos professores. Enfatiza sobre a importância dessas disciplinas na formação inicial, mostrando que estas têm um papel fundamental para na construção de práticas educativas inclusivas e que deverão ser trabalhadas de forma interdisciplinar, articuladas com a teoria e a

prática, buscando na realização do trabalho pedagógico as interfaces da Educação com as dimensões teóricas, práticas e metodológicas da Educação Especial.

A autora supracitada ressalta, ainda, que no contexto de sua pesquisa, a necessidade das Propostas Pedagógicas dos cursos de Pedagogia apresentarem objetivos e princípios que realmente efetivem na formação docente na perspectiva da Educação Inclusiva.

Outra pesquisa que investiga a oferta da disciplina com a temática da inclusão escolar foi realizada por Martins (2011), na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Esse estudo procura repensar a estrutura curricular das disciplinas com a temática Educação Especial, ofertadas nos cursos de graduação das licenciaturas. Sua investigação objetivou verificar os conhecimentos e opiniões dos acadêmicos a respeito da repercussão da disciplina na percepção sobre as pessoas com necessidades educacionais especiais e sua educação, bem como do aprimoramento da formação inicial nesta área do conhecimento.

Os resultados dessa pesquisa evidenciam que os participantes verificam a importância das disciplinas ofertadas com a temática da inclusão escolar na graduação. Entretanto, registram a necessidade da ampliação da carga horária e de uma maior correlação entre a teoria com a prática pedagógica. A pesquisadora reflete, a partir dos resultados apresentados, a importância da formação inicial para eliminação das barreiras para a inclusão escolar, bem como de um maior investimento na estrutura curricular destes cursos e de conteúdos com embasamento teórico que tenham, como eixo, a prática educativa.

Segundo Rodrigues (2008), a formação do professor na perspectiva da inclusão deve ser estruturada em:

[...] proporcionar ao professor um conjunto de experiências que não só lhe revelem novas perspectivas teóricas sobre o conhecimento (perspectiva acadêmica), mas que também o impliquem em situações empíricas que lhe permitam aplicar estes conhecimentos num contexto real (perspectiva profissional) (RODRIGUES, 2008, p. 8).

Nozi e Vitaliano (2012), corroborando com a proposta descrita por Rodrigues, realizaram por meio da revisão da literatura da área especializada, a identificação dos saberes necessários aos professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. O estudo foi realizado por meio de um levantamento bibliográfico junto aos periódicos brasileiros indexados no *Scielo*, especialmente na Revista Brasileira de Educação Especial e na Revista Educação Especial, além de outros, no período de 2005 a 2009.

De acordo com esses autores, os resultados obtidos desse estudo categorizaram sete saberes: Conhecer métodos e técnicas cooperativas e o ensino colaborativo; As especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais; Os procedimentos didáticos e pedagógicos, os fundamentos da educação e a legislação; Pesquisas e relatos que abordam os processos inclusivos; O processo de desenvolvimento e aprendizagem de pessoas com necessidades educacionais especiais; O papel da educação especial na educação inclusiva e as barreiras sociais que dificultam o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

As pesquisadoras Nozi e Vitaliano (2012) destacaram, com seus estudos, como o processo de formação docente é complexo e dependente de múltiplas dimensões. Ambas ressaltaram a importância de estudos como esse para a revisão das propostas curriculares para a formação inicial, como também da necessidade de referendar novas propostas embasadas em pesquisas que consideram os seguintes aspectos:

[...] A formação do professor não deve prescindir dos conhecimentos teóricos relevantes desenvolvidos na área, mas estes não são suficientes, devemos acrescentar conhecimentos derivados da experiência direta, obtidos nas situações concretas da sala de aula, os quais visam ao desenvolvimento das habilidades referentes ao saber fazer, à reflexão sobre a prática e sua relação com as teorias estudadas, bem como à reflexão sobre as atitudes dos professores sobre o processo de inclusão de alunos com NEE (NOZI; VITALIANO, 2012, p. 343).

Sobre as políticas de educação inclusiva para a formação de professores, em um artigo publicado na Revista Brasileira de Educação Especial, Inglês et al (2014) por meio de pesquisas bibliográficas realizadas sobre o tema que intitula o trabalho e cadastradas no site de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de 2008 a 2014, demonstram que as várias investigações que foram realizadas por pesquisadores nacionais apontaram as dificuldades das políticas públicas para a educação inclusiva se efetivarem nas práticas pedagógicas e na formação docente.

Um dos estudos destacados por esses autores anteriormente mencionados é o que foi realizado por Barbosa, Vioto e Vitaliano (2013) objetivando investigar, junto aos estudantes concluintes do curso de Pedagogia de uma universidade pública brasileira, as percepções dos discentes na formação inicial sobre a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, bem como de sugestões para aprimorá-las. Os resultados dessa pesquisa indicaram a necessidade de reestruturação curricular, com interdisciplinaridade entre as disciplinas de Educação Especial e as demais, além da inserção de oportunidades de estágio em salas de

aulas inclusivas para aprimorar a formação em relação à questão em foco (INGLES et al, 2014).

Outra pesquisa de destaque nos estudos de Ingles et al (2014, p. 472) foi realizada por Beato (2013) que objetivou analisar como decorre o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em turmas/escolas do ensino regular, como também as atitudes e práticas educativas dos docentes da escola. Verificou-se, por meio de sua análise, que para a maioria dos profissionais de educação não houve qualquer preparação na sua formação inicial para o trabalho em salas de aulas com alunos com necessidades educacionais especiais. As ações docentes encontradas na pesquisa são pautadas, na maioria das vezes, segundo o pesquisador, no conhecimento do senso comum, tendo estes professores muitas dúvidas e interrogações em como atuar, na prática, em um meio inclusivo, de forma empírica sem integração com o conhecimento científico.

A partir de estudos como esses sobre a prática pedagógica dos professores na escola regular, as ambiguidades entre os desígnios legais e a realidade das escolas vão se clarificando nas inseguranças dos docentes, tornando a formação inicial um espaço importante para a construção de uma cultura inclusiva.

No contexto da formação inicial dos docentes, Jesus e Alves (2011) problematizam os vários desafios que estão postos diante das reformas educacionais na perspectiva da inclusão para os cursos de Pedagogia e colocam que:

[...] Essa formação aligeirada do profissional da educação com a organização de currículos oferecidos pelas instituições de Ensino Superior, que não contribuem para aprofundamentos teóricos e práticos, tem acarretado a necessidade, cada vez mais, da implementação de processos de formação continuada nos contextos das escolas. Nessa perspectiva, vale destacar que, nas atuais políticas de formação, materializadas nas reformas educacionais, trabalha-se em torno de um conceito de formação docente e de cidadania que nos desafia. [...] Destacam-se aqui a necessidade e a relevância de se considerar que a formação profissional da educação oferecida nos cursos de Pedagogia precisa tratar a identidade e as diferenças dos alunos como questões políticas, como construções históricas e sociais, questionando-as [...] (JESUS; ALVES, 2011, p. 25).

O descompasso das reformas educacionais propostas para a formação inicial e a realidade do trabalho desenvolvido nas instituições de Ensino Superior sinalizada por Jesus e Alves (2011) coloca o distanciamento da realidade escolar pelos legisladores e da idealização de uma situação que ainda está muito distante de concretizar. Estabelecer com clareza os saberes necessários para esta formação com as demandas da realidade educacional deveria ser aspecto fundamental das políticas de organização curricular para o curso de Pedagogia.

Assim, faz-se necessário repensar a formação docente inicial na perspectiva da inclusão, uma vez que, segundo Carneiro e Dall'Acqua (2014, p. 20), a realidade brasileira, no que tange a formação de professores, ainda “[...] esbarra em um universo de muitas reformas, que no campo educacional são inúmeras e várias vezes nem se concretizam, não vigoram o suficiente para serem avaliadas [...]”.

Contribuindo sobre essa análise das políticas de educação inclusiva para a formação de professores, Ingles et al (2014), assinalam:

[...] ao longo dos anos as políticas recomendaram (e recomendam) uma formação mais abrangente sem, no entanto, focar as especificidades. Ou seja, uma formação que contemple a diversidade. Porém, as práticas pedagógicas parecem sinalizar, cada vez mais, a necessidade de algumas especificidades [...] (INGLES; et al., 2014, p. 474).

Nesse contexto de reformulações e proposições para a formação docente na perspectiva da inclusão, são fundamentais os avanços científicos para que se possa pensar na questão da educação inclusiva não mais separada da formação profissional dos docentes, bem como de suas práticas pedagógicas. Para repensar a formação docente, novas abordagens devem ser estudadas para a implementação de um trabalho pedagógico que atendam as novas demandas do contexto escolar.

Para tanto será apresentada a abordagem da Metodologia da Problematização que vem sendo inserida nas organizações curriculares de cursos de outros países, e em alguns no Brasil, com a proposta de inovar as concepções de ensino e de aprendizagem, os teóricos que a pesquisaram, bem como de uma reflexão teórica com a descrição do trabalho realizado com os alunos nesta perspectiva.

2.3. Reflexões teóricas sobre a Metodologia da Problematização

Repensar a estrutura dos currículos dos cursos da Educação Superior para refletir sobre as metodologias tradicionais fundamentadas na mera transmissão e recepção dos conhecimentos e a conseqüente necessidade de construir novos modelos de formação tem sido objeto de pesquisa no mundo acadêmico. Pesquisadores como Berbel (1998), Vasconcellos (1999), Cyrino-Toralles-Pereira (2004), Araújo e Sastre (2009), Ribeiro (2010) e Nunes (2011) desenvolveram suas investigações tendo como foco de estudo as novas

demandas da sociedade para a formação profissional e as defasagens das propostas curriculares dos cursos de graduação e pós-graduação no Brasil para o atendimento dessas necessidades.

Dessa forma, os modelos de formação de graduação em nível Superior têm sido debatidos pelos docentes e pesquisadores supracitados pelo fato de que as propostas tradicionais de ensino apresentam esgotamento e, principalmente, por não conseguirem relacionar, em seus currículos e nas práticas pedagógicas, as transformações que ocorrem no campo do conhecimento e das solicitações das práticas profissionais.

Nesse contexto, Alarcão (2001), ressalta a necessidade de pensar novos modelos de formação, e coloca:

[...] A sociedade emergente, [...] exige paradigmas de formação e investigação em todos os segmentos do ensino e, mais especificamente, no ensino superior que sejam diferenciados, inovadores e mobilizem mais ativamente todos os seus atores (ALARCÃO, 2001, p. 97).

Segundo Alarcão (2001), no exercício da docência, os professores do Ensino Superior, na perspectiva do paradigma tradicional, ensinam, transmitem e explicam aos seus alunos os conhecimentos já consolidados pela ciência, mas não investigam. Essa autora que também reflete sobre as funções do professor e do aluno no processo de ensino e aprendizagem, coloca como ultrapassado este modelo tradicional, a saber:

Nesse paradigma, [...] o aprendente era considerado como uma entidade abstrata, não personalizada, o aluno médio, estatístico, sem rosto, sem tempo nem lugar, descontextualizado. [...] O poder era apenas do professor porque era ele que detinha o saber, de uma forma absoluta, indiscutível e com autoridade.[...] O objetivo da aprendizagem visava à aquisição do conhecimentos transmitidos.[...] Tratava-se de um processo de modelagem em que a passividade, a docilidade e a disponibilidade por parte do aluno era essencial e determinante. Ele tinha um papel passivo e receptivo, no sentido de deixar-se encher completamente com os conhecimentos e seguir os comportamentos dos mestres [...] (ALARCÃO, 2001, p. 98-99).

O paradigma tradicional tem como pressuposto o fato de que os conhecimentos que os alunos precisam ter o domínio, como futuros profissionais, devem ser determinados *a priori*. Dessa forma, parte-se da perspectiva da racionalidade técnica em que o professor é o único que detém o conhecimento; aprender é adquirir os conhecimentos transmitidos; avaliar

significa verificar a reprodução do conhecimento transmitido e a investigação é feita apenas através dos livros. (ALARCÃO, 2001).

Os modelos de formação tradicional não conseguem mais atender ao volume de conhecimento gerado atualmente por causa da rapidez de sua obsolescência (RIBEIRO, 2010), tornando-se aquilo que é ensinado durante a graduação, desatualizado, diante da complexidade dos problemas da prática profissional.

Em contraposição ao paradigma tradicional, o pós-moderno de formação, coloca o aluno como um construtor do conhecimento. Trabalha-se menos a instrução e o ensino e mais a aprendizagem. Busca-se articular o conhecimento científico com a realidade empírica que segundo, Alarcão (2001), descreve:

Após a crença na objetividade do conhecimento que caracterizou a ciência moderna, a investigação pós-moderna parte [...] de uma dialética semelhante, mas mais confiante na realidade empírica. Assim, o sujeito constrói a partir de si mesmo as suas representações sensoriais, perceptivas, lógicas, mas em interação permanentemente com a realidade construída que serve de referente e cuja interpretação permite-lhe estabelecer significados, produzir sentido(s). [...] Os processos de ensino e de aprendizagem de formação deverão alicerçar-se em uma atitude investigativa e conduzir à investigação em uma perspectiva contínua e em espiral otimizadora (ALARCÃO, 2001, p. 100-101).

O paradigma pós-moderno tem como pressuposto a complexidade das situações profissionais e sociais; há menos certezas e mais questionamentos; promove menos ensino formalizado e centra-se na aprendizagem; dá ênfase à capacidade de aprender a aprender; busca-se a autonomia intelectual do aluno e liga-se à investigação com a importância das relações interpessoais. (ALARCÃO, 2001).

Diante das transformações impostas à Educação Superior, esta precisa se reinventar. E, segundo Araújo e Sastre (2009, p.7), “[...] essa reinvenção depende da capacidade de transformação para adaptar-se às novas exigências das sociedades, da cultura, da ciência”.

Os mesmos autores citados analisam que para o atendimento destas exigências, a referida Educação Superior precisa oferecer, em seus cursos, uma formação que leve em conta que:

[...] As sociedades contemporâneas, com suas complexas constituições, diferenças e desigualdades, na luta pela democratização do acesso ao conhecimento, exigem que os privilegiados titulados em cursos superiores assumam suas responsabilidades sociopolíticas como cidadãos aptos a

formar opiniões e transformar o mundo com base em dados e informações bem fundamentadas e posturas éticas e responsáveis (ARAÚJO; SASTRE, 2009, p. 8).

Nesta perspectiva de inovação para a Educação Superior, despontam no contexto educacional as metodologias inovadoras que deslocam o aluno para o centro do processo educativo, por meio da identificação e análise de problemas, visando à elaboração de questões e a busca de informações para ampliar, responder e problematizar a realidade.

De acordo com Berbel (1998), Araújo (2009) e Sastre (2009), duas metodologias inovadoras destacam-se: A Aprendizagem Baseada em Problemas e a Metodologia da Problematização. Importante abordar que tanto uma proposta quanto a outra trabalham a partir de situações problematizadoras. Ribeiro (2010) define a metodologia de ensino-aprendizagem baseada em problemas: "[...] um problema é usado para iniciar, direcionar, motivar e focar a aprendizagem [...]" (RIBEIRO, 2010, p. 18-19).

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) - *Problem Based Learning (PBL)* – é uma metodologia de ensino e de aprendizagem que se caracteriza pelo uso de problemas da vida real para o desenvolvimento do pensamento crítico e das habilidades de solução de problemas e de conceitos fundamentais para a construção e ampliação do conhecimento. Essa metodologia, pode ser baseada somente em resolução de problemas ou desenvolver conceitos teóricos que combinem a proposta curricular tradicional com resolução de problemas, por meio de projetos.

Ribeiro (2010) pontua a importância desta perspectiva de ensino e aprendizagem para a resolução de alguns problemas ligados à educação superior na contemporaneidade:

[...] De forma geral, o PBL busca, junto com outras metodologias educacionais com base construtivista, responder a alguns dilemas colocados à educação profissional contemporânea, a saber: o aumento espetacular do volume de conhecimentos científicos e tecnológicos que devem ser ensinados aos alunos durante a graduação e seu ritmo acelerado de obsolescência. O PBL também parece satisfazer alguns aspectos que a literatura recomenda para a educação superior, isto é, uma formação que integre a teoria à prática e o mundo acadêmico ao do trabalho [...] (RIBEIRO, 2010, p 13).

A ABP tem suas origens na Escola de medicina da Universidade McMaster (Canadá) no final dos anos 1960. Utilizou-se como referência o método de casos de ensino da escola de

Direito da Universidade de Harvard (EUA) na década de 1920 e da Universidade Case Western Reserve (EUA) nos anos de 1950 para o ensino de Medicina.

Sua implantação ocorreu em função da insatisfação dos alunos, frente à grande quantidade de conteúdos irrelevantes estudados no curso de Medicina, o que dificultavam a prática médica. E, por parte dos docentes, pelo curso ser extremamente conceitual, com poucas possibilidades de aplicação de informações a um diagnóstico.

De acordo com Ribeiro (2010), apesar da implantação da metodologia ABP ser considerada nova, muitos de seus princípios já vinham sendo implantados por educadores e pesquisadores do mundo inteiro, sob a forma de propostas orientadas por problemas, remontando ao começo do século XX.

Algumas instituições internacionais de ensino e pesquisa destacam-se, na adoção da ABP, como a de Aalborg, na Dinamarca. Esta instituição adotou o modelo acadêmico baseado simultaneamente em projetos e problemas.

A proposta feita pela Universidade de Aalborg surgiu em 1974, mesmo ano de sua fundação, e tem como objetivo garantir a construção da teoria acadêmica articulada com a prática profissional. O projeto de trabalho dos alunos é desenvolvido baseado em problemas reais encontrados nas empresas, nas instituições, nas organizações não governamentais, ONGS, ou na sociedade civil, e os discentes buscam soluções em grupos, utilizando os meios tecnológicos, sob a supervisão de um professor da área de pesquisa.

Outra instituição que se destaca na utilização da metodologia da ABP, é a Universidade de Maastricht, localizada no sul dos países baixos, próximo da fronteira com a Bélgica e a Alemanha. Esta Universidade é conhecida no mundo inteiro pelo uso da metodologia da ABP e, desde sua criação, em 1976, com a faculdade de Medicina, propõe que seus alunos aprendam de forma ativa. Segundo, Deelman e Hoerberigs (2009):

Aprendizagem ativa significa que aprender é um processo ao longo do qual os conhecimentos são construídos de maneira ativa, o que representa o outro extremo de receber os conhecimentos passivamente mediante instrução. [...] entende-se a aprendizagem como a construção de novos conhecimentos sobre a base de conhecimentos atuais. Aquele que aprende tem em sua mente conhecimentos prévios, que servem de base para assimilar novos (DEELMAN; HOEBERIGS, 2009, p. 82).

A proposta educacional da Universidade de Maastricht está baseada no desenvolvimento dos conhecimentos, das habilidades, das atitudes e da conduta profissional dos estudantes, em um contexto real.

A Universidade de Linköping, na Suécia, por sua vez, desde 1986 utiliza em seus cursos da área da saúde a metodologia da ABP e, segundo Dahle et al (2009) a proposta da metodologia se desenvolve na instituição de forma que,

Desde o princípio, o trabalho do aluno é vinculado a situações realistas na forma de 'estudos ou situações de caso'. O 'caso' pode ser uma ou mais imagens, uma descrição escrita, um vídeo ou uma pessoa. Com base nele, os alunos identificam problemas e definem objetivos de aprendizagem adicionais necessários ao seu entendimento e solução (DAHLE et al, 2009, p.127).

No Brasil, alguns princípios norteadores da Metodologia Baseada em Problemas foram identificados nas intenções dos fundadores da Universidade de São Paulo, na década de 1930.

A saber, os princípios norteadores, segundo Ribeiro:

[...] a colocação do aluno em contato com a realidade profissional desde o primeiro ano; a superação dos requisitos teóricos para se partir para a prática; a aprendizagem do conhecimento de forma não necessariamente lógica e sequencial; a construção do conhecimento em rede, não linear; e a responsabilização dos alunos pelo seu desenvolvimento profissional e comportamento ético em relação aos colegas, professores, profissão e sociedade [...] (RIBEIRO, 2010, p.15).

Também no Brasil, a ABP, desde a década de 1990, é adotada nos currículos dos cursos de Medicina da Universidade Estadual de São Paulo- UNESP, campus Botucatu e da Faculdade de Medicina de Marília- FAMEMA, no Estado de São Paulo, e da Universidade Estadual de Londrina - UEL, no Paraná.

No curso de Medicina da UNESP-Botucatu, a adoção da ABP e da MP, ocorreu em 1998 em decorrência da insatisfação com o currículo tradicional proposto para o desenvolvimento do curso e na busca de uma nova abordagem, que se ancorou em pesquisas para a reflexão das possibilidades da implantação de uma proposta pedagógica inovadora no ensino médico com intervenções metodológicas (CYRINO; TORALLES-PEREIRA, 2004).

A implantação do currículo utilizando a ABP, na FAMEMA, ocorreu no programa de ensino e aprendizagem, baseando-se em problemas originários da comunidade atendida pelos alunos do curso de Medicina, com a proposta de romper a dicotomia entre teoria e prática dos ciclos de formação básica da formação clínica.

A proposta de trabalho com a ABP e a MP na UEL trouxe transformações na filosofia de trabalho desenvolvida no curso de Medicina, desde o currículo que passou a integrar as disciplinas de forma vertical e horizontal, como também nos instrumentos avaliativos que passaram a ser somativos e formativos (CYRINO; TORALLES-PEREIRA, 2004).

Berbel (1998), uma pesquisadora bastante atuante e considerada pioneira no que diz respeito à ABP, a descreve “como a metodologia que passa a direcionar toda uma organização curricular” (BERBEL, 1998, p.148). Para sua implantação, é preciso que haja uma tomada de decisão de todo o corpo docente, administrativo e acadêmico de uma Instituição, pois sua implementação modificará toda a estrutura curricular do curso.

Na caracterização da ABP, Berbel (1998) defende que:

Como decorrência da opção feita pela Aprendizagem Baseada em Problemas, definem-se porções de conteúdos, que serão tratados agora de modo integrado, definem-se modos de agir para ensinar, para aprender, para administrar, para apoiar, para organizar materiais [...] Há necessidade de providências quanto à biblioteca, que deve ser suficientemente equipada e espaçosa [...] (BERBEL, 1998, p.148).

Para o trabalho com a ABP, os problemas são elaborados por uma comissão que os relaciona aos temas essenciais a serem estudados para o cumprimento do currículo, nos quais há uma sequência, e o conhecimento em cada tema é avaliado ao final de cada módulo, tendo como referência os conhecimentos científicos. Os alunos elaboram hipóteses sobre as possíveis explicações para o problema que será estudado, empenham-se na busca dos conhecimentos prévios. Os discentes trabalham em grupo e iniciam o conhecimento e discussão do problema no coletivo para, após a realização dos estudos individuais, retornarem para a rediscussão nos grupos tutoriais. E, ao final do módulo, aplica-se uma avaliação. Os docentes e especialistas podem ser consultados durante todo o processo. Terminando o ciclo, outro problema será estudado (BERBEL, 1998).

A educadora Neusi Berbel, desde 1992, juntamente com seus colaboradores desenvolve, descreve, investiga e analisa os aspectos gerais, históricos e filosóficos da Metodologia da Problematização - MP.

A MP, proposta por Berbel, na UEL, utiliza-se do Método do Arco, proposto por Charlez Maguerez, que foi aplicado e explicado por Bordenave & Pereira (1982). É uma alternativa metodológica que busca mediar o trabalho pedagógico do professor com seus

alunos e que pode ser utilizada para o ensino de determinados temas de uma disciplina e que tem como ponto de partida e de chegada, a realidade social. (BERBEL, 1998; 1999).

A proposta da MP na UEL ocorreu em 1992, com alunos de graduação em um projeto especial de ensino. Tal proposta foi adotada posteriormente para orientação de trabalhos no programa de Mestrado em Educação da referida instituição.

A partir de 2001, organizou-se uma disciplina denominada de Ensino e Pesquisa com a Metodologia da Problematização com o Arco de Magueres, no programa de Mestrado da UEL, pela pesquisadora Berbel e seus colaboradores que iniciaram o desenvolvimento de pesquisas utilizando a MP como percurso metodológico dos estudos realizados.

Essa proposta relaciona-se com a pedagogia problematizadora que, segundo Vasconcellos (1999), parte das seguintes ideias:

[...] a solução de problemas implica a participação ativa e o diálogo constante entre alunos e professores. A aprendizagem é concebida como uma resposta natural do aluno ao desafio de uma situação-problema; a aprendizagem é uma pesquisa em que o aluno passa de uma visão sincrética ou global do problema a uma visão analítica do mesmo, chegando a uma síntese provisória, que equivale à compreensão. Essa síntese tem continuidade na práxis, isto é, na atividade transformadora da realidade (VASCONCELLOS, 1999, p. 33).

A implantação desta metodologia não necessita de muitas alterações materiais ou físicas da instituição. Os problemas são identificados pelos alunos na observação da realidade, nos fatos concretos, dos quais serão extraídas as questões a serem estudadas.

De acordo com Cyrino e Toralles-Pereira (2004), a problematização tem sua origem nos estudos de Paulo Freire e os problemas a serem estudados devem partir de um cenário real, a saber:

[...] Os problemas obtidos pela observação da realidade manifestam-se para alunos e professores com todas as suas contradições, daí o caráter fortemente político do trabalho pedagógico na problematização, marcado por uma postura crítica de educação observação da realidade manifestam-se para alunos e professores com todas as suas contradições, daí o caráter fortemente político do trabalho pedagógico na problematização, marcado por uma postura crítica de educação. Educação e investigação temática aparecem como momentos de um mesmo processo: o conteúdo deve estar sempre se renovando e ampliando, inserido criticamente na realidade; não uma realidade estática, mas em transformação, com todas as suas contradições. Criam-se, assim, desafios cognitivos permanentes para estudantes e professores (CYRINO; TORALLES-PEREIRA, 2004, p. 784).

Bordenave (2008), descrevendo a MP, propõe partir da realidade com a finalidade de compreendê-la e construir conhecimentos para transformá-la. Assim, utilizando-se dos conhecimentos prévios sobre a realidade de forma dinâmica, como subsídio para encontrar “novas verdades”, “novas soluções”; o autor nos traz que o protagonismo da aprendizagem está com os aprendentes. Assim, pode-se dizer que o trabalho com essa metodologia desenvolve a capacidade de perguntar, experimentar, consultar, perguntar e avaliar.

Os problemas surgem da contradição da realidade observada pelo docente e pelos alunos, em seus diferentes ângulos. Na MP os conhecimentos são construídos a partir das respostas dadas a essas problematizações estudadas, ultrapassando nesses os “aspectos técnico-científicos” (BERBEL, 1998).

A autora supracitada compreende que no processo de construção do conhecimento:

[...] Os resultados não são de todo previstos, a não ser em termos da vivência das atividades pelo aluno em todas as etapas do processo. Os conteúdos tanto podem não satisfazer ao professor em termos do que gostaria de ver apreendido pelos alunos, quanto podem surpreender ao professor e ao próprio grupo quando descobrem aspectos e relações não previstos. Se ocorre o primeiro caso, o professor poderá/deverá providenciar outra forma e momento para suprir o essencial do programa não atingido naquele tema (BERBEL, 1998, p.150).

Busca-se, nessa forma de trabalho, construir conhecimentos científicos em fontes diferentes das tradicionais, como depoimentos escritos e orais. Os diferentes saberes são relacionados com o social, o político e o ético.

Dessa forma, a MP tem como meta educacional:

[...] a mobilização do potencial social, político e ético dos alunos, que estudam cientificamente para agir politicamente, como cidadãos e profissionais em formação, como agentes sociais que participam da construção da história de seu tempo, mesmo que em pequena dimensão (BERBEL, 1998, p. 7).

Segundo Decker (2009), a primeira referência para a MP é o Método do Arco, de Charlez Magueréz que, na década de 1970, sistematizou-se na forma de um arco esquemático, como produto de seu trabalho de consultoria aos técnicos do Serviço de Extensão Rural do Estado de São Paulo, tornando-se um método de ensino-aprendizagem utilizado para motivar trabalhadores rurais para o aprendizado e a incorporação das novas tecnologias e práticas agrícolas. Juan Diaz Bordenave, posteriormente, desenvolveu e aplicou o referido “Método do Arco”, de Magueréz, dessa vez no ensino superior, no Instituto

Superior de Relações Públicas do Paraguai. A título de ilustrar a estrutura proposta, a Figura a seguir apresenta em detalhes:

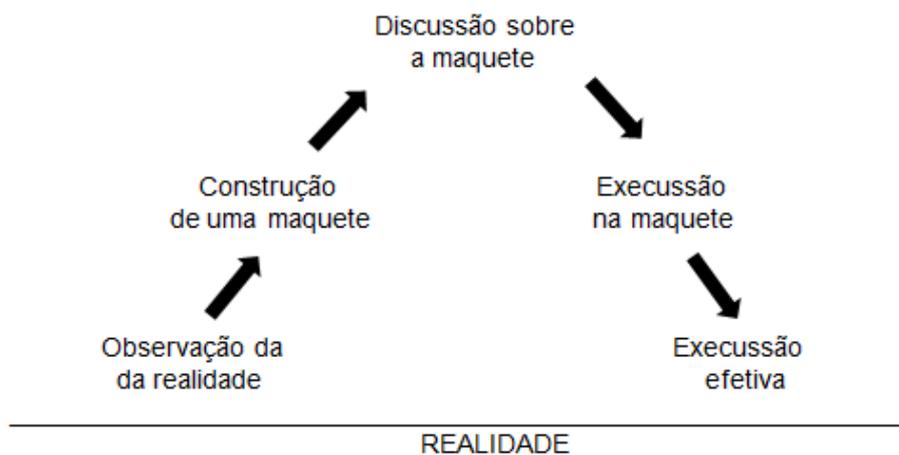


Figura 1: Representação do Método do Arco de Charlez Maguerz.

Fonte: (BORDENAVE E PEREIRA, 2007, p. 49).

Em 1988, ainda de acordo com Decker (2009), Bordenave e Pereira (2007) descreveram o mesmo Método do Arco, porém renomeando as suas etapas, tal como representado na ilustração seguinte:

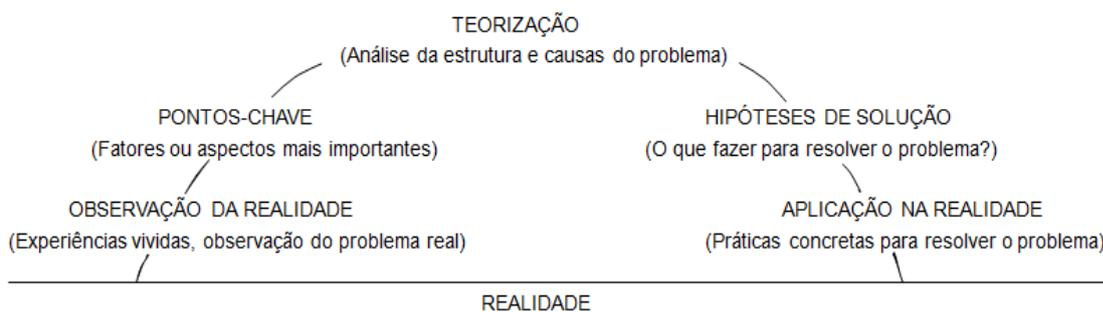


Figura 2 - Representação do esquema do Método do Arco.

Fonte: (BORDENAVE, 2005, p. 3).

No Brasil, a pesquisadora Neusi Berbel adotou, de forma pioneira, a MP como metodologia educacional, tanto na área da saúde como também na da educação. Berbel (1988) propõe a Metodologia da Problematização para ser utilizada como metodologia de ensino, em determinados temas e disciplinas. Segundo ela, a MP caminha por etapas diferentes, mas encadeadas a partir de uma situação problemática advinda da realidade social.

Nesta perspectiva, Nunes et. al (2011) colocam as possibilidades de inserção da MP no ensino e as mudanças advindas dessa abordagem no processo de ensino e aprendizagem:

O ensino realizado com a metodologia da problematização pode ser entendido como passível de aplicação tanto em um planejamento curricular como no planejamento de um curso, de uma disciplina, ou até mesmo, para o ensino de determinados temas de uma disciplina. A problematização requer do professor uma mudança de postura para o exercício de um trabalho reflexivo com o aluno, exigindo a disponibilidade do professor pesquisar, acompanhar e colaborar no aprendizado crítico do estudante, o que frequentemente coloca o professor diante de situações imprevistas, novas e desconhecidas. Isto exige que professores e alunos compartilhem de fato o processo de construção (e não apenas o reconstrução e reelaboração) do conhecimento (NUNES et. al, 2011).

A título de detalhar a estrutura em etapas da Metodologia, a seguir serão apresentados seus elementos constitutivos, segundo Berbel (1988).

Dessa forma, a primeira etapa é a **Observação da Realidade**. Essa observação é realizada pelos alunos, orientados pelo professor, sobre um tema ou unidade de estudo. As observações são registradas pelos discentes de forma sistematizada e com suas impressões sobre a temática, guiadas por questões focais, com a proposta de identificar dificuldades e problematizá-las. Além dos registros de todas as informações obtidas, se necessário, utiliza-se de outras fontes como fichas de observação, entrevistas, dentre outras.

Nessa etapa, pode ser escolhido um único problema para a classe inteira, ou vários problemas, sendo um problema para cada grupo de alunos. Os problemas originados dessa fase servem de roteiro para as outras etapas.

Na segunda etapa, denominada de **Pontos-chave**, os alunos são trabalhados pelo professor para refletir sobre as possíveis causas dos problemas encontrados na realidade observada. Diante das informações advindas da etapa anterior e do estudo das possíveis determinantes maiores do problema, inicia-se uma nova síntese nos conhecimentos dos alunos.

Dessa síntese, originam-se os pontos essenciais a serem estudados sobre os problemas, bem como tópicos a estudar, perguntas a responder ou outras formas. São esses os Pontos-chave que serão desenvolvidos na outra etapa.

A **Teorização** compreende a terceira etapa da Metodologia da Problematização. Essa é a parte da investigação em que os alunos vão buscar as informações necessárias sobre o problema, dentro dos Pontos-chave levantados, em livros, revistas especializadas, jornais, consultas com especialistas no tema, congressos. Enfim, em todas as fontes possíveis que auxiliem na construção de conhecimentos sobre a temática pesquisada. Essas informações são registradas, analisadas e avaliadas quanto à contribuição para a resolução do problema.

Com o registro das informações e algumas possíveis conclusões, a quarta etapa constitui-se, sendo denominada como a das **Hipóteses de Solução**. Esse é o momento em que as contribuições do estudo realizado trazem aos alunos subsídios para que proponham resoluções para o problema identificado, de forma crítica e criativa.

Na abordagem da MP, as hipóteses são elaboradas após o estudo, para obter uma compreensão mais aprofundada do problema e permitir uma investigação de todos os ângulos possíveis da situação estudada, diferentemente de outras abordagens em que as hipóteses aparecem no início.

A quinta e última etapa é a **Aplicação à Realidade**. É o momento da intervenção direta na realidade social. Assim, busca-se a transformação da realidade observada e problematizada, na qual são operacionalizadas ações para responder e transformar a situação inicial encontrada. Dessa forma, finaliza-se a cadeia dialética de ação, reflexão e ação.

Com isso, pode-se perceber que a aplicação da MP no processo de ensino e de aprendizagem foi desenvolvida em várias pesquisas acadêmicas. Como exemplo, com a busca realizada no banco de teses da CAPES, com o descritor Metodologia da Problematização, foram identificados quinze trabalhos na área da Educação. Desses trabalhos selecionados, após a leitura dos resumos, apenas cinco apresentaram a MP, como abordagem de ensino e de aprendizagem ou como opção metodológica de pesquisa, os demais trabalhos utilizam as duas palavras presentes no descritor com outro significado.

Dentre os cinco trabalhos selecionados, quatro são referentes ao mestrado acadêmico, sendo três orientados pela professora Neusi Aparecida Navas Berbel e desenvolvidos no Programa de Mestrado em Educação da UEL; outro realizado no Programa de Mestrado Acadêmico em Educação da Instituição de Ensino Superior, Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC e uma tese de doutoramento em Educação pela Universidade Estadual do Estado do Rio de Janeiro – UERJ.

Os trabalhos orientados pela pesquisadora Berbel na UEL, selecionados pelo descritor Metodologia da Problematização no banco de teses da CAPES são desenvolvidos com a MP juntamente com o Arco de Magueréz como proposta metodológica.

No trabalho de dissertação realizado no Programa de Mestrado da UEL, Zambon (2011), orientado pela pesquisadora Berbel, analisa as contribuições da MP como facilitadora do processo de formação do Assistente Social na perspectiva problematizadora. Utilizou-se como opção metodológica de pesquisa a própria MP e as cinco etapas do Arco de Magueréz.

Zambon desenvolveu sua pesquisa no curso de Serviço Social, tendo como objeto de estudo o Projeto Pedagógico e os planos das disciplinas ofertadas no curso. Além disso, analisou a experiência de um docente que utilizou a MP na disciplina de Estágio Supervisionado que ministrava.

Através das etapas propostas na MP juntamente com o Arco de Magueréz, o pesquisador iniciou a primeira etapa da metodologia, a Observação da Realidade. Com isso, obteve informações das Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social, para o Projeto Pedagógico e para os planos das disciplinas de um curso de Serviço Social, levando em consideração a experiência enquanto docente em uma disciplina no curso pesquisado.

A partir desses dados, foi elaborada a questão de pesquisa e a segunda etapa da MP, os Pontos-Chave para análise. Os pontos elencados versavam sobre a formação no Serviço Social, com enfoque no estágio supervisionado, as características e os fundamentos da MP, disponível na literatura e a realização de um experimento com a MP na formação de alunos na disciplina de estágio de um curso de Serviço Social. Iniciou-se, então a etapa de Teorização, a terceira da MP, cujo estudo aprofundou o contexto socioeconômico e ético-político na atualidade e os desafios postos ao curso de Serviço Social, diante das políticas neoliberais e a necessidade de novas propostas de ensino para formação do Assistente Social.

Com os dados advindos das três etapas desenvolvidas, Zambon (2011), aplicou a proposta da MP no Estágio Supervisionado e, a quarta etapa da MP, Hipótese de Solução, com seis participantes, alunos do curso investigado.

O percurso do estágio foi proposto com a utilização da MP e com o Arco de Magueréz. Foram realizados vários encontros entre o pesquisador e os estudantes, sendo esses encontros descritos e avaliados para o acompanhamento do estágio e da utilização da metodologia. Desse estudo, o investigador identificou ganhos significativos para a formação desses estagiários. Dentre eles está o desenvolvimento de competências de atuação mais críticas e criativas, no favorecimento da articulação entre a teoria e a prática, do trabalho

coletivo, da construção do conhecimento, da intervenção com investigação, do rigor metodológico para a ação-reflexão e do compromisso social da realidade.

Também foi verificado pelo autor a construção de mais autonomia intelectual dos discentes e mais responsabilidade no desenvolvimento das atitudes favoráveis a aprendizagem. Assim, encerra-se assim a quinta etapa da MP, Aplicação à Realidade.

Em relação à avaliação do pesquisador na experiência como docente de uma disciplina de Estágio Supervisionado utilizando como percurso metodológico, a proposta da MP, no estágio da formação do Assistente Social, Zambon (2011), destaca que a metodologia adotada coaduna com as solicitações da formação de um profissional para a contemporaneidade, mas ressalta algumas dificuldades relacionadas a sua aplicação.

Zambon (2011) cita, como dificuldade, a necessidade de uma maior apropriação teórica em relação à metodologia, ampliando o conhecimento de mais opções didático-pedagógicas dos instrumentos avaliativos, da elaboração de exercícios, técnicas de ensino e aprendizagem para a sistematização de planos e relatórios e o melhor aproveitamento do tempo de trabalho de formação para a articulação do conteúdo com a realidade, que muitas vezes não é bem utilizado.

Essas necessidades elencadas pelo pesquisador deverão, segundo ele, ser enfrentadas à medida que mais estudos ocorrerem na graduação e na pós-graduação com os princípios e a aplicação dessa proposta nos trabalhos e nas pesquisas acadêmicas.

Outro estudo realizado com a temática de pesquisa sobre a MP foi desenvolvida por Domingues (2012), orientada por Berbel, na UEL, e objetivou compreender os estágios curriculares em seus diversos ângulos, sua caracterização e desenvolvimento, tendo em vista seu favorecimento ou não para a formação do Pedagogo. Esta pesquisa foi realizada no curso de Pedagogia da UEL, utilizando-se como opção metodológica a MP e as cinco etapas do Arco de Maguerez.

Para a Observação da Realidade, a pesquisadora supracitada realizou um resgate das vivências da pesquisadora como discente, uma pesquisa na literatura com a temática sobre estágio e uma entrevista com alunos egressos do curso de Pedagogia. A partir dos dados levantados dessas fontes, constituiu-se o problema de pesquisa, que objetivou investigar as características dos estágios curriculares como possíveis favorecedoras para a formação do Pedagogo.

Após a reflexão sobre o problema de pesquisa, levantou-se a segunda etapa da MP, os Pontos-Chave para a investigação. O primeiro ponto elencado versava sobre os aspectos teóricos e legais associados ao estágio. Já o segundo ponto referia-se à análise sobre o

entendimento dos alunos do curso de Pedagogia quanto ao papel do estágio na formação profissional. E, no terceiro momento, houve a percepção dos professores orientadores do estágio do referido curso em relação à prática junto aos estagiários.

A terceira etapa, a Teorização, realizou-se através da investigação dos Pontos-Chave e da verificação da importância do estágio curricular como eixo articulador da teoria com a prática.

As situações destacadas por Domingues (2012) como sendo favoráveis ao estágio foram assim descritas, o conhecimento e a compreensão do campo de atuação profissional, a relação teoria e prática e a aquisição das primeiras experiências profissionais.

As situações sinalizadas pela pesquisadora não favoráveis ao estágio se referiram à questão do isolamento do estágio das demais disciplinas do curso. Assim, pode se perceber como problemáticas: a realização deste uma vez por semana, a falta de acompanhamento de um supervisor aos discentes no período estagiado, o contato dos alunos com professores nas escolas estagiadas que tenham perspectivas negativas para a educação, a inexistência de delineamento das atividades a serem desenvolvidas nas instituições, barreiras nos locais estagiados que obstaculizam as propostas de estágio, como o desenvolvimento de tarefas que não são da competência dos discentes e o distanciamento das IES com os espaços escolares.

As Hipóteses de solução realizadas, a quarta etapa da MP, destacou a necessidade desde o começo do curso da realização de estágios, criação de fóruns de discussão entre as IES e a escolas estagiadas, retorno da pesquisa realizada pela pesquisadora para o colegiado da Universidade investigada, professores e alunos entrevistados para possíveis modificações das condições desfavoráveis a construção de conhecimentos profissionais a partir do estágio curricular.

A Aplicação à Realidade, denominada a quinta etapa, obteve destaque pela pesquisadora, como sendo o momento de reflexão sobre toda a pesquisa desenvolvida. Dessa forma, a identificação da MP como opção metodológica não só é capaz e proporcionar uma visão mais crítica e problematizadora sobre a temática investigada, como também proporciona a abertura de conhecimentos sobre as necessidades de reformulações sobre as propostas curriculares do curso de Pedagogia em relação aos estágios supervisionados.

Heritt (2012) desenvolveu uma pesquisa na perspectiva problematizadora orientada pela pesquisadora Berbel, no programa de Mestrado em Educação pela UEL. Essa pesquisa analisou as características da atuação pedagógica dos docentes da disciplina pedagógica de Psicologia, no curso de Direito e suas possíveis implicações para a formação dos alunos. A

pesquisadora utilizou a MP e as cinco etapas do Arco de Maguerez como opção metodológica da investigação.

Seguindo as etapas da MP em seus estudos, Heritt (2012) iniciou pela Observação da Realidade, cuja primeira fonte de estudo ocorreu com o resgate de suas vivências em sua memória sobre o tema levantando e as inquietações advindas dessa realidade. Com isso, a segunda fonte para a realização da pesquisada, foi o levantamento bibliográfico sobre a temática e a terceira fonte, uma pesquisa sobre os documentos que inserem a disciplina Psicologia no curso de Direito. Com os dados obtidos nessa etapa elaborou o problema de pesquisa a ser investigado.

Os Pontos-Chave, segunda etapa da MP, definidos para orientar a pesquisa foram às características do ensino de Direito no Brasil, a partir da legislação sobre o currículo mínimo do curso, os saberes docentes e sua utilização na disciplina de Psicologia nos cursos de Direito e saberes e práticas pedagógicas da disciplina de Psicologia no curso de Direito na percepção de alunos e egressos.

Na etapa da Teorização, a terceira da MP, organizou-se estudos teóricos que procuraram responder os pontos de análise elencados pela pesquisadora nos Pontos-Chave. Dentre eles, um ensino jurídico autossuficiente que despreza conexões com os demais ramos do saber, refletindo em um ensino dogmático, legalista e tecnicista presentes ainda na atualidade das práticas docentes e grande expansão dos cursos de Direito em todo o Brasil que, através de hipóteses explicativas iniciais, foram aprofundadas e confirmadas.

As Hipóteses de Solução foram descritas pela pesquisadora identificando a quarta etapa da MP. A primeira proposta mencionada constituiu na divulgação do trabalho realizado pela pesquisadora para os docentes e discentes que contribuíram para a pesquisa. Já a segunda resultou no compartilhamento dos saberes e práticas docentes que resultaram dessa investigação para outros professores que trabalhavam na docência da disciplina Psicologia nos cursos de Direito. Assim, a terceira proposta final se desenvolveu com a divulgação no meio jurídico e no colegiado do curso da UEL para sugestão de modificações na estrutura curricular do curso supracitado.

Na Aplicação à Realidade, a quinta etapa da MP, a pesquisadora propôs divulgação dos resultados no modo impresso, *on line* ou em CDs para os participantes do estudo, como também a elaboração de artigos e publicação em revistas e periódicos das áreas de Direito e Educação, objetivando reflexões sobre o tema investigado e finalizando assim, o Arco de Maguerez.

A realização do estudo mediante a proposta da MP possibilitou segundo a análise da pesquisadora, conhecer alguns aspectos da realidade, levantar informações, analisá-las, ouvir representantes das partes envolvidas e estabelecer possíveis propostas de ações que indicaram caminhos a serem seguidos.

Outra pesquisa desenvolvida com a temática da metodologia baseada em problemas foi realizada por Major (2011) no programa de Mestrado Interinstitucional da PUC-Goiás e do Centro Universitário de Anápolis UniEvangélica. O estudo realizado pela pesquisadora teve como foco investigativo a análise dos projetos pedagógicos dos cursos de Medicina que trabalhavam com a ABP e a MP como proposta de ensino e de aprendizagem, em dois cursos, um do estado de Goiás e outro do Distrito Federal.

A pesquisa desenvolvida pela pesquisadora supracitada focou nas questões sobre a concepção de ensino e aprendizagem presentes nos projetos pedagógicos e as características dos currículos dos cursos investigados.

Dos cursos pesquisados, o curso de Medicina da PUC - GOIÁS, foi implantado no dia 08 de agosto de 2005 e a partir de um processo de reformulação curricular, adotou a metodologia baseada por problemas, com atividades integradoras e conteúdos temáticos, organizados em sistemas e fases evolutivas.

A estrutura curricular se organiza em eixos temáticos, apresentando módulos com disciplinas semestrais e anuais de acordo com o conteúdo e com a carga horária. As atividades são distribuídas em teórico e práticas nas áreas básicas, clínicas e internato. Pode-se dizer que essa estruturação se dá de forma integrada, em complexidade crescente, com a finalidade de promover ao aluno as condições para a inserção mais precocemente possível com a realidade social e com os serviços de saúde.

Com isso, a proposta curricular organiza-se de modo nuclear no sentido de romper com a fragmentação dos diferentes âmbitos profissional, objetivando o pensar crítico, multidisciplinar, articulando as ações teóricas e práticas, tanto no currículo obrigatório como no currículo optativo. Quatro pontos são contemplados na formação do aluno, sendo estes, as macrotendências, a ético-humanista, a necessidade da educação continuada, à inserção precoce do aluno no atendimento à população e a capacidade de gerenciamento e administração da saúde.

O curso de Medicina do Centro Universitário de Anápolis- UniEvangélica, iniciou em 10 de março de 2008 e seu projeto pedagógico se fundamenta em uma concepção metodológica baseada na realidade da população da cidade de Anápolis, voltando-se para o atendimento da população e suas necessidades.

Prevê em seu projeto pedagógico a utilização da ABP como ferramenta pedagógica principal e procura desenvolver uma base integrada de conhecimentos, práticas e atitudes no profissional em formação que se manifesta estruturalmente nos eixos humanísticos profissional, técnico científico e comunitário assistencial.

Seu modelo pedagógico é centrado no aluno como sujeito da aprendizagem e apoiado no professor como facilitador. A produção do conhecimento constitui-se na ação-reflexão-ação, ou seja, “aprender fazendo”.

Major (2011) verificou semelhanças nos objetivos propostos nos projetos pedagógicos dos dois cursos de Medicina investigados, destacando, o item referente ao desenvolvimento de habilidades e capacidades para a autoaprendizagem, autoavaliação, aprendizagem autodirigida e desenvolvimento do pensamento crítico.

A pesquisadora supracitada também ressalta o ponto da formação voltada para o processo de humanização e construção de uma postura ética. Tal fato, segundo a investigadora é favorecido pela adoção das metodologias da problematização, por estas desenvolverem em um contexto social que permite aos professores e aos alunos discutir e compartilhar conhecimentos por meio da observação da realidade, apontando problemas, discutindo e buscando soluções.

Este exercício de discutir, compartilhar, apontar problemas e suas soluções, realizado pelo discente, resulta, de acordo com Major (2011), no aluno, o desejo de mudanças e de ações que resultaram posteriormente na transformação da realidade de uma comunidade.

Outro ponto destacado na pesquisa refere-se à interdisciplinaridade que é mencionada nos dois projetos estudados, uma vez que essa forma de organização é analisada pela pesquisadora como possibilidade de integração do conhecimento ao processo de ensino podendo ocorrer em diferentes níveis de complexidade.

O trabalho pedagógico desenvolvido de forma interdisciplinar, analisado por Major (2011), nos cursos pesquisados, possibilita, segundo esta, maior eficácia do ensino por promover mais motivação e encorajamento no estudante para a construção do conhecimento. Além disso, a interdisciplinaridade possibilita também a busca para a solução de problemas e a reflexão crítica para alcançar um entendimento contextual e multidisciplinar da situação-problema, identificando suas causas e consequências, promovendo emancipação, intervenção e transformação nos níveis grupal e social.

Foi destaque como semelhança também nos dois projetos pesquisados, as expressões como “aprender a aprender” e “aprender atuando” como objetivos prioritários nos cursos.

Outra semelhança encontrada pela pesquisadora nos dois cursos investigados, o enfoque no ensino centrado no aluno e como eixo de trabalho os problemas tanto no ensino como na aprendizagem. A pesquisadora também identificou cinco fases na prática dos acadêmicos dos cursos estudados.

Assim, a primeira fase identificada relaciona a análise de um problema sobre um determinado assunto. A segunda seria a observação do problema para levantamento das possíveis causas. Dando continuidade ao processo, a terceira etapa destina-se à elaboração das hipóteses para a explicação do problema identificado. O próximo momento, a quarta fase, refere-se ao estudo individual para sistematização dos dados. E a quinta e última fase diz respeito à discussão em grupo dos resultados da pesquisa para fundamentação das hipóteses objetivando a explicação dos vários aspectos que envolvem o problema estudado.

Nessa forma de aprendizagem estudada pela pesquisadora e descrita nos dois cursos mencionados de Medicina, destaca-se nos referidos projetos pedagógicos, a predominância da concepção de aprendizagem ativa, significativa e contextual.

Analisando a concepção de aprendizagem supracitada, a investigadora ressalta a relevância dos casos estudados e problematizados pelos estudantes, previstos nos currículos dos cursos de Medicina. Tais análises de casos adotam as metodologias problematizadoras como momento significativo do processo ensino e aprendizagem simulam uma situação real problematizadora permitindo ao aluno, segundo Major (2011), confrontar a nova informação com os seus conhecimentos prévios. Esse movimento de confronto promove aos alunos a busca por respostas para a resolução dos objetivos propostos, propiciando ao discente a realização de estudos de diferentes temas para o entendimento das várias causas envolvidas nos problemas elencados.

É ressaltado pela pesquisadora, na perspectiva problematizadora, pontos favoráveis para o desenvolvimento de habilidades para o trabalho coletivo na resolução dos problemas, pois os casos problematizadores, propostos para o estudo, são sempre discutidos em pequenos grupos, possibilitando a exposição dos diferentes pontos de vista sobre o assunto estudado. No debate, o estudante pratica habilidades de resolução de problemas e evoca novos conceitos aprendidos.

A ideia de resolução de problemas estudada por Major (2011) elencadas nos projetos pedagógicos dos cursos de Medicina influencia na elaboração do currículo, nas funções e atividades dos docentes, no sistema de avaliação, na garantia da qualidade, bem como na organização e administração das instituições pesquisadas.

As dificuldades da concretização de todas as propostas apresentadas nos cursos mencionados na pesquisa, baseados na metodologia por problemas, apontados pela pesquisadora, ocorrem pela falta de formação didática de todo o grupo docente.

Um das dificuldades elencadas por Major (2011) sobre o fazer docente, refere-se ao manejo das disciplinas que utilizam a metodologia da problematização como proposta de ensino. De acordo com a autora, deve-se levar em consideração o fato de que o grupo de professores dos cursos de Medicina, geralmente é composto por maioria de médicos, sem formação pedagógica e desconhecem a importância do planejamento da elaboração de planos de ensino e de instrumentos de avaliação. Essa realidade, se não observada, obstaculiza a implantação das propostas inovadoras, como a pesquisada em sua totalidade nos cursos investigados.

Schirmer (2012), investigou o planejamento, a implementação, a avaliação e a eficácia de um programa de formação inicial de professores para atuar com Tecnologia Assistida - TA, principalmente com a Comunicação Alternativa e Ampliada - CAA, por meio da MP.

A pesquisa foi elaborada tendo como questão investigativa a utilização da abordagem de ensino da MP como possibilidade de formar professores iniciantes para atuarem com alunos com deficiência. Dessa forma, utilizou-se a Comunicação Alternativa e Ampliada para verificar as modificações em relação aos preconceitos sobre este alunado e a construção de práticas docentes mais eficazes e menos preconceituosas no espaço escolar.

Nesse estudo, a pesquisadora verificou inicialmente as concepções dos discentes do curso de Pedagogia, sobre os alunos com deficiência, como também buscou o envolvimento destes no planejamento do curso.

Para o referido trabalho, utilizou-se da MP como abordagem de ensino, sendo a pesquisa desenvolvida em dois estudos compreendidos no período de agosto de 2008 a dezembro de 2010. Uma pesquisa ação foi realizada com trinta e sete alunos da graduação do curso de Pedagogia, duas professoras responsáveis pela disciplina, vinte e seis alunos com deficiência e cinco professoras de uma escola especial da rede pública de ensino.

O primeiro estudo teve como participantes os alunos do curso de Pedagogia da UERJ, matriculados nas disciplinas Pesquisa e Práticas Pedagógicas desenvolvidas a partir do terceiro período até o sexto do curso.

Inicialmente para a coleta de dados a pesquisadora aplicou um questionário com questões para identificação e caracterização dos alunos e verificação dos conhecimentos destes sobre a deficiência, Tecnologia Assistida (TA) e Comunicação Alternativa Ampliada (CAA). Após a aplicação do questionário, a pesquisadora implementou um curso de 60 horas

com o objetivo de preparar os graduandos para atuarem junto aos alunos com deficiência, sem possibilidade de fala articulada ou funcional. Ao término deste curso, aplicou outro questionário para avaliar o conteúdo recebido e os conhecimentos construídos.

Os dados coletados dos questionários aplicados aos alunos indicaram a necessidade de repensar a metodologia utilizada na formação docente na perspectiva da Educação Inclusiva e a buscar propostas mais reflexivas para a formação do Pedagogo.

A proposta desenvolvida pela pesquisadora no segundo estudo, subsidiado pelos dados do primeiro, objetivou a planejar, implementar e avaliar os efeitos da oferta de uma formação inicial de graduandos do curso de Pedagogia por meio da abordagem problematizadora sobre a área de TA com ênfase na CAA, junto aos alunos com deficiência.

Os participantes do estudo realizado por Schirmer (2012) foram os alunos do curso de Pedagogia da UERJ que haviam recebido um curso teórico-prático de 60 horas realizado na primeira parte do primeiro estudo, duas professoras responsáveis pela disciplina Pesquisa e Práticas Pedagógicas, vinte e seis alunos com deficiência e cinco professoras da escola especial da rede pública de ensino.

Dessa forma, o segundo estudo foi desenvolvido na Faculdade de Educação da UERJ e no Laboratório de Tecnologia Assistida/Comunicação Ampliada (LATECA), onde alunos com deficiência, são encaminhados pela Secretaria Municipal de Educação para serem atendidos. A pesquisa de campo foi realizada no período de março de 2009 a dezembro de 2010, perfazendo um total de 240 horas tendo como pressuposto metodológico, a abordagem de ensino da MP.

Os alunos do curso de Pedagogia da UERJ, que participaram da pesquisa, foram divididos em pequenos grupos e encaminhados a algumas turmas de alunos atendidos em uma escola especial e ao LATECA, acompanhados pela pesquisadora.

A aplicação da MP e as etapas do Arco de Magueréz, no segundo momento do estudo, descrito por Schirmer (2012), teve início através da Observação da Realidade de uma sala de aula ou sala de atendimento especializado, durante alguns dias e horas, para identificar problemas pedagógicos e escolher um deles como foco de uma investigação. Apontou, como principal problema, as dificuldades de comunicação e de interação dos alunos com deficiência, com os professores, alunos, pais e cuidadores. Com isso, para o levantamento dos Pontos-Chave, os discentes refletiram sobre os possíveis fatores e determinantes maiores do problema selecionado.

Na Teorização, os alunos com orientação da pesquisadora foram instigados a buscar informações em várias fontes para construção de conhecimentos sobre TA e CAA. Para a

elaboração da etapa, Hipóteses de Solução, foram implementadas e criadas propostas de intervenção com os alunos com deficiência e a Aplicação à Realidade possibilitou aos discentes intervir, exercitar, manejar situações associadas à solução do problema.

Analisando os resultados da MP aplicada neste estudo, a pesquisadora verificou como relevante a possibilidade dessa metodologia propiciar a ampliação e a interação dos graduandos com os alunos com deficiência. Além disso, houve a verificação da consolidação dos conceitos de deficiência, TA e CAA e a mudança nas atitudes e nas crenças dos discentes em relação aos alunos trabalhados com deficiência.

Também foi verificado pela pesquisadora, como resultante da aplicação da MP, com os alunos com deficiência, a ampliação das possibilidades de interação e comunicação com os graduandos, professores, cuidadores e colegas, incrementando, a partir dessa experiência, as habilidades tanto linguísticas quanto sociais nestes. Os professores da escola e os da universidade envolvidos nesta pesquisa também puderam conhecer a abordagem da MP, que passou a ser uma das possibilidades de intervenção para o trabalho na Educação Especial.

Outro aspecto de destaque por Schirmer (2012) foi a imensa gama de recursos e estratégias de CAA e de adequação do material pedagógico que foi criada pelos graduandos.

Os alunos do curso de Pedagogia investigado aprenderam que, para o desenvolvimento de um trabalho com TA, é necessário que o docente inicie o trabalho por uma avaliação, principalmente para obter informações sobre o aluno com deficiência, como suas potencialidades, habilidades e interesses e sobre o meio no qual estão inseridos, observando suas principais necessidades de comunicação.

Segundo Schirmer (2012), a abordagem de ensino com a utilização da MP possibilitou aos graduandos atividades diversificadas, que visavam ao estabelecimento de relações entre os princípios teóricos da TA, da CAA. Assim, houve a possibilidade da compreensão dos processos interacionais e da comunicação aplicados à Educação Especial comprometida com a inclusão escolar dos alunos com deficiência através de práticas educativas eficazes em sala de aula ou no AEE.

O grande desafio, analisado pela pesquisadora, sobre a utilização da abordagem da Metodologia da Problematização se refere à insegurança causada pelo desconhecimento da aplicação dessa proposta tanto nos graduandos como nos professores.

Muitas dificuldades surgiram na adoção da MP, dentre elas a superação do preconceito da pesquisadora em relação à forma de trabalho, à centralidade do trabalho no aluno, ao desenvolvimento do trabalho pedagógico com a teoria aliada a prática e não só a prática pela prática e à garantia da interdisciplinaridade.

Assim, diante do que foi desenvolvido sobre as propostas de trabalho utilizando as metodologias baseadas em problemas e, conhecendo o potencial destas no desenvolvimento de ensino e aprendizagens mais efetivas, a formação docente, assim como nos diferentes cursos que se utilizam dessas propostas, poderia ser repensada como alternativa de uma Educação Superior que se aproximasse mais dos avanços dos conhecimentos, das demandas da democratização do ensino e das exigências de qualidade advindas da sociedade.

3 MÉTODO

3.1 Procedimentos Preliminares

Para a realização da pesquisa desenvolvida na formação inicial de alunos do curso de Pedagogia, foram estabelecidos os seguintes procedimentos preparatórios, aqui denominados de procedimentos preliminares:

a) Contato com a coordenação do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais/Belo Horizonte, do curso fora de sede, na cidade de Poços de Caldas, Minas Gerais, para a obtenção de autorização para a realização da pesquisa;

b) Localização dos participantes: definidos como participantes os alunos matriculados no curso de Pedagogia, ministrado pela Universidade do Estado de Minas Gerais, no município de Poços de Caldas, da turma do sexto período ou núcleo formativo VI, na disciplina que é ofertada semestralmente, intitulada **Estudos sobre Necessidades Educacionais Especiais**, sob a responsabilidade da pesquisadora e também docente da referida disciplina.

3.2 Fundamentação Teórica e Metodológica da Pesquisa

A presente pesquisa insere-se no contexto de uma abordagem qualitativa, por ser a mesma caracterizada como aquela que permite a aproximação da realidade com o objeto em estudo. Na referida abordagem, buscam-se informações fidedignas para explicar em profundidade o significado e as características do tema a ser estudado (OLIVEIRA, 2012).

As pesquisas qualitativas recorrem ao ambiente natural como fonte direta para a obtenção dos dados, tendo o pesquisador função relevante por estudar, descrever e analisar os dados oriundos do meio social (VILELAS, 2009).

De acordo com o último autor citado, a origem da pesquisa qualitativa advém das Ciências Humanas, na História e na Antropologia e, desde o início do século XX, como método de questionamento e de investigação. Embora tivesse existido anteriormente de um modo não estruturado, tal método objetivava conhecer melhor as culturas e os grupos em seus próprios ambientes. A partir das décadas de 20 e 30 do século XX, sociólogos e antropólogos adotaram abordagens mais focalizadas (VILELAS, 2009).

Esta pesquisa tratou-se de um estudo descritivo, sob a perspectiva de um estudo de caso, constituído de forma a produzir um alcance explicativo.

O estudo descritivo é selecionado por objetivar ampliar os conhecimentos sobre as características da realidade pesquisada para a obtenção de uma visão mais abrangente, descrevendo-a como esta se manifesta no contexto escolhido para a investigação.

De acordo com Vilelas (2009),

Os estudos descritivos procuram conhecer as características de determinada população/fenômeno, ou o estabelecer relações entre variáveis. Servem para aumentar os conhecimentos das características e dimensão de um problema, obtendo-se desta maneira uma visão mais completa. [...] Pretendem analisar como se manifesta um fenômeno e os seus componentes e permitem estudar o fenômeno pormenorizadamente através da avaliação de um ou mais atributos (VILELAS, 2009, p.121).

Considerando esta pesquisa na abordagem qualitativa, objetivou ser um estudo descritivo e optou-se por realizá-lo como um estudo de caso, fundamentado no que se segue.

O estudo de caso caracteriza-se por ser “uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente” (TRIVIÑOS, 1987, p.133).

Esse tipo de estudo enquadra-se quando não existem muitas situações semelhantes sobre o assunto estudado, ou quando se pretende agrupar em uma análise vários aspectos de um mesmo objeto pesquisado (VILELAS, 2009). Também faz-se relevante o estudo de caso quando a unidade pesquisada contempla um tema contemporâneo inserido em um contexto real.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foram estabelecidos dois momentos distintos, porém interligados; o primeiro subsidiando o segundo. O Estudo 1 que transcorreu no ano de 2013 e o Estudo 2 realizado no ano de 2014.

O Estudo 1 caracterizou-se por ser um estudo exploratório que, segundo Vilelas (2009), visa:

[...] proporcionar uma maior familiaridade com o problema, no sentido de torná-lo mais explícito ou de facilitar a formulação de hipóteses. São usados para conhecer as variáveis desconhecidas, necessárias a uma investigação mais específica e profunda. A pesquisa exploratória tem como principal finalidade a formação de conceitos e ideias, capazes de tornar os problemas mais precisos e de formular hipóteses para estudos posteriores (VILELAS, 2009, p.119).

Já o Estudo 2 foi definido como um estudo de caso com alcance explicativo, sob a forma de uma disciplina do curso de Pedagogia, sendo subsidiado pelos dados do Estudo 1. Para tanto, estabeleceu utilizar como referência teórica a abordagem da Metodologia da Problematização.

3.3 Contexto do Estudo

A Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), *lócus* da realização desta pesquisa, está situada no município de Poços de Caldas que, a partir da Resolução CON/UEMG nº 39/2002 (MINAS GERAIS, 2002) autoriza o funcionamento do curso de Pedagogia, habilitação para a Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, fora de sede da Faculdade de Educação/Campus de Belo Horizonte, para ser ministrado também no município de Poços de Caldas/MG.

A implantação do curso no município foi em 16 de setembro de 2002, por um convênio entre a UEMG e a Autarquia Municipal de Ensino, aprovado pela Portaria Ministerial nº 1.466, de 12 de julho de 2001 (BRASIL, 2001) e da Lei 1402, promulgada em 27 de março de 2002 (MINAS GERAIS, 2002) pela Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, que regulamentou cursos fora de sede.

O currículo implementado no referido curso de Pedagogia da FAE/CBH/UEMG, a partir de fevereiro de 1998 resultou, na época, da iniciativa empreendida após um longo período de estudos e pesquisas realizados pelo corpo docente e subsidiados pelos referenciais de trabalho das associações nacionais de docentes. Nesse momento, tem destaque a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE.

Naquela época, as pesquisas indicavam, nos cursos de Pedagogia, uma dissociação entre teoria e prática, tanto pela concentração de disciplinas referentes aos princípios e fundamentos da educação, quanto pela área de formação e de atuação do futuro profissional.

Nesse sentido, alguns aspectos passaram a direcionar a construção da nova proposta curricular, destacando-se nesse processo a necessidade de uma formação que contemplasse as funções do pedagogo, de forma a superar a especialização introduzida nos cursos de Pedagogia pela Lei nº. 5.540/68 (BRASIL, 1968).

Nesses termos, a proposta curricular elaborada em 1998 pela FaE/CBH/UEMG vigorou até 2011, sendo também seguida pelo curso de Pedagogia, fora de sede, de Poços de Caldas.

A continuidade até 2011 da referida proposta ocorreu em razão da possibilidade oferecida pelo Conselho Nacional de Educação às instituições que ofertavam curso de Pedagogia de optarem pela introdução, ou não, das alterações no novo projeto pedagógico, considerando o interesse e o direito dos alunos matriculados, facultando a elas o interesse em manter inalterado o currículo para as turmas em andamento.

Entretanto, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia (BRASIL, 2005), constituiu-se uma comissão para estudo e revisão do currículo, com o objetivo de coordenar e sistematizar os estudos para o redimensionamento da proposta curricular do curso de Pedagogia da FaE/CBH/UEMG, inclusive com a inclusão da docência para a Educação Infantil.

Na proposta curricular definida a partir dessas discussões e que passou a vigorar com as turmas que ingressaram no ano de 2008, reafirmaram-se os princípios da formação do profissional da Educação. Assim, obteve-se como referência: sólida formação teórica e interdisciplinar, unidade entre teoria e prática, trabalho coletivo e interdisciplinar, gestão democrática, compromisso social do profissional da educação e a pesquisa como elemento essencial na formação profissional. Com base em excertos do projeto pedagógico do curso, a seguir, são sumarizadas informações capazes de situar as características do mesmo.

Considerou-se imprescindível, no que se refere ao perfil do pedagogo, um profissional que conheça a realidade e seja capaz de analisá-la no contexto da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Diante disso, além de fazer as necessárias vinculações entre as questões educativas e sociais, o pedagogo deve ser capaz, também, de desenvolver coletivamente habilidades e conhecimentos em educação, com vistas à práxis pedagógica.

O currículo é estruturado em eixos temáticos que se integram, no decorrer do curso, em Núcleos Formativos-NF.

Os Eixos Temáticos contemplam toda a Base Comum Nacional para a Formação de Educadores e buscam a superação da organização curricular disciplinar tradicional, tornando as práticas de formação integradas.

A composição dos NF em Eixos Temáticos delimita e especifica os objetos de estudo de cada Núcleo, do ponto de vista histórico, sociológico, cultural, psicológico e as habilidades teóricas e práticas.

Os conhecimentos sobre a gestão são oferecidos como subsídio à compreensão e exercício da função de gestor na docência, e ao planejamento, coordenação e avaliação da ação educativa, em espaços escolares e não escolares.

A Atividade de Integração Pedagógico - AIP integra estágio, temas disciplina do NF e temáticas de pesquisa. Objetiva a integração curricular em sala de aula e oportuniza a elaboração e desenvolvimento de projetos de ação das Práticas Pedagógicas de Formação. Ainda, favorece a problematização o equacionamento de questões e aspectos relacionados ao desenvolvimento das atividades curriculares previstas em cada NF e possibilita a orientação aos alunos a apresentação de trabalhos interdisciplinares.

As Práticas Pedagógicas de Formação vinculam-se às práticas do trabalho existente socialmente. Há três momentos articulados e complementares: análise diagnóstica da realidade profissional, problematização da mesma e propostas de intervenção sobre a realidade. Os NF compreendem momentos de práticas centradas nas temáticas, que são orientadoras das ações dos alunos.

A pesquisa é instrumento de transversalização de conhecimentos e de articulação curricular, possibilitando ao aluno aprofundar-se na problematização de questões e na busca por novas investigações. Do NF I ao V são oferecidos estudos teóricos e práticos da Pesquisa em Educação enquanto tema-disciplina. Nos NF VI, VII e VIII, os alunos desenvolvem o projeto de pesquisa, como requisito para a conclusão do curso.

A matriz curricular do curso de Pedagogia da UEMG é organizada em 4.392 horas/aula, compreendendo 3.456 horas/aula de atividades teóricas e práticas e 936 horas/aula de Prática Pedagógica de Formação. Assim, tal matriz curricular é dividida em oito Núcleos Formativos semestrais (quatro anos), estruturados em Eixos Temáticos, a partir das várias áreas de conhecimento que fundamentam os estudos sobre educação, do ponto de vista teórico e prático. São estes os Núcleos Formativos:

Quadro 1 - Curso de formação de pedagogos – UEMG

NÚCLEO FORMATIVO I	Eixo Temático: Contextos sociais, culturais educacionais	
	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA (horas/aula Por semestre)
	Pedagogia e sua Multidimensionalidade	54 h/a
	História da Educação: Educação na formação social moderna	54 h/a
	Estudos filosóficos: Sociedade e educação	54 h/a
	Psicologia da Educação: Teorias psicológicas e práticas educativas	54 h/a
	Sociologia: Sociologia e educação	54 h/a
	Didática: Pensamento Educacional e processo de ensino aprendizagem na educação	72 h/a
	Língua Portuguesa	36 h/a
	Pesquisa em Educação	36 h/a
Práticas Pedagógicas de Formação (Atividade de Integração Pedagógica – AIP)	36 h/a	

TOTAL: 450 h/a (375 horas)		
NÚCLEO FORMATIVO II	Eixo Temático: O sujeito e os contextos sociais, culturais e educacionais	
	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA (horas/aula por semestre)
	História da Educação: Educação na formação social moderna e na sociedade brasileira	72 h/a
	Estudos filosóficos: Epistemologias da Educação	72 h/a
	Sociologia: Sociedade e educação	54 h/a
	Psicologia da educação para a educação infantil	72 h/a
	Antropologia: Cultura, sociedade e educação	54 h/a
	Didática: Processos de aprendizagem na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental	54 h/a
	Educação e tecnologia: Sociedade da informação do conhecimento	36 h/a
	Pesquisa em educação	36 h/a
	Práticas Pedagógicas de Formação: <ul style="list-style-type: none"> • Atividade de Integração Pedagógica – AIP • Estágio Supervisionado • Práticas Pedagógicas 	<ul style="list-style-type: none"> • 36 h/a • 25 h/a • 15 h/a
	Aulas Integradas: História da Educação / Estudos Filosóficos Psicologia da Educação / Antropologia	1 h/a 1 h/a
	TOTAL: 526 h/a (438 horas e 20 minutos)	
NÚCLEO FORMATIVO III	Eixo Temático: O sujeito e as práticas educativas na Educação Infantil e nos Anos iniciais do Ensino Fundamental	
	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA (horas/aula por semestre)
	História da Educação: Bases sociais, políticas do pensamento educacional brasileiro	54 h/a
	Antropologia: Cultura brasileira	54 h/a
	Psicologia da educação para os anos iniciais do ensino fundamental	54 h/a
	Estudos dos conteúdos – Ciências da natureza: Desenvolvimento da criança na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental	54 h/a
	Didática: Planejamento e avaliação no processo pedagógico	72 h/a
	Organização curricular da educação básica	72 h/a
	Estudo sobre estatística aplicada à educação	54 h/a
	Pesquisa em educação	36 h/a
	Práticas Pedagógicas de Formação: <ul style="list-style-type: none"> • Atividade de Integração Pedagógica – AIP • Estágio Supervisionado • Práticas Pedagógicas 	<ul style="list-style-type: none"> • 36 h/a • 30h/a • 20 h/a
	Aulas Integradas: Didática / Organização curricular Psicologia da Educação / Estudos dos Conteúdos: Ciências da natureza	1 h/a 1 h/a
	TOTAL: 536 h/a (446 horas e 40 minutos)	
NÚCLEO FORMATIVO IV	Eixo Temático: Os sujeitos e as práticas educativas na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental	
	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA (horas/aula por semestre)
	Psicologia da educação para a EJA	54 h/a
	Língua portuguesa: Conteúdos e metodologias na ed. infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental	72 h/a
Matemática: Conteúdos e metodologias na ed. infantil	72 h/a	

NÚCLEO FORMATIVO IV	e nos anos iniciais do ensino fundamental	
	Geografia e História: Conteúdos e metodologias na ed. infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental	72 h/a
	Ciências da Natureza: Conteúdos e metodologias na ed. infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental	72 h/a
	Educação Física: Conteúdos e metodologias na ed. infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental	72 h/a
	Pesquisa em Educação	36 h/a
	Práticas Pedagógicas de Formação: <ul style="list-style-type: none"> • Atividade de Integração Pedagógica – AIP • Estágio Supervisionado • Práticas Pedagógicas 	<ul style="list-style-type: none"> • 36 h/a • 30h/a • 20 h/a
	Aulas Integradas: Língua Portuguesa / Matemática	1 h/a
	Geografia e História / Ciências da natureza	1 h/a
TOTAL:536 h/a (446 horas e 40 minutos)		
NÚCLEO FORMATIVO V	Eixo Temático: Políticas, gestão educacional e práticas educativas na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental	
	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA (horas/aula por semestre)
	Pedagogia e sua multidimensionalidade	54 h/a
	Organização curricular da educação básica	72 h/a
	Língua portuguesa: Conteúdos e metodologias na ed. infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental	72 h/a
	Matemática: Conteúdos e metodologias na ed. infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental	72 h/a
	Organização e funcionamento do sistema educacional- Educação básica	54 h/a
	Gestão da escola na educação básica	72 h/a
	Pesquisa em educação	54 h/a
	Práticas Pedagógicas de Formação: <ul style="list-style-type: none"> • Atividade de Integração Pedagógica – AIP • Estágio Supervisionado • Prática de Pesquisa • Práticas Pedagógicas 	<ul style="list-style-type: none"> • 36h/a • 30 h/a • 20 h/a • 45 h/a
	Aulas Integradas: Organização curricular / Organização e funcionamento do sistema educacional	1 h/a
Gestão da escola / Pedagogia e sua multidimensionalidade	1 h/a	
TOTAL:581 h/a (484 horas e 10 minutos)		
NÚCLEO FORMATIVO VI	Eixo Temático: Práticas educativas na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental	
	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA (horas/aula por semestre)
	Estudos sobre necessidades educacionais especiais	72 h/a
	Artes na educação: Conteúdos e metodologias na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental	54 h/a
	Língua portuguesa: Conteúdos e metodologias na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental	72 h/a
	Matemática: Conteúdos e metodologias na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental	72 h/a
	Geografia e História: Conteúdos e metodologias na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental	54 h/a
	Ciências da Natureza: Conteúdos e metodologias na	54 h/a

	educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental	
	Educação e Tecnologia: Mediação tecnológica	36 h/a
	Práticas Pedagógicas de Formação: <ul style="list-style-type: none"> • Atividade de Integração Pedagógica – AIP • Estágio Supervisionado • Práticas de Pesquisa • Práticas Pedagógicas • TCC: Elaboração de monografia 	<ul style="list-style-type: none"> • 36 h/a • 55 h/a • 20 h/a • 20 h/a • 36 h/a
	Aulas Integradas: Matemática / Ciências Artes / Português	1 h/a 1 h/a
	TOTAL: 581 h/a (484 horas e 10 minutos)	
NÚCLEO FORMATIVO VII	Eixo Temático: Práticas educativas na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental	
	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA (horas/aula por semestre)
	Estudos filosóficos: ética na formação do educador	54 h/a
	Língua portuguesa: Conteúdos e metodologias na ed. infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental	54 h/a
	Artes: Conteúdos e metodologias na ed. infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental	54 h/a
	Matemática: Conteúdos e metodologias na ed. infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental	54 h/a
	Geografia e História: Conteúdos e metodologias na ed. infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental	54 h/a
	Educação Física: Conteúdos e metodologias na ed. infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental	54 h/a
	Introdução à Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS	54 h/a
	Educação e tecnologia: Mídias e educação	36 h/a
	Práticas Pedagógicas de Formação: <ul style="list-style-type: none"> • Atividade de Integração Pedagógica – AIP • Estágio Supervisionado • Práticas de Pesquisa • Práticas Pedagógicas • TCC: Elaboração de monografia 	<ul style="list-style-type: none"> • 36 h/a • 55h/a • 30 h/a • 20 h/a • 36 h/a
	Aulas Integradas: Artes / Educação Física Geografia e História /Português	1 h/a 1 h/a
	TOTAL: 591 h/a (492 horas e 30 minutos)	
NÚCLEO FORMATIVO VIII	Eixo Temático: Políticas, gestão educacional e práticas educativas na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental	
	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA (horas/aula por semestre)
	Organização e funcionamento do sistema educacional: Educação básica	72 h/a
	Organização social e técnica do trabalho capitalista: Profissão docente	54 h/a
	Gestão da escola na educação básica	72 h/a
	Sala de aula: Espaço social, cultural e histórico	54 h/a
	Avaliação educacional- Sistema e instituições	54 h/a
	Políticas públicas para a educação básica	72 h/a
	Educação e tecnologia: Informática educativa	36 h/a
	Práticas Pedagógicas de Formação: <ul style="list-style-type: none"> • Atividade de Integração Pedagógica – AIP • Estágio Supervisionado • Prática de Pesquisa • Práticas Pedagógicas • TCC: Elaboração de monografia 	<ul style="list-style-type: none"> • 36h/a • 55 h/a • 30 h/a • 20 h/a • 36 h/a
	Aulas Integradas:	

	Avaliação educacional / Políticas públicas	1 h/a
	Organização e funcionamento do sistema educacional / Gestão da escola na educação básica	1 h/a
TOTAL: 591 h/a (492 horas e 30 minutos)		

Fonte: Adaptado de MINAS GERAIS, 2008.

O Estágio Supervisionado é estruturado de acordo com os NF e a carga horária distribuída ao longo do curso. Este estágio inicia-se no segundo Núcleo e apresenta-se com diferentes ênfases interligadas aos Eixos Temáticos apresentado no Quadro 2:

Quadro 2 - Curso de formação de pedagogos – UEMG – Estágios Supervisionados

Núcleo Formativo I	Eixo Temático: Contextos Sociais, Culturais e Educacionais.	
	Estágio Supervisionado Carga horária	Ênfase do Estágio
	Neste Núcleo Formativo não há a exigência de estágio supervisionado obrigatório.	
Núcleo Formativo II	Eixo Temático: O Sujeito e os Contextos Sociais, Culturais e Educacionais	
	Estágio Supervisionado Carga horária	Ênfase do Estágio
	30 h/a	Observação da Docência em sala de Aula e da Organização das Práticas Educativas na Educação Infantil
Núcleo Formativo III	Eixo temático: O Sujeito e as Práticas Educacionais na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do ensino Fundamental	
	Estágio Supervisionado Carga horária	Ênfase do Estágio
	36 h/a	Observação da Docência em sala de Aula e da Organização das Práticas Educativas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
Núcleo Formativo IV	Eixo Temático: O Sujeito e as Práticas Educacionais na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	
	Estágio Supervisionado Carga horária	Ênfase do Estágio
	36 h/a	Regência em Sala de Aula e Acompanhamento da Organização das Práticas Educacionais na Educação Infantil.
Núcleo Formativo V	Eixo Temático: Políticas, Gestão Educacional e Práticas Educativas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	
	Estágio Supervisionado Carga horária	Ênfase do Estágio
	36 h/a	Regência em Sala de Aula e Acompanhamento da Organização das Práticas Educacionais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
	Eixo Temático: Práticas Educativas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	
	Estágio Supervisionado	Ênfase do Estágio

Núcleo Formativo VI	Carga horária	
	24 h/a Educação Infantil 60 h/a Anos Inicial do Ensino Fundamental	Regência em Sala de Aula e Acompanhamento da Organização das Práticas Educacionais na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do ensino Fundamental.
Núcleo Formativo VII	Eixo Temático: Práticas Educativas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	
	Estágio Supervisionado Carga horária	Ênfase do Estágio
	24 h/a Educação Infantil 60 h/a Anos Inicial do Ensino Fundamental	Regência em Sala de Aula e Acompanhamento da Organização das Práticas Educacionais na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do ensino Fundamental.
Núcleo Formativo VIII	Eixo Temático: Políticas, Gestão Educacional e Práticas Educativas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	
	Estágio Supervisionado Carga horária	Ênfase do Estágio
	30 h/a Educação Infantil 24 h/a Anos Inicial do Ensino Fundamental	Acompanhamento do Trabalho do Pedagogo e Gestão Educacional na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do ensino Fundamental

Fonte: Adaptado de MINAS GERAIS, 2008.

Além do Estágio Supervisionado descrito no quadro 2, os alunos realizam atividades extracurriculares, dentre elas, cursos, palestras, congressos e seminários, como também atividades culturais, como visitas a exposições, assistem filmes e documentários ligados a ênfase do núcleo, perfazendo um total de 140 horas/aula distribuídas ao longo do curso.

A disciplina **Estudos Sobre Necessidades Educacionais Especiais**, objeto de estudo desta pesquisa, é ofertada no NF VI, contando com carga horária de quatro (4) aulas semanais, com total de 72 horas/aula e mais 20 horas/aula de Estágio Supervisionado (Apêndice A).

Na ementa da disciplina, constam os seguintes tópicos: **Educação inclusiva; O aluno com necessidades educacionais especiais; A inserção na escola regular: na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.**

A referida disciplina, juntamente com outra, a Introdução à Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, ofertada no NF VII, são as únicas no curso de Pedagogia da UEMG que especificamente contemplam a temática da Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar.

Assim, ao buscar uma proposta diferenciada para o desenvolvimento da disciplina, objeto de pesquisa deste trabalho, foram organizados para o NFVI, além dos temas teóricos, o Estágio Supervisionado de 20horas/aula para ser realizado nas escolas especializadas que

atendem o público alvo da Educação Especial, as instituições de ensino regular e as salas de recursos multifuncionais.

Objetivou-se desenvolver o estágio nas escolas especializadas, para conhecer o trabalho realizado nas instituições, bem como entender estes espaços como apoio ao trabalho docente e de construção de conhecimentos sobre os alunos público alvo da Educação Especial atendido por elas.

As escolas especializadas selecionadas para a realização do estágio foram a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE e o Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento - CEDET, ambas localizadas no município de Poços de Caldas, MG.

Essas instituições foram selecionadas por trabalharem com os dois extremos do desenvolvimento cognitivo. A APAE por atender as pessoas com deficiência intelectual e múltipla e o CEDET por trabalhar com alunos que frequentam a escola regular com altas habilidades e superdotação.

De acordo com os dados pesquisados no projeto pedagógico da instituição, a APAE de Poços de Caldas foi fundada em 29 de janeiro de 1972 e atende atualmente 636 alunos com deficiência intelectual e/ou múltipla, a partir de zero ano de idade. O trabalho desenvolvido nessa instituição é realizado em três núcleos, divididos em Educação Especial, Saúde e de Promoção Especial.

O Núcleo de Educação Especial, oferta serviços nas áreas de estimulação essencial às pessoas com deficiência intelectual, múltipla e autismo e o Atendimento Educacional Especializado - AEE para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

O atendimento do Núcleo de Saúde realiza diagnóstico e encaminhamento de pessoas que apresentam atraso no seu desenvolvimento neuropsicomotor, dificuldades significativas de aprendizagem e/ ou outras queixas. Os encaminhamentos são realizados pelas instituições escolares e outras redes de atendimento à criança e ao adolescente. Também realiza a intervenção e estimulação precoce, atendimento especializado com profissionais das áreas da saúde e da educação com terapias individuais ou em grupos. Organiza acompanhamento clínico itinerante, com a realização de orientações as escolas dos alunos que frequentam APAE como um centro de apoio. Esse núcleo também organiza o programa de qualidade de vida das pessoas que apresentam deficiência intelectual e ou múltiplas graves impedidas de frequentar os programas oferecidos pela instituição e pelas redes de apoio que necessitam de atendimento domiciliar.

É desenvolvido no núcleo de promoção social, o programa de educação profissional, que trabalha com os jovens e adultos com deficiência intelectual e múltipla inseridos no mercado de trabalho. Tal programa de educação profissional engloba atividades com as pessoas com mais de 40 anos e propõe a feitura do currículo profissional para aquelas que já obtiveram certificação especial e que, por opção própria ou da família, não desejam mais seguir a vida escolar. Entre essas atividades, pode-se destacar o trabalho de orientação as famílias buscando a participação destas na instituição. Também compõem as atividades a busca por voluntários e estagiários para pensar e fazer atendimentos na instituição. Ainda, é proposto o programa de auto-defensoria e auto-gestão para as pessoas com deficiência intelectual, múltipla e com transtorno global do desenvolvimento acima de quatorze anos para o aprendizado dos deveres e dos direitos da pessoa com deficiência buscando o empoderamento desta.

Através da pesquisa realizada no projeto pedagógico da instituição, verificou-se que o CEDET tem como proposta de trabalho o desenvolvimento máximo das características de dotação e talento, como a formação integral dos indivíduos talentosos, dentro dos valores humanistas para a contribuição consciente e intencional destes para o aperfeiçoamento da sociedade e da qualidade de vida humana.

Tem como objetivos procurar, acompanhar e estimular crianças e jovens matriculados na rede municipal de ensino, de Poços de Caldas, do 2º ao 5º ano que são sinalizados pelas escolas em conjunto com os facilitadores do CEDET, através de um questionário e de observações realizadas por um período de tempo.

No ano seguinte à sinalização inicial, as crianças inscritas são atendidas no contra turno escolar em regime de observação assistida. Após o período de observação assistida e, uma vez confirmada a identificação de altas habilidades ou superdotação, a criança será inscrita para receber atendimento específico que, em condições normais, deverá ser estendido até o final do 3º ano do Ensino Médio.

As atividades desenvolvidas no centro de enriquecimento proporcionam experiência e vivência complementar e suplementar ao projeto educativo escolar, além da convivência com o grupo de pares constituídos por outras crianças talentosas.

O projeto educativo desenvolvido pelo CEDET, junto aos escolares bem dotados e talentosos é orientado pelo Plano Individual de Trabalho e organizado com cada aluno, seguindo a proposta pedagógica elaborada pela professora doutora Zenita Cunha Guenther, que compreende três áreas de enriquecimento:

- Área de Comunicação, Organizações e Humanidades: (Eu e o Outro) Tem como finalidade facilitar à criança, a convivência e a identificação com os outros através de experiências ligadas a vida e inter-relações humanas, grupos, organizações, comunicação e vivência comum.
- Área de Ciência, Investigação e Tecnologia: (EU e o Mundo)
Voltada para ampliar e aprofundar a visão de mundo, abrindo portas para os vários campos de conhecimento e pensar o mundo que nos rodeia.
- Área de Criatividade, Habilidade e Expressão: (Eu comigo mesmo).
Proporciona oportunidades para atividades e experiências voltadas para o auto-conhecimento e cultivo das relações das pessoas consigo mesmo, e fortalecimento do auto-conceito.

O Plano individual elaborado para os escolares pauta-se nas várias áreas citadas, sendo acompanhado pelo facilitador do CEDET que orientará a escola regular em regime de colaboração, indicando atividades e propostas para serem desenvolvidas objetivando a formação integral do aluno.

3.4 Participantes

Estabelecem-se como participantes da pesquisa os alunos regularmente matriculados no Núcleo Formativo VI, cursando a disciplina **Estudos sobre Necessidades Educacionais Especiais** e totalizando o número de trinta e três. No Quadro III, serão apresentados os dados de caracterização dos mesmos, obtidos por meio de um questionário (Apêndice B).

Quadro 3 - Caracterização dos participantes

Número de Participantes 33	Dados Pessoais	Faixa Etária	GÊNERO		Estado Civil					
			Feminino	Masculino	Solteiro		Casado			
		20- 29	19	1	17		16			
		30- 39	10	1						
	40- 49	2	--							
	Formação Acadêmica	Ensino Médio		Graduação em outra área			Cursos na área de Educação Especial e/ou Educação Inclusiva			
		Escola Pública	Escola Particular	Não	Sim		Não	Sim		
					Letras	Direito				
	28	5	31	1	1	24	9			
	Experiência no Magistério	Atuação na educação								
		Não	Sim	Tempo de Atuação				Prof.	Auxiliar Ed. Inclusiva	Berçarista
				≥ 2 anos	2 ≥ 4 anos	4 ≥ 6 anos	6 ≥ 8 anos			
				9	12	2	1			
Função exercida										
1		9	6	5	1					
Etapa (s) de Atuação(ões)										
Educação Infantil		Ensino Fundamental		Educação Infantil / Ensino Fundamental						
11	22	9		7		6				

Fonte: Questionário aplicado aos discentes do NF VIII

O Quadro 3 apresenta os dados relativos aos discentes participantes da pesquisa. A leitura das informações permite verificar que a faixa etária que compreende o grupo participante varia entre vinte e quarenta e nove anos, tendo a maior parte a idade entre vinte a

vinte e nove anos, totalizando dezenove alunos. Com relação ao gênero, o predominante é o feminino. Referente à formação acadêmica, vinte e oito alunos, cursaram o Ensino Médio na escola pública, e apenas dois participantes possuem outra graduação. Especificamente na área da Educação Especial e/ ou Educação Inclusiva, nove alunos fizeram algum curso com a temática. No item experiência no magistério, vinte e dois alunos trabalham na área da educação, sendo doze, no período de tempo que varia entre mais de dois anos e até quatro anos. A função que se destaca é a de estagiária e/ ou auxiliar pedagógico, somando nove alunos. A etapa de ensino com mais discentes atuando é a Educação Infantil.

3.5 Procedimentos de Coleta de Dados

Para a coleta de dados do presente estudo, utilizam-se diversos instrumentos e procedimentos metodológicos que auxiliam na busca das informações pretendidas. Para tanto, definiu-se duas propostas de estudos sequenciais, cada um com características próprias, tal como procurar-se-á mostrar a seguir:

O Estudo realizado no ano de 2013 caracterizou-se por ser um estudo de caso, sendo a primeira parte do trabalho, denominada Estudo 1 e que integrou esta pesquisa. Foi desenvolvido no contexto da disciplina **Estudos sobre Necessidades Educacionais Especiais**, ministrada no sexto período ou núcleo formativo VI, do segundo semestre do ano citado, do curso de Pedagogia, tendo esta pesquisadora como docente.

Este núcleo formativo VI é o período do curso em que se desenvolve a disciplina com a temática sobre Educação Inclusiva. Também é proposto, para subsidiar o trabalho pedagógico, o estágio, que perfaz uma carga horária de 20 horas/aula e complementa as demais horas destinadas ao cumprimento legal do estágio supervisionado.

A coleta de dados para a realização desse Estudo 1 constituiu-se em análise documental dos relatórios elaborados pelos alunos da disciplina em foco, além de pesquisa bibliográfica, em duas frentes. A primeira delas composta pelo conjunto de informações relativo às Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, à proposta curricular do curso pesquisado da UEMG, à ementa e ao plano de ensino da disciplina investigada, constituindo-se assim nos documentos pesquisados para a coleta de dados do referido estudo.

Já a segunda frente de interesse incidiu sobre os relatórios elaborados pelos alunos ao término do ano letivo de 2013 pelos alunos que cursaram a disciplina citada para a pesquisa. Tais relatórios descrevem as observações realizadas durante o estágio de 20 horas/aula nas

escolas de apoio à inclusão escolar, nas escolas regulares e nas salas de recursos multifuncionais.

O outro estudo realizado, o Estudo 2 caracterizou-se por ser um estudo de caso, sendo a segunda parte do trabalho que se iniciou com os dados do Estudo 1. Utilizou-se como referência teórica a abordagem da Metodologia da Problematização no contexto da mesma disciplina trabalhada no Estudo 1.

Para o Estudo 2, organizou-se a coleta de dados com base nos registros realizados pela pesquisadora em um diário de campo que relatava o desenvolvimento da aula, as intervenções dos alunos e da professora em sala de aula, as reflexões elaboradas sobre os procedimentos adotados e os resultados destes, às produções escritas dos alunos no decorrer da disciplina, tanto em aulas teóricas como também durante a realização do estágio e o registro fotográfico das visitas técnicas. Triviños (1987) descreve a função do diário de campo como instrumento importante para organização dos dados observados e a partir desses registros, a construção de reflexões como momento importante para a pesquisa. Segundo o autor:

[...] podemos entender as anotações de campo, por um lado, como todas as observações e reflexões que realizamos [...] descrevendo-as, primeiro, e fazendo comentários críticos, em seguida sobre as mesmas (TRIVIÑOS, 1987, p.154).

3.6 Procedimentos de Análise dos Dados

Estabeleceu-se que os dados coletados seriam organizados com o propósito de forma mais fiel possível, descrever o desenrolar da disciplina ao longo de um semestre e analisar os dados obtidos, tomando como referência a sistemática de análise de conteúdo por Bardin (2011), dada sua relevância. De acordo com Triviños (1987):

A obra verdadeiramente notável sobre a análise de conteúdo, onde este método, poder-se-ia dizer, foi configurado em detalhes, não só em relação à técnica de seu emprego, mas também em seus princípios, em seus conceitos fundamentais, é a de Bardin [...] (TRIVIÑOS, 1987, p.159).

A análise de conteúdo constitui-se como sendo um conjunto de técnicas de análises que por procedimentos sistemáticos e objetivos são utilizados no transcorrer do estudo investigativo (BARDIN, 2011).

A especificidade da análise de conteúdo, segundo Bardin (2011), está na articulação entre a descrição e a análise das características das fontes pesquisadas com os fatores que as determinam.

A importância da análise de conteúdo, segundo Triviños (1987, p.160), seria de "[...] desvendar das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes etc., que à simples vista, não se apresentam com a devida clareza".

O desenvolvimento do método análise de conteúdo se dá em etapas, essas são divididas em três, e segundo Bardin (2011), a saber:

- 1) A **pré-análise** é a fase de organização e objetiva operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais para a elaboração de um plano de análise. Tem como proposta escolher os documentos que serão submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração dos indicadores que fundamentam a interpretação. Nessa fase, a primeira atividade é a leitura "flutuante", que consiste na leitura dos documentos a analisar. Após a leitura, inicia-se a *constituição de um corpus*, ou o conjunto de documentos que serão submetidos à análise. Com o universo de documentos definidos, levantam-se as hipóteses, os objetivos e o quadro de análise. Com as hipóteses organizadas e sistematizadas, procede-se à construção de indicadores para a preparação do material antes da análise propriamente dita.
- 2) A **exploração do material** é a aplicação sistemática das decisões tomadas na fase anterior e consiste em codificar, decompor ou enumerar os resultados em função das regras previamente estabelecidas.
- 3) O **tratamento dos resultados obtidos e interpretação**, nessa fase, os resultados iniciais são trabalhados para torná-los significativos e válidos. Colocam-se em relevância as informações fornecidas pela análise. É a fase da inferência e da interpretação dos resultados a partir dos objetivos estabelecidos e também daqueles que aparecem durante a análise.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta sessão tem por finalidade apresentar os resultados dos Estudos transcorridos nos anos de 2013 e 2014, divididos em duas propostas distintas de trabalho. A primeira proposta, Estudo 1 realizado no ano de 2013, na abordagem tradicional de ensino. O Estudo 2 é a segunda proposta, desenvolvida no ano de 2014, com a abordagem da Metodologia da Problematização. Com os dados obtidos no decorrer da investigação, estabeleceu-se um diálogo com a literatura da área para subsidiar as reflexões e as análises propostas nesta pesquisa.

4.1 Estudo 1 - Ano de 2013

O Estudo 1 desenvolveu-se na disciplina **Estudos sobre Necessidades Educacionais Especiais**, por meio de uma abordagem tradicional, com aulas teóricas e conteúdos que foram integrados as observações realizadas no estágio, ao final do semestre, constituída por quatro aulas semanais e seguindo a proposta curricular do curso.

O estágio desenvolveu-se por meio de um roteiro elaborado pela pesquisadora contemplando os temas, **a escola especial** e seus aspectos físicos, o trabalho desenvolvido nas instituições, a formação dos profissionais, o diagnóstico dos alunos com necessidades educacionais especiais e a integração com a escola regular; **a escola comum** e a prática do professor em sala de aula comum. Assim, levou-se em consideração o aluno público alvo da Educação Especial e seus aspectos cognitivos, sociais e emocionais, o trabalho do coordenador e do gestor e a relação com a família; a sala de recurso multifuncional: os materiais, o trabalho desenvolvido e a integração com a sala de aula e a escola.

Ao término dos estágios, os discentes redigiram os relatórios em formulário específico com as reflexões elaboradas sobre os espaços estagiados, as entrevistas realizadas com os gestores e professores, as práticas pedagógicas observadas, as impressões sobre a inclusão escolar e a importância da disciplina na formação. A partir dos dados advindos dos relatórios foi possível organizar um conjunto de temas reunidos por similaridade e afinidade, denominados Unidades de Análise e Categorias, tal como dispostos no Quadro 4.

Na leitura do Quadro 4 percebem-se as categorias que emergiram das unidades de análise por meio da leitura dos relatórios dos estágios realizados pelos discentes sobre os

itens elencados no roteiro descrito anteriormente, e das reflexões dos mesmos sobre a inclusão escolar. Essas categorias serão descritas e discutidas na ordem em que aparecem no quadro citado. Para melhor entendimento, será apresentada cada unidade de análise e as categorias correspondentes a essas.

Quadro 4 - Unidades de Análise e Categorias elaboradas a partir de indicações sobre a disciplina: Estudos sobre Necessidades Educacionais Especiais -2013

Unidades de Análise	Categorias
1- O papel do estágio na integração teoria e prática	1.1 Estágio no contexto da disciplina
	1.2. Relevância do estágio para a compreensão da escola e da escolarização para pessoas com deficiências
2- O Trabalho do Atendimento Especializado	2.1 Conhecimento e características do atendimento educacional especializado
3- A Sala de Aula	3.1. Práticas docentes 3.2. Procedimentos metodológicos 3.3. O aluno e suas necessidades educacionais especiais
4- Objetivos e desafios da inclusão	4.1. Mudanças sociais para a inclusão 4.2. Modificações na estrutura escolar 4.3. Políticas públicas 4.4. Necessidade de conhecimentos sobre a inclusão

Fonte: Relatórios de Estágios elaborados pelos alunos do NFVI do curso de Pedagogia de 2013.

As unidades de análise e as categorias elencadas no quadro 4 foram elaboradas a partir das temáticas identificadas nos relatórios elaborados pelos discentes, na caracterização dos espaços estagiados e das problematizações realizadas pelos discentes advindas dos estudos teóricos da disciplina.

Quadro 5 - Unidade de Análise 1- Integração Teoria e Prática

Unidade de Análise	Categorias
1- O papel do estágio na integração teoria e prática	1.1. Estágio no contexto da disciplina
	1.2. Relevância do estágio para a compreensão da escola e da escolarização para pessoas com deficiências

Fonte: Relatórios de Estágios elaborados pelos alunos do NFVI do curso de Pedagogia de 2013.

A primeira unidade de análise apresentada no quadro 5 resultou em duas categorias, a saber, Estágio no Contexto da Disciplina e a Relevância do Estágio para a Compreensão da Escola e da Escolarização para as Pessoas com Deficiência.

A primeira unidade de análise destacada no Quadro 5 foi: O Papel do Estágio na Integração Teoria e Prática. O conceito de prática, segundo Pimenta (2004, p.35) compreende que “o exercício de qualquer profissão é prático no sentido de que se trata de aprender a fazer ‘algo’ ou ‘ação’”. Nessa perspectiva, a autora mencionada conceitua a ação docente como prática social, pois a ação do professor possibilita intervenções na realidade. E ainda define:

Em sentido amplo, ação designa a atividade humana, o fazer, um fazer efetivo ou a simples oposição a um estado passivo. [...] Assim denominamos ação pedagógica as atividades que os professores realizam no coletivo escolar supondo o desenvolvimento de certas atividades materiais orientadas e estruturadas. Tais atividades têm por finalidade a efetivação do ensino e da aprendizagem por parte dos professores e alunos. Esse processo de ensino e aprendizagem é composto de conteúdos educativos, habilidades e posturas científicas, sociais, afetivas, humanas; enfim, utiliza-se de mediações pedagógicas específicas (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 42).

Nesse processo, o papel das teorias, seria nas ações pedagógicas, a saber:

[...] é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em

questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 43).

A partir dos conceitos explicitados de prática e teoria, definiu-se O Papel do Estágio na Integração Teoria e Prática como a unidade de análise da qual emergiu a categoria estágio, no contexto da disciplina, para verificação da importância dos estudos teóricos articulados com a prática, que será analisada a seguir.

Nos relatórios apresentados verificou-se a importância do estágio na disciplina com a temática sobre a educação inclusiva e como esse momento tornou-se significativo para a formação docente e evidenciou também a integração teoria e prática.

O estágio na Educação Especial foi com certeza o mais relevante e significativo de todos até o momento e de grande importância para minha formação.

O estágio na Educação Especial foi uma experiência muito marcante e abriu a minha cabeça para inúmeras outras reflexões. Penso que ele é fundamental, pois não faria sentido estudar a teoria sem ter a mínima ideia de como é realmente a realidade desta modalidade de educação.

Posso dizer, sem sombras de dúvida, que este estágio foi muito importante pelos conhecimentos que adquiri e pela nova visão que passei a ter não só com a criança com deficiência, mas também com o adulto deficiente.

Com esses relatos, a pesquisadora verificou em seu trabalho como docente da disciplina, a necessidade de aproximar mais a teoria com a prática principalmente com relação à temática inclusão escolar. Nesse sentido, faz-se necessário concordar com Jesus e Alves (2011, p.26) quando colocam que “Entendemos que a formação, necessariamente, deve se situar na articulação entre os debates teórico-práticos gerais e as dimensões singulares e particulares de cada espaço e sujeito”.

A segunda categoria desta unidade de análise destacada no quadro 5 refere-se à Relevância do Estágio para a Compreensão da Escola e da Escolarização para as Pessoas com Deficiências, na qual se investiga o conhecimento dos vários aspectos que envolvem a escola regular e as escolas especializadas para o processo de inclusão escolar.

Nesse contexto, os relatos apresentados mostram a importância de conhecer a realidade do trabalho desenvolvido com os alunos com necessidades educacionais especiais e as possibilidades desse conhecimento, incidir sobre a inclusão escolar, a saber:

É muito importante para um estudante de Pedagogia ter a oportunidade de conhecer o trabalho dos profissionais que atuam e lidam com as crianças com necessidades educacionais especiais.

Também ressaltaram os problemas encontrados no contexto escolar e os sentimentos advindos dessa realidade, como a angústia de verificar todas as dificuldades para que o aluno público alvo da Educação Especial seja incluído no espaço da escola comum.

Tais dizeres apresentam reflexões sobre as práticas de ensino e as dificuldades encontradas nas escolas para a inclusão, relacionando-as às outras que estão presentes no cotidiano escolar e que impedem, também, aos demais alunos de aprender como aqueles que apresentam dificuldades acentuadas ou limitações no processo de desenvolvimento cognitivo. Além disso, é reconhecida a importância do estágio para conhecer as deficiências nas visitas realizadas as escolas especializadas.

A dificuldade mencionada pelos discentes sobre a escola inclusiva corrobora com as análises realizadas por Carneiro e Dall'Acqua (2014), a saber:

[...] embora já tenhamos assumido o discurso politicamente correto em relação aos direitos das pessoas com deficiência, inclusive de escolarização em espaços comuns, o entendimento do significado disso ainda está por vir. [...] Uma das dificuldades da construção desse novo paradigma repousa diretamente no fato de que não sabemos ser inclusivos, não temos uma história de convivência de todos com todos de forma plena (CARNEIRO; DALL'ACQUA, 2014, p.13-14).

Para a apresentação da segunda categoria de análise, organizou-se o Quadro 6:

Quadro 6 - Unidade de Análise 2 - O Trabalho do Atendimento Especializado

Unidade de Análise	Categoria
2- O Trabalho do Atendimento Especializado	2.1 Conhecimento e características do atendimento educacional especializado

Fonte: Relatórios de Estágios elaborados pelos alunos do NFVI do curso de Pedagogia de 2013

A segunda unidade de análise, elencada a partir dos relatos escritos pelos discentes foi o Trabalho do Atendimento Especializado e diz respeito sobre o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas especializadas e as deficiências atendidas nestas, como também do contexto das salas de recursos multifuncionais.

Os escritos dos discentes mencionam a importância do conhecimento desenvolvido pelas escolas especializadas sobre as especificidades do aluno público alvo da Educação Especial e também de como se faz necessária a integração desta com a escola regular. Citam a visita realizada na APAE e o encantamento pelo trabalho realizado nessa instituição, como também a desmistificação das questões sociais construídas em relação à pessoa com deficiência intelectual e o conhecimento das especificidades do processo de aprendizagem do aluno público alvo da Educação Especial.

Mencionam como os conhecimentos já consolidados pela Educação Especial e como os mesmos são fundamentais para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido nas escolas regulares.

A questão elencada pelos alunos, sobre o distanciamento da escola regular, dos conhecimentos construídos pela Educação Especial, Vitaliano (2009) coloca a origem dessa dificuldade de integração, a saber:

[...] distanciamento da área da Educação das questões da Educação Especial são, em parte, reflexos da própria história de construção da Educação Especial, que se organizou justamente para atender aqueles que eram excluídos do ensino regular por não se adaptar aos seus padrões de exigência. Dessa forma, visando garantir o direito à educação desses alunos, especialmente daqueles com deficiências visíveis esta área foi crescendo, desenvolvendo conhecimentos científicos, técnicas de ensino, recursos tecnológicos. Ela chegou ao ponto de refletir sobre a sua própria trajetória e perceber que a manutenção de seu aspecto segregador não contribuía para o seu objetivo, sobretudo o de proporcionar a participação social dos alunos alvo do seu atendimento [...] (VITALIANO, 2009, p, 64).

A mesma autora destacada corrobora sobre a importância da formação docente integrar os conhecimentos da área da Educação Especial com os conhecimentos da área da Educação:

[...] Neste momento, ao se propor a inclusão dos conhecimentos da área da Educação Especial no processo de formação dos futuros pedagogos supomos, assim como muitos pesquisadores, que este procedimento, permita a união entre duas áreas e, conseqüentemente melhore a qualidade da educação para todos (VITALIANO, 2009, p, 64).

Referente às salas de recursos multifuncionais, os discentes registram o trabalho desenvolvido e a importância de conhecer esse atendimento para a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais nas salas de aula:

Pude aprender muito com as observações realizadas na sala de recurso multifuncional, entender o uso de cada material pedagógico para as diferentes deficiências e as práticas pedagógicas desenvolvidas pela pedagoga foram essências para entender a importância do atendimento educacional especializado.

Passei a entender melhor a importância da relação que existe entre a escola e o atendimento educacional especializado, sendo este complementar ou suplementar ao ensino regular.

Nesse contexto assinalado pelos discentes sobre a importância das salas de recursos multifuncionais no processo de inclusão escolar, Jesus (2013) cita vários estudos realizados sobre essa temática e as experiências exitosas, “[...] quando são realizadas aproximações entre os espaços especializados e a sala de aula comum [...]” (JESUS, 2013, p.138).

A terceira unidade de análise será apresentada a seguir, no Quadro 7:

Quadro 7 - Unidade de Análise 3- A Sala de Aula

Unidade de Análise	Categorias
3 - A Sala de Aula	3.1. Práticas docentes 3.2. Procedimentos metodológicos 3.3. O aluno e suas necessidades educacionais especiais

Fonte: Relatórios de Estágios elaborados pelos alunos do NFVI do curso de Pedagogia de 2013

A unidade de análise A Sala de Aula, destacada pelos discentes em seus relatos, explicitam as ações desenvolvidas pelos professores nas salas de aula, para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com os alunos público alvo da Educação Especial, bem como as adaptações realizadas nas propostas curriculares para as diferentes deficiências, objetivando o processo de aprendizagem destes na escola regular de ensino.

Na primeira categoria elencada no Quadro 7, práticas docentes, foram descritas as ações realizadas no contexto da sala de aula pelo professor e observada pelos discentes para a efetivação do ensino e da aprendizagem do alunado da Educação Especial:

Observei um aluno com síndrome de Down e a prática pedagógica de uma professora de 3º ano do ensino fundamental, de uma escola particular. Achei muito interessante a forma como ela conduz o trabalho. Ela instiga o

aluno a participar da aula, incentivando suas falas e utiliza recursos tecnológicos para que ele desenvolva.

No relato descrito evidencia-se a importância do professor inserir os alunos público alvo da Educação Especial em atividades propostas em sala de aula, bem como possibilitar recursos que auxiliem a realização dos trabalhos e que promovam o desenvolvimento da aprendizagem.

Outro aspecto observado e mencionado pelos discentes é a necessidade do professor, em sua prática com os alunos público alvo da Educação Especial, prever em seu planejamento, atividades diferenciadas que complementem o trabalho pedagógico e possibilitem garantir o “especial” da educação, com estes discentes, na escola comum:

Fiz estágio em uma sala de aula em que estava um aluno deficiente visual. Percebi que as rotinas escolares precisam de algumas adequações didático-pedagógicas, assim como introduzir atividades complementares que permitam ao aluno alcançar os objetivos de aprendizagem dos demais colegas. E a professora fazia muitas propostas diferenciadas para este aluno. Ela estava com um planejamento de aula diferente para ele.

Os procedimentos metodológicos, a segunda categoria, adotados em sala de aula, no trabalho pedagógico com os alunos com necessidades educacionais especiais, bem como das especificidades de algumas deficiências e seus aspectos cognitivos, são mencionadas pelos alunos em seus relatos e assim descritas:

Observei um aluno com deficiência intelectual de 7 anos que não tem acompanhamento em sala de aula, de uma auxiliar de inclusão. A professora trabalha sozinha com ele. Ele faz acompanhamento na APAE. Em relação ao grupo, apresenta muita dificuldade na realização das atividades. A professora realiza outras atividades com ele. Desenhos, pinturas, material concreto, como palitos para contagem. Ele não sabe as letras. A professora reserva um tempo da aula para trabalhar os materiais diferentes que ela faz para a alfabetização com ele. Interage bem com o grupo esse aluno. No recreio brinca com todos. Em sala são desenvolvidos trabalho em grupo.

Registram também como o aluno com necessidades educacionais, a terceira categoria, interage com a professora em sala de aula e os sentimentos gerados por esse comportamento no trabalho docente:

Observei como o aluno interage bem com a professora e com os colegas, mas em certos momentos ele muda o comportamento, repentinamente, causando muitos transtornos em sala de aula. [...] a professora relata que se sente muito sozinha em sala de aula com esses problemas e que em sua formação na Universidade não contemplou os conhecimentos sobre a inclusão escolar.

Corroborando com este relato mencionado pela professora, sobre o sentimento de solidão no trabalho pedagógico com a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, Mendes (2008), analisando estudos sobre as práticas docentes em classes comuns, sinaliza como o professor encontra-se solitário no encaminhamento de respostas às necessidades diferenciadas de seus alunos e como a política de inclusão parece depender, muitas vezes, apenas da boa vontade do professor. A autora citada também acrescenta em suas considerações que nas investigações realizadas nas escolas, a realidade ainda se distancia das propostas das políticas de inclusão e que “[...] as atitudes desejadas, as acomodações e adaptações necessárias para os estudantes com necessidades educacionais especiais não estão ainda sendo encontradas” (MENDES, 2008, p.104).

Sobre os serviços de apoio especializado, na escola comum, para o atendimento às peculiaridades dos alunos com necessidades educacionais, Caiado (2003) analisa a importância da oferta permanente desses serviços para que esse alunado possa se incluir na escola e acrescenta:

Entendo que os alunos deficientes precisam de condições efetivas e especiais. Caso contrário, onde estaria o ‘especial’ da educação? Isso implica condições criadas e asseguradas socialmente por meio da organização do trabalho pedagógico. Por exemplo: como ter um aluno com deficiência visual incluído na escola regular se não houver textos em braile, em fitas gravadas, em material ampliado? Como ter um aluno com deficiência auditiva incluído na escola regular se não houver condições de comunicação garantidas? Como ter um aluno com deficiência múltipla incluído na escola regular se não houver adaptações de mobiliário, acesso e utilização de modernas tecnologias? Ainda mais, para incluir o alunado denominado especial, as escolas precisam do professor especializado presente nos programas escolares, oferecendo apoio pedagógico ao aluno e acompanhamento efetivo dos demais profissionais da escola, para que a representação da deficiência, enquanto incapacidade, se altere (CAIADO, 2003, p. 24).

A outra unidade de análise elencada, a quarta, será apresentada no quadro 8, a seguir:

Quadro 8 - Unidade de Análise Objetivos e Desafios da Inclusão

Unidade de Análise	Categorias
4- Objetivos e desafios da inclusão	4.1. Mudanças sociais para a inclusão 4.2. Modificações na estrutura escolar 4.3. Políticas públicas 4.4. Necessidade de conhecimentos sobre a inclusão

Fonte: Relatórios de Estágios elaborados pelos alunos do NFVI do curso de Pedagogia de 2013

Esta unidade de análise, Objetivos e Desafios da Inclusão é entendida como tendo o foco nas mudanças necessárias para a formação docente, bem como nas mudanças sociais que obstaculizam a realização da inclusão escolar e das contribuições da disciplina Estudos sobre as Necessidades Educacionais Especiais sobre a formação docente.

Na primeira categoria, as mudanças sociais para a inclusão, foi elencada e demonstrada nos escritos, que a inclusão escolar é um processo complexo e multifatorial e que extrapola os muros da escola, a saber:

Durante as aulas com a disciplina com a temática sobre a Educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva que tomamos contato com a necessidade de inclusão dos alunos com deficiências, refleti que a mudança não é só na escola que deve acontecer, mas na sociedade como um todo.

As modificações na estrutura escolar, registrada no Quadro 8, foram a segunda categoria e foram assinaladas pelos discentes como a necessidade de modificar a formação docente para a inclusão escolar:

O tempo para que os alunos com necessidades educacionais especiais realizem as atividades é pequeno, geralmente não conseguem realizá-las ficando incompletas. Além disso, a falta de concentração desses alunos também dificultam o término das lições. A professora no início me disse que quando o recebeu ficou muito insegura, sentiu medo e pena desse aluno. Precisou da ajuda da auxiliar de inclusão que faz trabalho com ele na sala de aula. A família desse aluno também não estimula como deveria, não segue as orientações passadas por ela, o que dificulta ainda mais o trabalho pedagógico. Segundo a professora, em alguns momentos o trabalho com esses alunos da inclusão é desanimador.

Sobre as tensões encontradas no trabalho pedagógico do professor no contexto da inclusão escolar encontradas nos registros mencionados pelos discentes, Dorziat (2011) analisa essa situação:

As tensões existentes entre a prática pedagógica e as determinações legais que consubstanciam a política de inclusão têm precarizado as práticas inclusivas, limitando em muito o desenvolvimento escolar das pessoas ditas com deficiência e gerando resistências no interior da escola, mascaradas pela criação de uma cultura de tolerância às diferenças (DORZIAT, 2011, p.15).

Ainda, pode ser observado em seus relatos escritos como a formação inicial dos professores na perspectiva da inclusão precisa ser modificada:

Partindo de todas as observações feitas, em sala de aula, no recreio e na sala de recurso multifuncional, pude perceber o quanto a escola e os profissionais ainda estão despreparados para receber os alunos de inclusão. Acredito que, ainda, não se entendeu a proposta das salas de recursos, das auxiliares de educação inclusiva e da indiscutível adaptação de atividades para estes alunos em sala de aula. O professor ainda não recebeu formação adequada para o entendimento de todas essas questões.

Corroborando com a necessidade apontada sobre a modificação da formação docente para a inclusão, Dorziat (2011), analisando a formação inicial dos professores, considera que não basta o docente construir referenciais teóricos sobre a política de inclusão e as bases teórico-metodológicas de cada tipo de deficiência, mas é preciso ir além dessa proposta, a saber:

É necessária a criação de espaços socializadores e colaborativos de estudo no contexto da escola entre os professores e demais membros da comunidade escolar, no sentido não só de formação teórica, para cumprir as determinações instituídas ou burocratizar as diferenças, mas de exercício de reflexão situado que proporcione autonomia para transgredir regulações e sugerir novas e alternativas formas de conformação do espaço/tempo educacional (DORZIAT, 2011, p.15).

Na terceira categoria, que trata das políticas públicas para a inclusão escolar, os alunos demonstram em seus registros como estas são implementadas em contextos escolares que diferem da realidade proposta pelos autores e organizadores das políticas, como também dos problemas consolidados da educação brasileira:

A escola não está preparada para a inclusão, percebi no meu estágio e nas discussões realizadas em sala de aula. Estudando as políticas públicas e as ações advindas destas e a legislação sobre a inclusão escolar, verifiquei a distância das propostas idealizadas do cotidiano escolar. Há um intervalo

muito grande entre o documento oficial das práticas pedagógicas observadas na inclusão escolar.

Considerando as dificuldades descritas nos registros sobre as políticas educacionais para a inclusão das pessoas com deficiência, Caiado (2003) assinala:

[...] uma vez que a pessoa deficiente nunca foi efetivamente contemplada pelas políticas sociais e educacionais e que nossa prática educacional em educação especial foi construída no paradigma da educação não formal e segregada. [...] discutir a universalização da educação, o direito de todos à cidadania e, coerentemente, lutar pelo princípio da inclusão do aluno deficiente no ensino regular é um desafio político que exige organização, produção de conhecimento, reflexão da realidade e, nesse sentido, a modalidade de educação especial deve ser construída, conquistada. (CAIADO, 2003, p. 27).

As contribuições da disciplina Estudos sobre as Necessidades Educacionais Especiais e as reflexões advindas desta abordadas pelos discentes, originou a quarta categoria pela necessidade de mais conhecimentos sobre a inclusão, que foram registradas a seguir:

Finalizando o trabalho com a disciplina sobre o aluno com necessidades educacionais especiais concluo que o apoio das famílias, das escolas especiais, das escolas comuns, das outras crianças e das políticas públicas é essencial para a formação e desenvolvimento deste alunado. Precisamos de mais conhecimentos sobre todos os agentes que estão envolvidos nesse processo. O professor precisa necessariamente de muitos conhecimentos em sua formação sobre todos os aspectos que possibilitam ou não a inclusão escolar. Isto é urgente, pois as crianças já estão matriculadas e agora o trabalho precisa ser realizado.

Com a realização dos estágios percebi o quanto o despreparo dos docentes ainda é muito grande sobre o tema inclusão. Também me sinto despreparada, preciso de mais conhecimentos.

Percebi que não é fácil construir uma prática docente inclusiva.

Com essas análises elencadas sobre as indicações da disciplina, Os Estudos sobre as Necessidades Educacionais Especiais, os discentes assinalam a importância dessa disciplina para a formação docente, entretanto colocam a necessidade de verificar a realidade das escolas comuns e como o processo de inclusão vem realmente acontecendo. Registram, também, como a formação inicial precisa de conhecimentos sobre as políticas públicas e da implementação destas na prática docente. Ainda, registram sobre essa prática todo o estudo prático e teórico que possibilite a construção de saberes docentes para uma educação

inclusiva que contemple e garanta aos alunos com necessidades educacionais especiais não apenas a matrícula, mas uma educação de qualidade que possibilite a estes a inserção na sociedade.

Dessa forma, as análises ressaltam a importância do estágio como um espaço significativo da formação docente e colocam esse momento como sendo o que possibilita o conhecimento da realidade sobre a inclusão escolar.

Tal situação apresentada pelos discentes trouxe muitas inquietações na pesquisadora, docente desta disciplina, por esta apresentar um número pequeno de horas de estágio, 20 horas/aula e muitos conteúdos teóricos a serem trabalhados.

Outro limite apresentado nos relatos dos alunos, em relação à disciplina, é sobre a oferta desta em apenas um semestre letivo, o que dificulta organizar uma seleção de temas que tenha abrangência das situações observadas nos estágios, para a integração teoria e prática.

A proposta de ensino focada apenas no professor também foi motivo de reflexão pela pesquisadora, pois nas aulas trabalhadas no Estudo¹, no ano de 2013, muitas delas foram expositivas e todo o trabalho focado apenas na teoria. Também foi analisada pela docente no final do semestre letivo a importância das vivências advindas do estágio explicitadas na socialização oral e escrita pelos discentes e pouco articulada com a teoria. A sequência didática das aulas seguia um cronograma fixo de conteúdos, enquanto os discentes sentiam necessidade de discutir e refletir o que estava sendo observado tanto nas salas de aula regular, quanto nas salas de recursos multifuncionais, nas atividades propostas pelos professores para os alunos, público alvo da Educação Especial. Seguindo com a sequência didática, foram debatidas questões sobre o desenvolvimento do trabalho do auxiliar de inclusão, as avaliações elaboradas, as reuniões realizadas com as famílias desse alunado, os recursos didáticos utilizados, os planos de desenvolvimento realizados e as deficiências encontradas nas escolas especializadas.

Diante desses limites apresentados para a formação inicial, no contexto do curso de Pedagogia, tendo como oferta apenas uma disciplina com a temática de inclusão escolar, pesquisou-se uma abordagem problematizadora que, juntamente com o estágio, verificasse as possibilidades de uma formação mais integrada dos conhecimentos advindos da Universidade com a realidade profissional.

4.2 Estudo 2 - Ano de 2014

Neste estudo, são analisados os registros utilizados no diário de campo, as produções realizadas pelos alunos no transcorrer da disciplina, as aulas teóricas e os comentários das observações realizadas pelos discentes no estágio supervisionado. É importante abordar que todos esses procedimentos foram desenvolvidos e referendados pela abordagem de ensino da MP e do Arco de Maguerez.

Ainda, são descritos os meses de trabalho com a disciplina, durante o segundo semestre de 2014, as atividades desenvolvidas, bem como as reflexões advindas das aulas dadas.

4.2.1 Caracterização inicial: expectativas dos alunos

No primeiro mês de aula, agosto de 2014, realizaram-se atividades para o conhecimento dos discentes sobre o desenvolvimento do trabalho com a disciplina.

Inicialmente apresentou-se a ementa a ser trabalhada e, ao longo do mês solicitou-se aos alunos a escrita das expectativas e das considerações iniciais sobre a disciplina, bem como as suas impressões sobre a ementa apresentada.

Nos relatos, os discentes descreveram as expectativas e teceram considerações sobre a disciplina:

A minha expectativa sobre a disciplina é poder compreender como o professor vai trabalhar com o aluno público alvo da Educação Especial dentro de uma sala de aula regular. Verificar como este aluno se relaciona com o professor, com os colegas de turma e os outros profissionais que atuam com ele no espaço escolar.

Tenho como expectativa obter mais conhecimentos teóricos sobre a inclusão escolar, pois trabalho como auxiliar de inclusão em uma escola e penso que este embasamento teórico trará reflexões sobre minhas ações como profissional.

Este é um tema que gostaria de ter estudado desde o começo do curso, mas infelizmente só no NF-VI que temos esta disciplina, sei que são poucas aulas, mas pretendo utilizá-las como referência para outros estudos sobre a temática.

Espero através da disciplina compreender melhor a real situação da inclusão no contexto da escola pública. Também espero que seja uma oportunidade de quebrar barreiras e preconceitos sobre a pessoa com deficiência e entender com um olhar pedagógico o aluno público alvo da Educação Especial.

Sobre a ementa apresentada aos alunos, estes a descreveram como sendo uma possibilidade de estruturar teoricamente a complexidade da inclusão escolar dos alunos público alvo da Educação Especial. Eles relacionaram a possibilidade de compreender a complexidade da inclusão escolar aos conhecimentos com os estágios na Educação Infantil e no Ensino Fundamental realizados nos núcleos formativos anteriores, ao aprofundamento nas especificidades cognitivas apresentadas por esse alunado, tema da disciplina, como também à construção de práticas pedagógicas para a inclusão escolar.

Sendo assim, esses registros ilustrativos colocam como marca o desconhecimento diante da inclusão preconizada pelas políticas atuais e em curso. Tais registros confirmam também que as demais disciplinas do curso não tocam nessa temática. A inclusão, pelos relatos apresentados, confirma o fato que a literatura já vem apontando ao colocar a responsabilidade pelo processo de inclusão parece estar circunscrito a disciplinas específicas e não faz parte da formação geral e inicial de professores. Como consequência, a expectativa dos discentes traduz-se na grande lacuna que os cursos de Pedagogia apresentam.

Com os registros dos alunos que cursavam a disciplina no ano de 2014, a pesquisadora buscou integrar o Estudo 1, desenvolvido no ano de 2013, aos dados referentes ao estágio curricular de 20 horas/aula, das unidades de análise explicitadas nos relatórios dos discentes.

Esses dados evidenciaram o papel do estágio na integração teoria e prática e a relevância desse período para a compreensão da escola e da escolarização para as pessoas com deficiência. Além disso, trazem os aspectos que fundamentam, tanto a escola comum como as escolas especializadas, para o entendimento do processo de inclusão escolar. tal material, ainda evidencia a importância do conhecimento sobre o trabalho no atendimento especializado e sua caracterização, a sala de aula regular na perspectiva da inclusão e as práticas docentes desenvolvidas, os procedimentos metodológicos adotados e a caracterização do aluno PAEE e seu processo de aprendizagem.

Por meio desses dados a pesquisadora verificou a importância do momento do estágio para a disciplina. Corroborando com essa questão ao levar em consideração a relevância do estágio para a construção dos saberes docentes como também da superação da dicotomia entre a teoria e a prática, Pimenta (2004) cita uma pesquisa de sua autoria realizada no ano de 1994 em escolas de formação docente. Tal pesquisa permitiu sinalizar a função do estágio como importante momento de conhecimento sobre a realidade local para sua posterior transformação, concluindo que:

[...] o estágio, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá. (PIMENTA, 2004, p. 45).

As origens do movimento de valorização de pesquisas no estágio, no Brasil, estão marcadas no início nos anos de 1990, com base nos questionamentos no campo da didática e da formação de professores e na indissociabilidade entre teoria e prática. Estas investigações fundamentaram-se no pressuposto da concepção do “professor como intelectual em processo de formação e a educação como um processo dialético de desenvolvimento do homem historicamente situado” (PIMENTA, 2004, p. 47).

Essa maneira de pensar o estágio abriu possibilidades de estruturá-lo como etapa de investigação das práticas pedagógicas nas instituições escolares. Além disso, indica uma visão mais completa e contextualizada instrumentalizando os estagiários, além da técnica, como uma formação profissional num determinado espaço e tempo histórico, com o desenvolvimento do sentido coletivo e social de sua profissão. (PIMENTA, 2004)

4.2.2 Aplicação da Metodologia da Problematização com os alunos da Pedagogia

Objetivando reorganizar a proposta de estágio do ano de 2014 e tendo como intenção a inserção deste na perspectiva de trabalho da MP com o Arco de Magueréz, organizou-se, em um primeiro momento, uma reflexão da pesquisadora sobre o roteiro de estágio elaborado para o ano de 2013. Esse roteiro estabelecia previamente os aspectos a serem observados, nos espaços estagiados da escola regular e da escola especializada, independente das questões levantadas pelos alunos como relevantes nas aulas ministradas na disciplina pesquisada. Importante lembrar que a proposta do curso organizava-se de uma perspectiva tradicional de realização do estágio curricular, com observação e posterior registro em relatórios entregues à docente no final do semestre, com o cumprimento legal da carga horária de estágio.

Assim, em conformidade com esse referencial teórico adotado por alguns pesquisadores como proposta de pesquisa, Major (2011), Zambon (2011) e Heridtt (2012), e como proposta de aprendizagem, Domingues (2012) e Schirmer (2012), verificou-se que para adoção dessa perspectiva de trabalho não seria necessário realizar modificações na matriz

curricular do curso e na ementa proposta para a disciplina, pois as alterações viriam no desenvolvimento do trabalho pela docente na atuação dos alunos.

Segundo Cyrino, Toralles e Pereira (2004) a abordagem da MP não necessita de mudanças materiais ou físicas da escola, pois estas deverão ocorrer na programação da disciplina e na postura do docente e dos discentes que terão um tratamento mais reflexivo e crítico das temáticas trabalhadas. Também deve-se levar em conta a flexibilidade dos espaços de aprendizagem, pois a realidade social deverá ser o ponto de partida e de chegada dos estudos realizados pelos grupos de alunos.

Nessa perspectiva de formação docente, Berbel (1999) coloca a importância de novas alternativas a serem construídas:

Mais que possibilitar o domínio de determinados campos de conhecimento, como a Literatura, a Matemática, a Geografia, etc., há que se realizar a formação de um professor que aprenda a pensar, a relacionar teoria e prática, a resolver problemas que se apresentam inevitavelmente no dia a dia na escola, decorrente do que ocorre na sociedade em geral, a criar novas alternativas de atuação, a estudar continuamente, a desenvolver um espírito investigativo e a preparar-se para intervir na sua realidade de vida, como sujeito histórico, como cidadão. (BERBEL, 1999, p. 193).

Para o início do trabalho teórico com a disciplina, foram propostos pela pesquisadora textos com os documentos internacionais sobre a temática da inclusão escolar, bem como a influência destes na legislação brasileira vigente. Assim, foram utilizados artigos científicos que relatavam os aspectos históricos, políticos e sociais da Educação Especial na perspectiva da inclusão objetivando apresentar um panorama para a construção dos conhecimentos sobre os conteúdos estruturantes da disciplina. Os textos foram trabalhados de forma dialógica e propiciaram discussões que consideraram as situações vivenciadas pelos discentes na convivência escolar com as deficiências.

Segundo Berbel (1999), uma das grandes mudanças quando se utiliza a MP como proposta de ensino está relacionada com a postura educacional adotada pelo docente, acrescentando que:

Um das grandes alterações é a de que o professor ou grupo de professores deverão passar de informadores para provocadores da busca de informação. Outro aspecto consiste em que grande quantidade de conteúdos trabalhados deve dar lugar à qualidade das aprendizagens desenvolvidas, já que serão baseadas em significados profundos das relações entre a teoria e a prática, partindo do concreto vivido e não do abstrato longínquo (BERBEL, 1999, p. 194).

A partir dos dados registrados no diário de campo da pesquisadora, este momento de discussão foi bastante relevante para articular a fundamentação teórica com os temas contemplados na ementa da disciplina, como também para o levantamento de questões iniciais a serem desenvolvidas no estágio e nas aulas subsequentes.

Nos relatos identificados no diário de campo, os discentes evidenciaram o distanciamento das propostas legais estudadas na relação com o processo de inclusão escolar. Assim, foram observados nos estágios dos núcleos formativos anteriores e, levando em consideração a vivência destes com pessoas com deficiência, os aspectos que se referem às estruturas arquitetônicas das instituições para receber os alunos com deficiências físicas, bem como as dificuldades pedagógicas encontradas pelos docentes no desenvolvimento do trabalho em sala de aula com os alunos público alvo da Educação Especial. Ainda, foram percebidos o receio e ao despreparo dos discentes em trabalhar com alunos que realizam a aprendizagem de forma diferenciada e o despreparo dos professores para a elaboração de adaptações curriculares para a efetivação da aprendizagem desse alunado.

A título de ilustrar algumas dessas manifestações, a seguir serão apresentados excertos de comentários desses discentes acerca de alguns dos tópicos relacionados no parágrafo anterior:

A partir dos estudos realizados através dos textos sobre a legislação que versa sobre a escolarização do aluno público alvo da Educação Especial, pude perceber que as escolas ainda não fizeram as adequações estabelecidas nos documentos oficiais. Exemplificando uma dessas questões, cito as adaptações arquitetônicas para o acesso dos alunos com deficiência física à instituição escolar. Verifiquei no estágio, os alunos cadeirantes precisando ser carregados pelos seus professores e pelos seus colegas de classe para a sua ida ao banheiro e à biblioteca. As rampas existentes davam acesso apenas à entrada da escola. Para locomoção deste para as outras instalações, ele precisava de outras pessoas para carregá-lo. Até o acesso à sala de recursos multifuncionais era complicado.

Diante do que venho observando no estágio até este momento do curso e, apesar das atuais discussões que estão sendo realizadas em sala de aula sobre a temática das diferentes formas de aprender dos alunos público alvo da Educação Especial, ainda não me sinto preparada para atender as especificidades pedagógicas requeridas para a aprendizagem desse alunado.

Observei em algumas salas de aula que realizei o estágio, nos NF anteriores, o trabalho pedagógico desenvolvido com o aluno PAEE e as atividades pedagógicas propostas. Percebi que ainda são desenvolvidas de forma descontextualizadas dos conteúdos que estavam sendo trabalhados com os demais alunos. Presenciei também que esse aluno encontrava-se isolado dos demais colegas e não havia nenhuma intervenção da professora para a realização da atividade proposta a ser realizada.

A relevância desse momento inicial, registrado pela pesquisadora em seu caderno de campo, ocorreu pelas percepções iniciais construídas pelos discentes em relação ao conhecimento de outros aspectos que estão presentes no processo de inclusão escolar, que não apenas o trabalho do professor. Também foi considerada significativa a exposição das inseguranças em trabalhar com as diferentes formas de aprender, presentes nos alunos PAEE, para posterior problematização.

Para dar continuidade ao trabalho com a disciplina, deu-se início à realização da proposta com a MP e o Arco de Magueréz. Para tanto, na sequência, foi apresentado texto de autoria de Neusi Aparecida Navas Berbel (BERBEL, 1999), com a temática e as etapas que constituem essa metodologia, objetivando o entendimento da proposta a ser desenvolvida na disciplina.

Para as modificações no trabalho com a disciplina, visando à proposta de estágio supervisionado e seus objetivos nas escolas especializadas e nas comuns, inicialmente foram revisados com os discentes, o histórico das instituições e a especificidades do público alvo atendido nessas. Este momento do estágio também seria utilizado para os alunos como observação da realidade e, posteriormente, a problematização desta, juntamente com os dados advindos das discussões apresentados nas pesquisas bibliográficas realizadas pelos referidos discentes, articuladas com as aulas desenvolvidas na disciplina.

Como proposta de trabalho, a docente solicitou uma pesquisa sobre as especificidades do público alvo atendido nas instituições APAE e CEDET, com posterior apresentação dos resultados à classe, em forma de seminário. Tal forma de condução da atividade traz à tona o protagonismo dos alunos quando imersos numa metodologia problematizadora, pois a mesma realoca funções de forma a colocar ativamente o aprendiz no centro do processo de imersão do contexto analisado. Assim, o aluno estagiário passa a conhecer o contexto e não apenas a ouvir falar dele, enxergando-o não só pela ótica do professor da disciplina, mas também através de suas próprias experiências.

Apresentados os elementos de base para a implementação da MP, a seguir serão apresentadas as etapas de desenvolvimento da disciplina, organizando os relatos dos resultados pela sequência das etapas propostas na fundamentação teórica adotada.

4.2.3 Desenvolvimento da disciplina

Referendada pela fundamentação teórica da MP e o Arco de Magueréz, que propõe como etapa primeira a **Observação da Realidade e o Levantamento do Problema**, aqui

identificada como “A”, Berbel (1999) menciona esse conhecimento da realidade como o ponto de partida para os estudos. Partindo de tal perspectiva, a autora considera que:

[...] Ao desenvolver trabalhos com esta Metodologia, os alunos ou os participantes são levados a observar a realidade de uma maneira atenta e irão identificar aquilo que na realidade está se mostrando como carente, inconsistente, preocupante, necessário, enfim problemático. [...] Esses elementos são extraídos da realidade. Neste momento os alunos estão problematizando a realidade. Com seu olhar atento, estão verificando o que é que há ali que precisa ser trabalhado, corrigido, aperfeiçoado (BERBEL, 1999, p.3).

Sendo assim, com o propósito de observar a realidade e problematizá-la, deu-se início à mencionada primeira etapa por meio da atividade realizada pela pesquisadora que, juntamente com a classe, organizou o estágio curricular. Essa organização se deu pela divisão da carga horária entre as escolas regulares e as escolas especializadas, sendo assim definidas: 6 horas/aula para as duas escolas, APAE e CEDET e 14 horas /aula para a escola regular. Os dados obtidos no estágio curricular foram utilizados como subsídios para os conhecimentos construídos na disciplina trabalhada na metodologia da MP, buscando fazer a integração da teoria com a prática de forma mais reflexiva e crítica.

No mês de setembro de 2014, a primeira atividade desenvolvida foi o seminário sobre a deficiência intelectual que subsidiou a visita à APAE. Após as apresentações realizadas nos seminários, os discentes, organizados em grupos, levantaram itens que foram desdobrados em questões para subsidiar a visita à instituição mencionada.

A organização de questões para serem observadas na realidade é sinalizada por Schirmer (2012) como sendo um momento importante de orientação do trabalho pelo docente junto aos discentes e que ajudará a focalização do estudo da temática, a saber:

Assim, os alunos são orientados pelo professor a olhar atentamente e registrar o que perceberem sobre a parcela da realidade em que aquele tema está sendo vivido ou acontecendo, podendo para isso serem dirigidos por questões gerais que ajudem a focalizar e não fugir do tema. Tal observação permitirá aos alunos identificar dificuldades, carências, discrepâncias, de várias ordens, que serão transformadas em problemas, ou seja, serão problematizadas [...] (SCHIRMER, 2012, p. 60)

Os grupos selecionaram para a visita à APAE diversos itens a serem observados. Dentre eles, destacaram os métodos e materiais pedagógicos utilizados pelos professores para o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual; os critérios de encaminhamento utilizados pela escola comum para os alunos com deficiência intelectual

para avaliação e trabalho na instituição especializada; as práticas pedagógicas realizadas pelos profissionais dessa instituição de orientação e auxílio ao professor no ensino regular e as atividades desenvolvidas com os alunos com deficiências intelectuais para o ingresso no mercado de trabalho.

Os participantes elaboraram, a partir dos itens supracitados, as questões que seriam os pontos de observação e de entrevista com os profissionais monitores da visita à escola especializada. Estas foram agrupadas de acordo com o item selecionado.

O primeiro item selecionado pelos discentes versava sobre **os métodos e materiais para o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual**, atendidos na APAE, sendo as seguintes questões elencadas:

- a) Há um método específico para trabalhar com a aprendizagem do alunado que frequenta a instituição?
- b) Há a diferenciação da metodologia de trabalho para os alunos que frequentam apenas a APAE em relação aos demais que, além de frequentar tal instituição, estão matriculados nas escolas comuns?
- c) Quais materiais pedagógicos são utilizados no desenvolvimento do trabalho pedagógico com os alunos que frequentam a instituição e a escola comum?
- d) Dos materiais pedagógicos selecionados para o trabalho com os alunos que frequentam a escola comum e o atendimento educacional especializado na APAE, quais são os mais utilizados no processo de alfabetização? E quais são os mais utilizados na construção de conceitos matemáticos?

O segundo item selecionado pelos discentes, tomou como referência **os critérios de encaminhamento da escola comum para avaliação e para o atendimento na instituição**. Desse item, as seguintes questões foram selecionadas:

- a) Quais são os procedimentos realizados pela escola comum para o encaminhamento dos alunos com deficiência intelectual para serem avaliados e atendidos na APAE?
- b) Como é realizada a avaliação dos alunos para os possíveis atendimentos na instituição?
- c) São solicitadas observações da escola comum sobre o desempenho escolar dos alunos para a construção dos dados relacionados à aprendizagem destes?
- d) Quais são os profissionais que participam dessa avaliação?

- e) Esses profissionais compartilham os resultados dos alunos obtidos nas avaliações para a construção conjunta de diagnósticos?
- f) Quais são os procedimentos para que a devolutiva dos resultados da avaliação seja enviada à escola comum? São emitidos relatórios com possíveis orientações?

Os grupos de alunos elencaram o terceiro item e, deste, selecionaram questões que abordavam sobre **as práticas pedagógicas realizadas pelos profissionais da instituição de orientação e auxílio ao professor da escola regular:**

- a) Qual a frequência dos encontros dos profissionais da APAE com os professores da escola comum?
- b) Nos encontros, quais são as pautas discutidas? A família do aluno atendido em ambas as instituições, também participa dessas reuniões?
- c) São elaborados relatórios sobre o desenvolvimento do trabalho realizado com os alunos com deficiência intelectual na instituição, abordando pontos a serem discutidos desenvolvidos em conjunto com o professor da sala de aula comum?
- d) A instituição promove encontros com a comunidade escolar para a divulgação dos conhecimentos sobre o trabalho desenvolvido com os alunos com deficiência intelectual?

Finalizando a etapa de levantamento de questões para a observação da realidade, o item elencado **sobre as atividades desenvolvidas na instituição com os alunos com deficiência intelectual para o ingresso no mercado de trabalho**, suscitaram as seguintes questões:

- a) Quais são as atividades desenvolvidas na instituição que possibilitam aos alunos o ingresso no mercado de trabalho?
- b) É realizado um acompanhamento pela APAE desses alunos em parceria com as empresas que os contratam para que juntos busquem a permanência de tais sujeitos no mercado de trabalho?
- c) São organizados momentos de orientação com a família dos alunos para a administração dos salários recebidos?

Após a realização do levantamento de dados e questionamento sobre as características da realidade observada, a proposta da abordagem de ensino da MP e o Arco de Maguerez é a organização destes por meio do registro de todas as informações extraídas. Tal organização

levou em conta as diferentes, técnicas e instrumentos que aproximem o pesquisador do objetivo escolhido para observação e obtenção de dados. Para tanto, utilizam-se de fichas de observação, entrevistas, entre outros (DOMINGUES, 2012).

Para o registro das observações realizadas na visita à escola especializada APAE, os discentes utilizaram de anotações escritas, filmagens e entrevistas que foram organizadas em um relatório e entregues à pesquisadora.

Na segunda semana do mês de setembro de 2014, a visita realizada foi ao CEDET e seguiu as mesmas etapas utilizadas na preparação da visita à outra instituição especializada. Organizaram-se seminários nas aulas da disciplina pesquisada, com as temáticas da superdotação e altas habilidades e, em seguida, elaboração de questões que orientaram o estágio na referida instituição.

Os itens elencados pelos grupos, para posterior levantamento das questões que subsidiaram a visita à instituição especializada mencionada, contemplaram as atividades pedagógicas desenvolvidas pelos facilitadores; a orientação realizada à família dos alunos com superdotação e altas habilidades e os critérios de encaminhamento dos alunos das escolas comuns para o trabalho no CEDET.

A partir do item elencado pelos alunos para a observação da realidade na instituição supracitada, **as atividades pedagógicas desenvolvidas pelos facilitadores**, com os alunos com altas habilidades e superdotação, permitiram aos discentes da disciplina sinalizar as atividades de maior relevância selecionadas por eles, a ponto de proporem as seguintes questões:

- a) Quais critérios os facilitadores utilizam para a organização das atividades pedagógicas propostas aos alunos da instituição?
- b) Como são organizadas as atividades no período de observação assistida? Elas diferenciam do período de atendimento?
- c) Quais são os materiais didáticos utilizados pelos facilitadores para o trabalho pedagógico com estes alunos?
- d) São organizados registros com os resultados dessas atividades pedagógicas?
- e) Como são as intervenções realizadas pelos facilitadores no momento das instruções para a realização das atividades?

Na sequência do trabalho sobre o levantamento de questões relacionadas às atividades desenvolvidas no CEDET, outro item, elencado pelos alunos, referiu-se à **orientação realizada à família dos alunos com superdotação e altas habilidades**, a saber:

- a) As famílias são informadas pela escola comum e pelo CEDET dos questionários aplicados inicialmente pelos professores para a identificação dos primeiros sinalizadores de altas habilidades e superdotação?
- b) São realizadas reuniões com as famílias cujos filhos passarão para a observação assistida? Em caso afirmativo, qual a pauta dessas reuniões?
- c) Como os facilitadores trabalham com as famílias cujos filhos não permanecerão na instituição após o processo de avaliação?
- d) Há grupos de estudo com os familiares cuja temática versa sobre altas habilidades e superdotação?

Finalizando a etapa de levantamento de questões sobre a instituição que trabalha com os alunos com altas habilidades e superdotação, os discentes selecionaram o item **os critérios de encaminhamento dos alunos das escolas comuns para o trabalho no CEDET** e, deste, elaboraram as seguintes questões:

- a) Como são definidos os critérios para o encaminhamento dos alunos da escola comum para o CEDET?
- b) São realizadas reuniões entre os facilitadores da instituição e os professores da escola comum para explicitar os critérios adotados pelo CEDET?
- c) Os alunos da escola comum que serão avaliados pelos facilitadores são informados dos critérios de encaminhamento ao CEDET?

Com a socialização das questões elaboradas pelos grupos, estes se organizaram na busca de mais dados teóricos que os preparassem para o melhor aproveitamento da visita e posterior problematização da realidade observada.

A pesquisa teórica realizada pelos discentes, após a socialização das questões, para melhor aproveitamento da visita à instituição especializada, versava sobre os procedimentos adotados pelo CEDET para a identificação dos alunos matriculados na escola comum com possibilidades de preencherem os critérios de altas habilidades e superdotação, definidos pela instituição mencionada. Nessa investigação, os discentes utilizaram como referência o trabalho desenvolvido por Guenther (2006).

No desenvolvimento dessa pesquisa, os alunos elencaram, como importante, o papel do professor da sala de aula comum durante o processo de identificação dos alunos com altas habilidades e superdotação no cotidiano escolar. Essa constatação, realizada por meio da investigação, fez-se relevante para evidenciar para os discentes como a presença de sinalizadores ocorrem nas ações cotidianas dos alunos observados. Isso se deu na execução

das atividades de classe, como também no desempenho apresentado nos trabalhos desenvolvidos por estes, que são verificadas ao longo de uma dimensão de tempo pelo docente, de forma contínua, direta e cuidadosa (GUENTHER, 2006).

Para que essa observação direta realizada pelos professores seja válida, os discentes da disciplina trouxeram em seus relatos, após a pesquisa, a importância da preparação do docente estruturar-se a partir de um guia para a orientação que dê subsídio para a identificação dos sinalizadores das altas habilidades e superdotação nos alunos da escola comum.

A partir dessa questão mencionada, os discentes acrescentaram às outras questões já elaboradas e descritas, o conhecimento deste roteiro de observação para a identificação dos alunos com superdotação e ou altas habilidades, para posterior análise.

A seguir, será apresentada no Quadro 9 a síntese das atividades realizadas para a problematização na primeira etapa, denominada **Observação da Realidade e o Levantamento do Problema**, de acordo com os três locais de estudo.

Quadro 9 – Síntese das atividades realizadas e das questões elaboradas na primeira etapa da Metodologia da Problematização e o Arco de Maguerz

APAE	CEDET	ESCOLA COMUM
1 Seminário sobre a deficiência intelectual	1 Seminário sobre as altas habilidades e superdotação	1 Seminário sobre as salas de aula inclusivas, salas de recursos multifuncionais, trabalho do professor de apoio e da sala de aula e do gestor
2 Grupos de Estudo para a seleção das questões a serem observadas. Itens selecionados: 2.1 Método de trabalho 2.2 Materiais pedagógicos 2.3 Processo de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual 2.4 Critérios de Encaminhamento da Escola Comum para avaliação na Instituição 2.5 Práticas pedagógicas	2 Grupos de Estudo para a seleção das questões a serem observadas. Itens selecionados: 2.1 Atividades pedagógicas desenvolvidas pelos facilitadores 2.2 Atividades de orientação realizada pela instituição às famílias dos alunos com superdotação e altas habilidades 2.3 Critérios de encaminhamento	2. Grupos de Estudo para seleção das questões a serem observadas. Itens selecionados: 2.1 Sala de Aula: trabalho do professor 2.1.1 Metodologias 2.1.2 Avaliação 2.1.3 Materiais Didáticos 2.2 Salas de Recursos Multifuncionais 2.2.1 Materiais utilizados 2.2.2 Procedimentos de Atendimento

2.6 Atividades desenvolvidas para o ingresso do aluno com deficiência intelectual no mercado de trabalho	da Escola Comum para a Instituição 2.4 Pesquisa Teórica sobre altas habilidades e superdotação nos trabalhos realizados por Dra. Zenita Cunha Guenther 2.4.1 Formação do professor para a identificação dos alunos com altas habilidades e superdotação 2.4.2 Papel do professor da sala comum para identificação dos alunos com altas habilidades e superdotação 2.4.3 Conhecimento do roteiro para sinalização dos alunos com altas habilidades e superdotação	2.2.3 Orientações realizadas aos docentes 2.3 Professores de apoio 2.3.1 Orientações recebidas pelos professores 2.3.2 Orientações recebidas pelos profissionais das salas de recursos multifuncionais 2.4 Gestão Escolar 2.4.1 Critérios para a escolha do professor para o trabalho de inclusão escolar 2.4.2 Cursos de apoio ao professor da sala comum
--	--	--

Fonte: Diário de Campo elaborado pela pesquisadora do Curso de Pedagogia NF VI 2014. Elaboração Própria.

As experiências de observação em que se buscou analisar os lugares em que se ocorrem as práticas educativas nas quais se trabalha o aluno PAEE, apresentadas no Quadro 9 foram utilizadas como fontes de construção de conhecimento e de rupturas de paradigmas para uma formação docente mais próxima das demandas desse alunado na escola comum.

Corroborando com a questão da construção de conhecimentos através da realidade observada nos lugares em que ocorrem as práticas educativas, Pimenta e Lima (2004) ressaltam a importância do estágio como ponto de partida para os cursos de formação docente promover aos futuros professores as condições e os saberes essenciais para a sua profissionalização, a saber:

Os lugares da prática educativa, as escolas e outras instâncias existentes num tempo e num espaço, são o campo de atuação dos professores (os já formados e os em formação). O conhecimento e a interpretação desse real existente serão o ponto de partida dos cursos de formação, uma vez que se trata de possibilitar aos futuros professores as condições e os saberes necessários para sua atuação profissional. [...] Cabe-lhe desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresentam, as dificuldades. Dessa análise crítica, à luz dos saberes disciplinares, é possível apontar as transformações necessárias no trabalho docente, nas instituições (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 55).

Os discentes descrevem em seus relatórios as visitas realizadas e sobre a importância do estágio nas escolas especializadas. Esses registros sinalizam os vários conhecimentos construídos que são descritos no Quadro 10, a saber:

Quadro 10 - Categorias apresentadas nos relatórios das visitas realizadas nas escolas especializadas

1. Aspectos referentes à disciplina	1.1 Conhecimentos sobre a prática pedagógica desenvolvida na Educação Especial.
	1.2 Articulação dos conhecimentos advindos das escolas especializadas sobre a deficiência intelectual e as altas habilidades e superdotação com o contexto teórico desenvolvido na disciplina.
	1.3 Rupturas de preceitos e inseguranças sobre as dificuldades das pessoas com deficiência relacionadas ao processo de aprendizagem
2. Aspectos referentes ao trabalho desenvolvido nas instituições especializadas com aluno PAEE	2.1 As especificidades das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes das instituições observadas.
	2.2 O atendimento e a assistência realizada às famílias dos alunos com PAEE.
	2.3 O trabalho dos profissionais das instituições para o empoderamento das famílias e dos alunos PAEE.
	2.4 O processo de avaliação realizado nas instituições para o atendimento especializado ao aluno PAEE.
3. Aspectos referentes à Educação Especial e suas relações com o ensino regular	3.1 Importância da articulação dos conhecimentos construídos pelos profissionais e pelas instituições especializadas, com os conhecimentos dos professores das escolas regulares.
	3.2 Orientação sobre o trabalho desenvolvido nas instituições especializadas pelos profissionais destas aos professores da escola regular.

Fonte: Relatórios dos do curso de Pedagogia do NF VI do ano de 2014. Elaboração própria

Referente às categorias sinalizadas pelos discentes em seus relatórios, descritas no Quadro 10, no que diz respeito ao estágio nas escolas especializadas, os alunos mostraram que mediante o trabalho desenvolvido na disciplina, de integração entre a teoria com a prática, esta propiciou a eles um questionamento sobre suas pré-concepções relacionadas ao aluno PAEE.

Sobre a segunda categoria elencada no quadro das as categorias apresentadas nos relatórios, destacam os aspectos referentes ao trabalho desenvolvido nas instituições especializadas com o aluno PAEE. Os discentes sinalizaram, em seus escritos, os vários conhecimentos construídos a partir das práticas dos profissionais. Pode-se citar, dentre eles, a forma como as instituições e os profissionais constituem suas práticas e atuam na assistência e no atendimento às famílias desse alunado, na promoção de serviços de orientação prestados a estas. Tais serviços são referentes aos aspectos educacionais desenvolvidos e dos possíveis

outros aspectos que poderão dar sequência aos serviços prestados nesse espaço como, também, o detalhamento dos diversos instrumentos que são utilizados pelos especialistas no processo de avaliação das deficiências e das altas habilidades e superdotação.

Os alunos referem-se no terceiro aspecto, à Educação Especial e suas relações com o ensino comum e os conhecimentos advindos dessa observação. Registram sobre o trabalho pedagógico realizado nas instituições especializadas e as práticas desenvolvidas por seus docentes e, ainda, a relevância da divulgação destas para os professores da escola comum. Percebe-se que os alunos objetivaram abranger as possíveis dificuldades encontradas por eles no desenvolvimento de atividades pedagógicas como, também, subsidiar as relações estabelecidas para o processo de ensino e de aprendizagem do aluno PAEE.

Nesse contexto de aproximação da realidade profissional, com o contexto da formação docente inicial e de sua problematização, a busca de novos modelos para a ruptura dos modelos tradicionais de ensinar os conteúdos na graduação são sinalizados por Enemark e Kjaersdam (2009):

O ensino superior tradicional concentrou-se em disciplinas baseadas em normas com identidades independentes em seus contextos. No ensino orientado às disciplinas, as matérias e teorias especiais consideradas importantes e necessárias para as disciplinas concretas são ensinadas com livros didáticos e seus cursos correspondentes. Os alunos tornam-se especialistas no uso dessas disciplinas e teorias graças aos exercícios e estudos de caso que reforçam. O objetivo é adquirir conhecimentos específicos em determinados campos e obter soluções padronizadas para problemas padronizados. Esse sistema funciona relativamente bem nas sociedades estáveis, nas quais as funções e tarefas individuais são razoavelmente uniformizadas. Contudo, o ensino baseado em problemas trabalha questões relevantes, atuais, para as quais a sociedade, as empresas ou a vida real ainda não encontram solução [...] O objetivo é um estudo amplo e uma compreensão das conexões existentes entre os diferentes campos e habilidades para, assim, poder atuar em uma sociedade cada vez mais complexa e em constante mudança (ENEMARK; KJAERSDAM, 2009, p. 23-24).

Na terceira semana de setembro de 2014, a Universidade teve suas aulas suspensas por uma greve realizada pelos docentes permanecendo sem aulas até a segunda semana de outubro.

Ao retornar às aulas, na terceira semana de outubro, foi organizada a retomada das duas visitas realizadas às escolas especializadas e a explanação das questões observadas pelos grupos de aluno. Assim, foram apontados a relação dessas questões com os estudos teóricos realizados até aquele momento para a sequência das etapas da MP e o Arco de Maguerz.

Para esse momento, a docente retomou as questões relacionadas às visitas realizadas na APAE e ao CEDET, referentes às especificidades do processo de aprender dos alunos com deficiência intelectual e com altas habilidades e superdotação. Além disso, foram retomadas as questões sobre o trabalho pedagógico desenvolvido nessas instituições e a importância deste, articulado com a escola comum e finalizando a relação teoria e prática desenvolvida até aquele momento, com a discussão sobre a rede de apoio proposta pelos profissionais tanto da APAE como o do CEDET aos professores da escola comum.

Essa sequência didática foi realizada pela pesquisadora para a retomada do trabalho, pois foi percebido certo desânimo dos alunos. Primeiro pelo período de tempo interrompido pela greve, que distanciou ou promoveu um intervalo entre as observações realizadas nas escolas especializadas das discussões advindas destas e, segundo, porque estes sentiam que a abordagem adotada exigia muito mais do aluno do que na abordagem tradicional, inclusive com mais leituras e atividades fora do espaço da sala de aula. A maioria do grupo que formava o NF VI era constituída de alunos trabalhadores e a falta de tempo para as leituras foi elencada por estes como obstáculo para a realização do aprofundamento teórico necessário para o melhor aproveitamento das aulas.

Ao adotar metodologias mais ativas para o processo de ensino e de aprendizagem, como a MP, o professor deve saber que é de suma importância considerar as experiências e os contextos dos discentes, pois estas exercem um papel de grande relevância na motivação e na construção dos conhecimentos. Segundo autores que discorrem sobre a abordagem mencionada, dentre eles, Berbel (1998), Cyrino e Toralles-Pereira (2004), apontam que nessa perspectiva de trabalho, o discente torna-se sujeito ativo no processo de construção do conhecimento. Ainda é posto que devem ser considerados como objetivos educacionais pelo professor, o autoconhecimento e a autorreflexão destes (RUÉ, 2009).

Os alunos foram questionados pela docente sobre a etapa percorrida no desenvolvimento da proposta adotada até aquele momento. Tais questionamentos versavam sobre os conhecimentos construídos e as articulações que estavam sendo realizadas com o estágio curricular e registradas por eles, nas avaliações orais e escritas que sinalizavam mudanças na compreensão sobre os aspectos que envolviam a inclusão dos alunos público alvo da Educação Especial na escola comum. Ainda, foram debatidas as atitudes e o comportamento demonstrado por cada membro do grupo, tanto dos alunos, como da professora. Esse processo se deu através da experiência em que a cada aula demonstrava melhoria na visão crítica dos discentes sobre a realidade observada.

A importância do papel do aluno e do cumprimento das leituras também foram retomadas para o trabalho com as abordagens de ensino mais ativas.

Foi lembrada a proposta de estágio que seria desenvolvida na escola comum e nas salas de recursos multifuncionais, as observações sobre o trabalho do professor, do auxiliar de inclusão ou professor de apoio, do profissional do AEE e dos gestores escolares frente à inclusão escolar.

Seguiram-se as mesmas etapas de organização das questões das instituições especializadas para a observação da realidade da escola comum.

Os eixos contemplados pelos alunos no levantamento das questões desta etapa na escola comum destacavam o trabalho docente com o aluno público alvo da Educação Especial, as metodologias e as atividades desenvolvidas. Além disso, foram suscitadas questões sobre a integração do professor com as escolas especializadas, as salas de recursos multifuncionais, os auxiliares de inclusão ou professor de apoio, a família desse alunado e a gestão escolar na perspectiva da educação inclusiva.

Esses momentos de observação da escola comum são descritos pelos alunos considerando os diferentes espaços observados. Primeiramente descreveram as observações sobre as salas de recursos multifuncionais. Sobre estas, os alunos elencaram a importância do conhecimento desse espaço pelos alunos para a melhor compreensão do processo de inclusão escolar.

Os discentes descreveram, inicialmente, a forma como estruturam as salas de recursos multifuncionais nos espaços escolares e o formato dos atendimentos realizados. Mencionaram que, em algumas instituições escolares observadas, esse atendimento ao aluno PAEE ocorre no contraturno, mas em outras, em decorrência das dificuldades encontradas pelas famílias em trazer este aluno de volta para a escola, o atendimento acontece no mesmo período em que a aula transcorre. Dessa forma, o aluno acaba sendo retirado de suas atividades escolares por no mínimo uma vez e no máximo duas vezes na semana para a realização dos atendimentos.

Discorreram sobre as orientações realizadas aos docentes e aos professores de apoio, dadas pelo profissional responsável pela sala de recursos multifuncionais. Essas orientações giravam em torno da elaboração e desenvolvimento das atividades pedagógicas realizadas em sala de aula bem como de materiais pedagógicos específicos a cada deficiência. Destacaram também o trabalho do profissional desse espaço no auxílio para com as famílias dos alunos PAEE.

Por meio dos relatos, os discentes, a respeito dos dados advindos das observações das salas de recursos multifuncionais, acrescentaram a relevância desses conhecimentos adquiridos, para ampliação das possibilidades de trabalho do docente com os alunos PAEE ser realizado com mais segurança e qualidade.

Os alunos sinalizaram como questão a ser refletida sobre este espaço citado que complementa e ou suplementa o trabalho pedagógico, a ausência em algumas instituições escolares das salas de recursos multifuncionais. Importante abordar que essas salas são mencionadas pela legislação como espaço relevante para a inclusão escolar e constatada por estes como um importante recurso de auxílio ao trabalho docente com os alunos PAEE e de aprendizagem para estes.

Sobre o professor de apoio, os discentes verificaram que as funções dadas e desenvolvidas por esse profissional nas salas de aula estão ligadas as questões mais básicas, como as de higiene e alimentação dos alunos PAEE. Segundo os alunos estagiários, esse fato deve-se à visão de muitos membros da comunidade escolar que concebem esse profissional como apenas aquele que desenvolve as funções ligadas aos cuidados desse alunado, não o vendo como um auxiliar importante do trabalho pedagógico. Com isso, há a restrição de suas ações às questões mais básicas, como aquelas ligadas a higiene e a alimentação dos alunos PAEE, delegado a ele, apenas a função de cuidador. Os alunos estagiários apontaram as reflexões da formação acadêmica do professor de apoio como sendo relevante e importante ao oportunizarem a construção de práticas para o desenvolvimento de um trabalho integrado com o professor da sala de aula a realização de intervenções pedagógicas, com os alunos PAEE, que auxiliem em seu processo de aprender.

No que diz respeito à sala de aula observada e que contava com a presença do aluno PAEE, os discentes apontaram como sendo de grande relevância observação do trabalho desenvolvido pelo professor com referência às atividades propostas a esse alunado.

Os discentes destacaram, nessa observação supracitada, a questão do tempo utilizado pelos alunos PAEE na realização das atividades propostas pelo docente, a importância do auxílio do professor nas instruções para a execução das propostas pedagógicas dadas, como também a relevância das adaptações curriculares e das propostas diferenciadas de avaliação.

Por meio dos relatos, os alunos descrevem as entrevistas realizadas com os professores das salas de aula com alunos PAEE. Elencaram as dificuldades narradas por esses docentes sobre a questão da formação inicial e as lacunas da formação continuada, quase ausente com a temática inclusão escolar. E, ainda, acrescentaram sobre essas narrativas, sobre os cursos que segundo estes são ofertados. As formações ofertadas, muitas vezes, quando não

restritas aos profissionais que atuam nas salas de recursos multifuncionais, ficam restritas por cursos cujas temáticas são muito gerais e não atendem as demandas requeridas pelo cotidiano escolar. Também sinalizaram a importância da integração do trabalho docente com o trabalho realizado pelas instituições especializadas, mas que esta integração, muitas vezes, não ocorre da forma como deveria.

Nas entrevistas realizadas com os gestores, os alunos descreveram o entendimento que construíram sobre os critérios de escolha do professor para ter em sua sala de aula alunos PAEE matriculados. Os professores ingressam para o trabalho na escola comum por meio de concursos públicos ou contratos, porém a escolha destes para o trabalho a ser realizado com esse alunado, segundo a entrevista realizada, há uma grande variação de critérios, sendo estes bem subjetivos, variando de instituição e de gestor.

Ainda sobre as entrevistas realizadas com os gestores, os discentes sinalizaram que em algumas instituições ocorrem, por parte dos diretores e supervisores, o desconhecimento sobre a legislação vigente e os vários aspectos que compõem a inclusão escolar. Esse dado foi mencionado pelos alunos como um dos obstáculos ao trabalho docente na realização de um bom trabalho pedagógico, pois a inclusão escolar para alguns gestores ainda é vista no apenas da socialização.

Sobre o despreparo dos gestores e outros indicadores da gestão escolar que obstaculizam a matrícula e permanência de alunos PAEE, os discentes descrevem suas impressões durante essa fase do estágio:

Sentimos que os gestores se distanciam do cotidiano do professor no que se refere ao trabalho pedagógico com os alunos público alvo da Educação Especial. Eles ainda compartilham a ideia da inclusão como sendo apenas a socialização deste alunado, desconhecem às vezes até a própria legislação e as políticas públicas para a inclusão escolar. Quando o coordenador recebe alguma orientação dos profissionais do AEE, muitas vezes nem repassa para o professor. Entrevistamos um professor que ficou sabendo da deficiência do seu aluno depois de dois meses de aula. Eles, professores, às vezes desconhecem os “laudos” que os alunos possuem. O pior é quando os discentes são transferidos da Educação Infantil para o Ensino Fundamental que são duas realidades distintas e unidades também distantes. Não há diálogo. Parece que o aluno é do professor e não da escola e muito menos do sistema escolar.

Com o levantamento dos problemas advindos das observações da realidade das escolas especializadas e das escolas comuns, na primeira semana de novembro foram realizadas discussões em grupos juntamente com a docente para a estruturação das próximas etapas da MP e do Arco de Maguerez.

Em decorrência das discussões realizadas pelos grupos, foram identificadas as dificuldades e as possibilidades das instituições escolares promoverem a inclusão escolar. Além disso, foram discutidos os vários aspectos que constituem a inclusão e os atores envolvidos neste processo, bem como o papel do gestor, do professor, do profissional da sala de recursos multifuncionais e do professor de apoio na estruturação das práticas pedagógicas inclusivas.

Esses momentos de discussões e problematizações são caracterizados por Schirmer (2012) como sendo uma síntese da primeira etapa e a referência para as seguintes. A autora citada também discorre sobre os Pontos-Chave, próximo momento da MP, a saber:

Para realizar as atividades da segunda etapa que é a dos *pontos chave*, os alunos são levados a refletir primeiramente sobre as possíveis causas da existência do problema em estudo. Por que será que esse problema existe? Nesse momento os alunos, com as informações que dispõem, passam a perceber que os problemas de ordem social (os da educação, da atenção à saúde, da cultura, das relações sociais etc.) são complexos e geralmente multideterminados. Continuando as reflexões, deverão se perguntar sobre os possíveis determinantes maiores do problema, que abrangem as próprias causas já identificadas. Agora, os alunos percebem que existem variáveis menos diretas, menos evidentes, mais distantes, mas que interferem na existência daquele problema em estudo. Tal complexidade sugere um estudo mais atento, mais criterioso, mais crítico e mais abrangente do problema, em busca de sua solução (SCHIRMER, 2012, p.60 e 61).

Para o desenvolvimento da segunda etapa, que é a dos Pontos-Chave, chamados aqui por “B”, define-se o que vai se estudar sobre o problema elencado e os aspectos que precisam ser conhecidos e melhor compreendidos para a busca de resolução. (BERBEL, 1999).

Nessa etapa buscam-se elaborar os pontos essenciais do problema a ser estudado para posteriormente compreendê-lo com mais profundidade, para encontrando maneiras de interferir na realidade em que se está inserido para solucioná-lo ou desencadear possibilidades nessa direção. Poderão vir em forma de tópicos, perguntas a responder ou outra forma de questão. (SCHIRMER, 2012)

B: Os Pontos-Chave elencados pelos grupos para aprofundamento teórico, posteriormente, versavam sobre o professor da escola comum e os conhecimentos necessários para a inclusão escolar. Além disso, também referiam-se à integração do trabalho docente com o AEE os seus limites e perspectivas, às adaptações curriculares e a sua importância no processo de aprendizagem para o aluno público alvo da Educação Especial.

Para o levantamento dos Pontos-Chave supracitados, a docente organizou o trabalho em pequenos grupos que retomaram todas as anotações e pesquisas realizadas até aquele momento do trabalho. Tal procedimento foi necessário para que houvesse a verificação de todas as considerações e análises construídas pelos discentes que, juntamente com as orientações e observações da pesquisadora, organizaram a próxima etapa de trabalho.

Com o levantamento dos Pontos-Chave, na segunda semana de novembro, realizou-se a definição das metodologias para a continuidade dos estudos sobre os aspectos levantados pelos grupos. Dentre estes pontos de estudos, os discentes destacaram os conhecimentos necessários pelo professor para o processo de inclusão escolar, os vários aspectos que compõem a integração do trabalho docente com o AEE, a construção dos currículos inclusivos e a compreensão dos processos de aprendizagem do aluno PAEE. Tal momento vivenciado é mencionado por Berbel (1999), a saber:

Este é o momento de escolha da forma do estudo e das fontes de informação. Vamos buscar informações na biblioteca, nos livros, nas revistas, nos relatórios de pesquisa, nos programas de governo, nos arquivos, com especialistas, com professores que entendem do assunto, com a população, com outros colegas, etc. Vamos aplicar questionários, realizar entrevistas, solicitar depoimentos, etc. Enfim, aqui se define a metodologia para realizar o estudo propriamente dito [...] (BERBEL, 1999, p.4).

Foram selecionadas pelos grupos, como metodologias de estudo dos Pontos-Chave, a realização de palestras com profissionais que atuavam na área da inclusão escolar, os dados advindos do estágio curricular e documentários com a temática sobre a deficiência e inclusão.

Para prosseguir nas etapas da MP e o Arco de Magueréz, a terceira etapa denominada como Teorização, aqui referida como “C”, é descrita por Domingues, a saber:

Essa etapa é caracterizada pela busca de informações, sendo possível a consulta a diversas fontes, a fim de explicar melhor o problema. Para essa busca, o participante faz a seleção dos procedimentos e instrumentos que utilizará no aprofundamento da investigação. (DOMINGUES, 2012, p.21).

C: Nesse momento do trabalho, busca-se a construção de respostas tendo como referência a literatura, as informações advindas de especialistas e de pessoas que vivenciam em seu cotidiano o problema. Tal tarefa é fundamental para a construção de encaminhamentos de investigação, preparando os instrumentos, testando-os e aperfeiçoando-os para o bom desenvolvendo das atividades de pesquisa. (COLOMBO; BERBEL, 2007).

Com a proposta de realizar pesquisas com pessoas que vivenciam a temática em seu

cotidiano e construir a etapa “C” da MP, a Teorização, organizou-se uma palestra que versava sobre a temática do atendimento no AEE e o trabalho desenvolvido na sala de recurso multifuncional. A palestrante apresentou os instrumentos de avaliação utilizados para o diagnóstico dos alunos público alvo da Educação Especial, as pautas das reuniões que são utilizadas nos encontros com a família e os professores desses discentes. Além disso, apresentou todos os procedimentos usados no trabalho do AEE, dentre eles, o plano de desenvolvimento individual, suas etapas de construção e sua importância para o desenvolvimento cognitivo desse alunado.

Os conhecimentos advindos dessa palestra sobre o plano de desenvolvimento individual, relatados pelos discentes, referiu-se a sua importância e aos vários outros aspectos e áreas contidas neste. É importante colocar que tais aspectos e áreas que abrangem a aprendizagem e referendam o trabalho a ser desenvolvido com o aluno PAEE, realizado pelos profissionais das salas de recursos multifuncionais. Ainda, há a relevância desse documento para a orientação dos aspectos cognitivos, e outros, que deverão ser trabalhados pelo professor da sala comum e pelo professor de apoio.

Dando sequência sobre a ampliação dos conhecimentos referentes à palestra mencionada, os discentes destacaram o trabalho desenvolvido pelo AEE e as atividades desenvolvidas pelo profissional da sala de recursos multifuncionais, anteriormente já observado por estes no momento do estágio. Interessante apontar que nessa ocasião, tiveram mais oportunidades de compreender com detalhamento todos os procedimentos realizados na avaliação, na intervenção e na escolha dos instrumentos utilizados no trabalho com o aluno PAEE. Também evidenciaram os conhecimentos construídos sobre os atendimentos realizados com as famílias desse alunado.

A outra palestra ministrada enfatizou a importância da construção de materiais pedagógicos para o trabalho com os alunos público alvo da Educação Especial. A palestrante apresentou vários materiais pedagógicos construídos, os seus objetivos como também a inserção desses nos conteúdos programáticos adaptados. Essa palestra foi desdobrada em uma oficina pedagógica que aconteceu em um sábado à tarde.

Utilizou-se também como metodologia de estudo dessa etapa da MP todo o material registrado pelos alunos nos estágios curriculares. Tal material era constituído por um caderno de campo que registrava todas as observações realizadas, as apreciações pessoais sobre cada dia do estágio e os pontos favoráveis e desfavoráveis para a inclusão escolar, observados e refletidos pelos discentes. Esses pontos eram discutidos no começo de cada aula da disciplina investigada pela docente e pelos discentes, que elegiam uma questão mais relevante da

discussão para ser pesquisada em fontes diversas, devidamente registradas e apresentadas no início da aula subsequente.

Alguns pontos favoráveis foram destacados nos registros dos discentes para o processo de inclusão escolar. Dentre eles, pode ser citado o convívio dos alunos PAEE com os demais alunos que possibilita àqueles a ampliação de seu repertório de comportamentos e de seus processos de aprendizagem. Um outro ponto, sinalizado pelos alunos, referiu-se às modificações que a estrutura escolar vem realizando para o acolhimento desse alunado que, querendo ou não, tem trazido para o espaço escolar um repensar de práticas pedagógicas solidificadas ao longo do tempo.

Corroborando com essas reflexões sobre o processo de inclusão escolar, os alunos registraram em seus cadernos de campo, também os pontos desfavoráveis observados por estes. Assim, eles destacaram a questão da formação ainda precária dos professores, gestores e dos demais profissionais do AEE com relação às demandas necessárias para o trabalho pedagógico com o aluno PAEE.

Outro ponto destacado pelos alunos como sendo desfavorável para o processo de inclusão escolar, referiu-se às condições arquitetônicas das escolas para o acesso desse alunado. Também destacaram o número reduzido de salas de recursos multifuncionais para o atendimento dos alunos PAEE nas unidades que ofertam a Educação Infantil.

Finalizando essa etapa, na quarta semana de novembro, outra metodologia foi utilizada a apresentação de dois documentários que foram selecionados pela docente, para o atendimento das demandas surgidas nas discussões sobre o estágio na escola comum, sobre a síndrome de Down. O primeiro documentário apresentava o caso de um aluno com síndrome de Down, nos Estados Unidos, e sua inserção na escola regular. O outro se refere aos trechos de um documentário brasileiro que versava sobre a luta das famílias com filhos com síndrome de Down para a superação do diagnóstico da deficiência.

Com os dados das atividades realizadas, os discentes organizaram registros e elaboraram reflexões para o prosseguimento do trabalho com a MP. Dentre as reflexões realizadas, evidenciaram as diferenças dos espaços de inclusão de uma dada realidade, como a encontrada em nosso país. Também refletiram sobre as dificuldades vivenciadas pelas famílias das pessoas com deficiência para a busca de alternativas para o desenvolvimento de seus filhos, e, ainda, dos vários obstáculos encontrados por esta, para a ruptura do modelo médico ainda muito presente nos diagnósticos sobre os processos de aprendizagem dos alunos PAEE.

Esse momento construído na problematização dos estudos, segundo Colombo e Berbel (2007), constitui como etapa de conclusões das questões levantadas pelos Pontos-chave, a saber:

Coletadas as informações (aplicação dos procedimentos e instrumentos definidos), seja na biblioteca, pela internet, junto às pessoas, em documentos, etc., elas são tratadas, discutidas e analisadas, buscando-se um sentido para elas, relacionando teoria e prática, sempre com vistas à compreensão e solução do problema. Nesse momento, os participantes têm a oportunidade de confrontar o estudo realizado com as hipóteses explicativas iniciais, verificando se elas foram confirmadas, contrariadas ou se sequer foram consideradas na Teorização. Ou seja, verificam se há relações entre as diferentes informações, para chegar à conclusão das mesmas, em função do problema.

Esse processo de reflexão possibilita uma aquisição de novos conhecimentos (saberes) [...] (COLOMBO; BERBEL, 2007, p.134).

Após o aprofundamento dos conhecimentos dos pontos elencados, destacados na busca pelos discentes pela compreensão dos vários aspectos que permeiam a inclusão escolar e o papel do professor neste processo, os discentes buscaram através dos registros realizados desta etapa, a comparação com as indagações iniciais do estudo. Com isso, eles construíram textos com a sistematização dos conhecimentos adquiridos.

Os alunos foram divididos em grupos para a discussão das anotações do caderno de campo sobre o estágio curricular e as observações e reflexões realizadas.

A questão destacada pelos grupos referiu-se à ideia inicial do trabalho com a disciplina que sinalizava para os discentes a figura do professor como o único responsável pelo processo de inclusão escolar. Na visão deles, era delegava ao professor a responsabilidade em relação ao sucesso e ao fracasso escolar do aluno PAEE, exclusivamente, ao trabalho pedagógico desenvolvido pelo docente.

Dessa atividade, organizou-se um seminário para a apresentação das conclusões e posterior entrega dos registros escritos para a docente.

Os discentes percorreram sobre as experiências práticas sobre a inclusão e sinalizaram algumas conclusões. Dentre elas, destacaram a importância de avanços no que se refere à formação docente na perspectiva da educação inclusiva; a melhoria na infraestrutura das escolas para a questão da acessibilidade; a demanda crescente para a realização do trabalho docente com o desenvolvimento de mais metodologias inclusivas e a necessidade crescente de formação com base no trabalho com as diferenças, para toda a comunidade escolar.

Refletiram também sobre a responsabilidade do docente e dos outros agentes no processo de inclusão escolar. Dentre eles, destacaram a reformulação das ações governamentais na elaboração e na implementação das políticas públicas; a necessidade de

reformas nas matrizes curriculares presentes nos cursos de formação inicial docente e nas demais licenciaturas; o fortalecimento do apoio da família às ações escolares e ao trabalho docente; a importância de estabelecer apoio e orientação ao trabalho docente pelas escolas especializadas e pelos gestores; maior oferta de cursos de formação com a temática da inclusão aos professores de apoio e a implantação do trabalho coletivo nas instituições escolares para a discussão dos casos de inclusão.

Sobre as práticas pedagógicas adotadas para o trabalho com os alunos público alvo da Educação Especial, os discentes refletiram os aspectos metodológicos, organizacionais e estruturais que influenciam nestas e sinalizaram as dificuldades encontradas no processo de inclusão.

Os discentes discorreram sobre as dificuldades encontradas no trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores. Segundo os alunos, tais dificuldades se referem às várias deficiências atendidas no espaço da sala de aula e as dificuldades encontradas para a formação teórica dos docentes no atendimento a essa diversidade de necessidades pedagógicas. Evidenciaram a importância das inovações pedagógicas para a valorização das diferentes formas de aprender presentes no contexto da inclusão. Ainda, registraram sobre as condições organizacionais, enfatizando a necessidade de se repensar o número de alunos matriculados por sala não só no número total de alunos por turma como também de deficiências no mesmo espaço da sala de aula.

Sobre a observação de uma sala de aula com um aluno público alvo da Educação Especial, elencaram pontos favoráveis e desfavoráveis para o processo de ensino e aprendizagem, por meio dos dados de uma observação realizada com um aluno com deficiência.

Elencaram como favoráveis à inclusão escolar os avanços apresentados pelos alunos PAEE que, embora muitas vezes despercebidos e diferenciados do desempenho escolar apresentados pelos demais alunos da classe, este precisa ser valorizado em relação ao próprio aluno. Segundo o registro dos discentes, o aluno observado apresentou avanços na aprendizagem que foram narrados também pelo professor deste. A possibilidade de aprender desse alunado, assim como a realização de algumas atividades escolares realizadas por estes, torna o processo de aprendizagem mais motivador para o trabalho do professor, para o próprio aluno e de sua família.

Como pontos desfavoráveis dessa observação, os alunos sinalizaram a dificuldade encontrada pelo professor na confecção e na seleção de materiais pedagógicos apropriados para cada deficiência. Assim, mostraram como muitas vezes a ausência desses materiais nos

processos de ensino e de aprendizagem aumenta a probabilidade de crescerem lacunas em relação aos conteúdos básicos que amparam outros assuntos em anos posteriores, o que impede alguns alunos PAEE de prosseguirem na escolarização para os outros níveis de ensino.

Os discentes também relataram as diferenças do trabalho pedagógico e das práticas educativas adotadas com os alunos público alvo da Educação Especial na Educação Infantil e as adotadas no Ensino Fundamental. Assim, refletindo sobre a organização curricular destes dois segmentos de ensino, apontaram as estruturas curriculares adotadas e a relação professor aluno como pontos importantes e diferenciados das duas realidades para serem refletidos, bem como apresentaram os aspectos favoráveis encontrados na Educação Infantil. Como exemplo de tais aspectos, podem ser citados a relação professor aluno mais próxima, a integração do professor da sala regular com o trabalho desenvolvido pelo profissional da sala de recursos multifuncionais e do coordenador pedagógico, não encontradas nas observações realizadas no Ensino Fundamental.

Os discentes descrevem, como aspectos favoráveis na Educação Infantil, em um primeiro ponto, o tempo que o aluno permanece na instituição, nesta modalidade de ensino, sendo este o período integral. A assistência nesse segmento de ensino é realizada, no caso da rede municipal, com dois docentes, sendo um para o período da manhã e o outro para o período da tarde, o que facilitaria o conhecimento mais aprofundado das condições para a aprendizagem deste aluno. Outro ponto destacado refere-se ao trabalho mais integrado desenvolvido pelos professores dessa modalidade de ensino, na questão do desenvolvimento do currículo e do planejamento das atividades.

No que diz respeito ao Ensino Fundamental, as diferenças são mais relevantes em relação às metodologias aplicadas ao ensino, uma vez que são mais voltadas à aprendizagem de conteúdos, trabalhados de forma desintegrada e permitindo que cada professor desenvolva seu trabalho isolado do contexto das salas de recursos multifuncionais, do professor de apoio e das necessidades de aprendizagem do alunado PAEE. As adaptações curriculares, muitas vezes, não são realizadas e, nas reuniões de pais, a pauta apresentada referiu-se apenas ao desempenho escolar dos alunos.

Com esses registros organizados pelos discentes, finalizou-se a terceira etapa da MP.

Na primeira semana de dezembro, os discentes iniciaram a quarta etapa da MP, identificada como etapa “D” denominada Hipóteses de Solução.

Essa etapa denominada por Berbel (1999) como sendo a superação dos conhecimentos e das ações adquiridas anteriormente, deve visar à realização de mudanças na realidade

estudada, implementadas pelo processo criativo dos discentes que deverão ser motivadas pela ação docente.

Corroboram para o entendimento dessa etapa, Colombo e Berbel, quando colocam:

Ao estabelecer relações entre as diferentes informações teorizadas e com base nas reflexões realizadas nas etapas anteriores, elaboram-se as hipóteses de solução para o problema, tendo em vista o recorte da realidade. As hipóteses podem abranger diferentes instâncias ou níveis de ação. [...] Nesse momento, os participantes são capazes de projetar ideias que poderão vir a se transformar em ações concretas para solucionar ou dar passos no caminho da solução para o problema estudado (COLOMBO; BERBEL, 2007, p.136 e135).

Segundo Domingues (2012), a realidade observada e recortada nas problematizações identificadas poderão ser transformadas em ações que auxiliem no processo de transformação e superação dessa realidade.

Para a construção dessa etapa, a docente solicitou que os discentes utilizassem os registros realizados na Teorização, como também das observações construídas ao longo do estágio curricular, sistematizadas em forma de relatório pelas normas especificadas pela Universidade e como requisito de finalização do NF- VI.

No processo de orientação de construção dos relatórios, a docente utilizou como referência para o trabalho que seria realizado pelos alunos, a importância de destacar nesses registros escritos os conhecimentos construídos pelas problematizações através da MP e do Arco de Maguerez. Tal procedimento possibilitou ações que pudessem, mesmo que somente no campo teórico, modificar as situações observadas e referendar os novos saberes docentes para a prática inclusiva.

A organização desses registros é sinalizada por Berbel (1999, p.6) como a possibilidade de pensar e “[...] ter ações novas, ações diferentes, elaboradas de uma outra maneira para se poder exercer uma diferença na realidade onde se extraiu o problema”. Dessa maneira a docente orientou os discentes para o trabalho da construção da quarta etapa da MP e o Arco de Maguerez.

Nos relatórios elaborados para a finalização da quarta etapa da MP trabalhada, os grupos categorizaram as hipóteses de solução encontradas por eles e as descreveram em forma de tópicos.

O primeiro tópico descrito foi a escola especializada. Citam a importância da aproximação do trabalho realizado nessas instituições com o das escolas comuns. Exemplificam com a possibilidade de organização de fóruns de discussão organizados tanto

pela escola comum, como pelas escolas especializadas, tendo como eixo de discussão as deficiências, os materiais pedagógicos utilizados no trabalho e as experiências dos profissionais das escolas regulares e dos profissionais da escola especializada.

O segundo tópico versou sobre a escola comum e os vários aspectos para a sua transformação em instituição inclusiva, dentre eles o desenvolvimento do trabalho coletivo para a elaboração de planejamentos e avaliações em conjunto com todos os profissionais envolvidos no processo de inclusão. Assim, haveria aproximação da escola com a família do aluno PAEE buscando, nas reuniões mais, conhecimentos sobre as aprendizagens realizadas fora do contexto escolar, como também a orientação em relação ao desenvolvimento dos deveres escolares, atribuindo a esta responsabilidades e parcerias para o trabalho pedagógico. Outro aspecto para a transformação da escola comum em uma instituição inclusiva foi a construção de um projeto pedagógico realmente inclusivo, com a participação de todos os membros da escola e da comunidade que referendasse ações para o desenvolvimento de práticas pedagógicas fundamentadas na pedagogia da diferença.

O terceiro tópico relacionou especificamente sobre a formação do professor e seu trabalho na sala comum. Descreveram a formação inicial como momento importante para a inserção de práticas mais inclusivas, trabalhadas desde o início do curso perpassando outras disciplinas, e não somente a disciplina específica com essa temática. Ainda, sugeriram a adoção de metodologias teóricas e práticas nas disciplinas específicas para o desenvolvimento de temas que se referem à educação especial na perspectiva da inclusão e oferta de mais cursos de extensão na Universidade com assuntos ligados à aprendizagem dos alunos PAEE e as especificidades do trabalho pedagógico com as várias deficiências.

Com esta proposta a docente encerrou o trabalho com a quarta etapa da MP e o Arco de Magueréz.

A quinta etapa da MP e o Arco de Magueréz, identificada como etapa “E”, denomina-se Aplicação à Realidade e consiste em uma intervenção na realidade estudada. Para a estruturação desta etapa, Berbel (1999), coloca:

De posse das Hipóteses de solução, a próxima etapa é da Aplicação à Realidade. É uma etapa de prática, de ação concreta sobre a mesma realidade de onde foi extraído o problema. [...] a investigação é toda uma discussão sobre os dados obtidos e, por fim volta-se para essa mesma realidade com ações que a possam transformar em algum grau. A finalidade maior é promover, através do estudo, uma transformação, mesmo que pequena, naquela parcela da realidade (BERBEL, 1999, p.6).

Esta quinta e última etapa estruturou-se através de algumas ações organizadas pelos discentes para divulgação dos conhecimentos construídos na etapa anterior, das Hipóteses de solução, como também das conclusões sobre os resultados advindos da aplicação desta abordagem de ensino na disciplina.

Para divulgação das soluções propostas pelos discentes sobre o processo de inclusão escolar, estes redigiram um texto com os tópicos elencados sobre a escola especializada, a sala de aula comum e a formação docente com as ações construídas na quarta etapa da MP e do Arco de Magueréz. De posse de tal documento, os discentes entregaram uma cópia para a coordenadora do curso de Pedagogia da UEMG - Poços de Caldas, outra para os alunos representantes de turmas e outra para o diretório acadêmico, com a intenção de propiciar reflexões na Universidade sobre a temática estudada na disciplina.

O texto apresentado pelos discentes discorreu sobre a necessidade de repensar as práticas pedagógicas presentes nos espaços escolares que obstaculizam a inclusão escolar. Para isso, colocaram como ações a necessidade de trazer para a Universidade mais discussões sobre a realidade da inclusão escolar no município, a formação continuada ofertada para os docentes e o papel da instituição de ensino superior para o intercâmbio de extensões e de pesquisas com as escolas e com os profissionais destas para a melhoria do atendimento aos alunos PAEE. Além disso, sugeriram a adoção de metodologias como a MP e o Arco de Magueréz nos processos de ensino de outras disciplinas para a construção de uma formação mais aproximada com a realidade e a criação de grupos de estudos com os alunos dos diferentes NF para a estruturação de uma cultura mais inclusiva na Educação da cidade.

Organizaram também um requerimento ao chefe do Centro de Extensão da Universidade para que este verificasse a possibilidade de elaborar cursos sobre as deficiências em parceria com Secretária de Educação do Município para os professores da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

Descreveram inclusive, sobre a experiência de vivenciar em sua formação docente a abordagem de ensino da MP e o Arco de Magueréz na disciplina Os Estudos dos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais, a saber:

Através do trabalho desenvolvido na disciplina, com adoção da MP e o Arco de Magueréz, percebemos a necessidade de ter um trabalho mais sistematizado, traduzido nas etapas. Além de buscar a fundamentação teórica, esta metodologia também responde as questões observadas na realidade. Foi uma forma de aprendizagem, para no futuro como docentes adaptá-la como forma de trabalho com os nossos alunos, possibilitando criar novos caminhos metodológicos para a construção do conhecimento,

que durante os estágios, pudemos observar nas escolas comuns. Fica claro a partir do estágio, o limite do trabalho com as abordagens tradicionais de ensino, que muitas vezes esgota-se na realização das atividades propostas nos livros didáticos adotados.

Os discentes elencaram também algumas dificuldades encontradas por eles no processo de aprendizagem com a abordagem de ensino adotada pela pesquisadora.

Destacaram a seleção e a sequência dos conteúdos dessa abordagem de ensino que no contexto do trabalho desenvolvido pela pesquisadora, foram construídas através da observação da realidade, do estágio curricular e das interações realizadas entre os alunos, a docente e a própria realidade. Os discentes pontuam que o fato de não ter previamente todos os conteúdos a serem estudados gerou inicialmente insegurança, pois segundo estes, toda a trajetória escolar vivenciada, na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, tiveram como forma de ensino a abordagem tradicional, com uma estrutura curricular fixa e uma sequência organizada de conteúdos, elaborada a partir de um livro didático com poucas influências dos problemas da realidade.

Sinalizaram, ainda, a questão do tempo destinado para o desenvolvimento das etapas propostas na abordagem adotada. Segundo os alunos, por ser uma proposta nova para eles, estes precisariam de um tempo maior para organizar melhor as ações solicitadas e a elaboração dos conhecimentos advindos de cada uma dessas etapas. Também posicionaram que a última etapa trabalhada no final do semestre juntou-se às avaliações, aos trabalhos dados em outras disciplinas e com a entrega dos relatórios de estágio curricular do NF, resultando uma diminuição do tempo destinado para as leituras e aprofundamento dos temas discutidos na disciplina, prejudicando o aproveitamento destes nas aulas dadas com a MP e o Arco de Maguerez.

Finaliza-se, assim o trabalho com a abordagem de ensino adotada, a MP e o Arco de Maguerez, e todas as etapas que a constitui.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Serão descritos nesta seção os aspectos considerados mais relevantes para a compreensão dos resultados obtidos no desenvolvimento da disciplina **Estudos sobre Necessidades Educacionais**, nos anos de 2013 e 2014.

No desenvolvimento do trabalho com a disciplina mencionada ficou evidenciado a importância do estágio. Esta integração da teoria com a prática foi considerada pelos discentes como motivadora da aprendizagem. Entretanto, no Estudo 1, com o transcorrer das aulas e o início da realização dos estágios os alunos evidenciaram uma preocupação maior com a construção de conhecimentos que abrangessem mais as observações que estavam sendo realizadas.

Das observações realizadas no estudo mencionado, o desenvolvido nas escolas especializadas possibilitou aos alunos o contato com as pessoas com deficiência, que para muitos deles, foi o primeiro momento. Também tais experiências resultantes da observação de outras práticas pedagógicas de trabalho com o aluno PAEE em espaços diferenciados de trabalho, como os que foram mencionadas anteriormente, evidenciaram aspectos importantes do processo de ensino e de aprendizagem desse alunado. Um desses aspectos referiu-se ao fato de que os conhecimentos consolidados na Educação Especial, bem como das práticas pedagógicas construídas nessa modalidade de ensino pelos profissionais da área incidiram nos conhecimentos dos alunos para o exercício da docência na perspectiva da inclusão.

As observações realizadas no contexto escolar para o entendimento da inclusão sinalizaram algumas dificuldades que foram destacadas. Dentre elas, podem ser citadas as práticas de ensino desenvolvidas pelos professores em salas de aula com o aluno PAEE e as atividades pedagógicas realizadas sem adaptações curriculares. Dessas observações, os problemas das intervenções realizadas pelos docentes, foram destacadas. Tais questões foram evidenciadas por meio do desconhecimento, por parte do professor da sala regular, sobre as capacidades dos alunos PAEE em aprender e as dificuldades encontradas pelos docentes para a realização das adequações didático-pedagógicas para o desenvolvimento do trabalho com esse alunado.

Dando continuidade sobre as conclusões da integração teoria e prática realizadas na disciplina, no trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula com o aluno PAEE foram evidenciados problemas comportamentais apresentados em algumas deficiências. Tais problemas são responsáveis por gerar, no docente, sentimentos contraditórios em relação à

aceitação da inclusão escolar ou, mesmo para alguns casos de deficiência, uma grande repulsa, bem como da incapacidade registrada por alguns docentes em trabalhar com tais casos, devido à sua complexidade. Dessa situação, houve destaque para o abandono em que se encontra o professor em seu trabalho pedagógico, distanciando-se da equipe diretiva da escola para pensar ações pedagógicas mais eficientes para esses casos mais graves.

Sobre o trabalho implementado pelas escolas especializadas no desenvolvimento interligado de ações com as escolas regulares, os discentes concluíram que há pouca integração desse trabalho com as instituições escolares e verificavam a importância de trazer para o espaço escolar as práticas pedagógicas consolidadas ao longo de um período de tempo, por parte dessas instituições. Perceberam, nas escolas especializadas, um local de grande importância para a construção de conhecimentos sobre as várias deficiências.

No que diz respeito ao trabalho do Atendimento Educacional Especializado, foram destacados os conhecimentos advindos do estágio realizado nas salas de recursos multifuncionais. Assim, os alunos observaram a relevância desses espaços para complementar ou suplementar o trabalho do professor da sala regular e para o entendimento sobre o uso de materiais pedagógicos utilizados e de referência para o aprendizado do trabalho a ser desenvolvido com os alunos PAEE. Sinalizaram também sobre a importância desse espaço para o desenvolvimento de práticas mais inclusivas nas salas de aula, assim como o apoio do professor sobre as dúvidas referentes ao comportamento apresentado pelo aluno PAEE, a sua família e a todo o contexto que envolve a aprendizagem desse alunado.

As práticas pedagógicas apresentadas neste contexto foram diversas. Algumas diferenciações sobre o trabalho pedagógico realizado pelo professor são apontadas pelos alunos, dentre elas, o realizado em uma escola particular, com um aluno com síndrome de Down. Nessa sala, identificaram o incentivo do professor para que o aluno incluído participasse dos momentos da aula e destacaram o uso da tecnologia como auxílio importante para o processo de ensino e de aprendizagem. Evidenciaram a questão do planejamento do professor e a importância de prever atividades diferenciadas para o aluno PAEE e os procedimentos metodológicos utilizados no trabalho pedagógico com esses alunos. Destacaram as atividades desenvolvidas pelo professor, de acordo com a deficiência, inclusive o uso de materiais pedagógicos também específicos para as necessidades educacionais apresentadas por esse alunado. O trabalho em grupo também foi observado como importante forma de integração do aluno PAEE aos colegas da classe e de melhoria para a realização do entendimento dos conteúdos trabalhados pelo professor.

A relação do professor com o aluno PAEE foi posta como uma relação construída a partir do sucesso ou do fracasso na realização das atividades propostas pelo professor. Tal relação, ainda, implica nos resultados advindos da execução destas atividades pelos alunos de forma a poder até, em determinados momentos, tornar-se crítica, em decorrência de comportamentos mais agressivos apresentados pelos alunos incluídos.

Os objetivos e os desafios da inclusão são destacados por vários itens, dentre eles, a importância das várias mudanças sociais para a consolidação das políticas de inclusão escolar. Nesse contexto, são muitos os aspectos que precisam desencadear reflexão, como os ligados à saúde, à acessibilidade e ao mercado de trabalho que, por sua vez, extrapolam o contexto educacional, mas que foi compreendido, no que tange à escola, por mudanças que precisam ser realizadas de forma muito rápida. Essas mudanças precisam ocorrer porque as matrículas dos alunos PAEE já foram consolidadas na escola regular e o professor e os demais profissionais desse espaço precisam assumir o compromisso de realização de um trabalho que promova mais aprendizagem a esses alunos.

Outro item indicado para a efetivação das mudanças para a inclusão relacionou-se à formação docente como fator relevante para incidir nas modificações da estrutura escolar objetivando o entendimento real das condições de aprendizagem e de trabalho com o aluno PAEE. Dessa necessidade de uma formação docente modificada, foram colocados em evidência o estudo e o entendimento das funções de cada profissional e as suas respectivas atuações com esse alunado para a melhoria do desempenho dos mesmos e da ação docente.

As políticas públicas também precisam ser repensadas no que se refere à implementação de ações descontextualizadas das reais necessidades do docente, do aluno PAEE, de sua família e dos problemas já existentes nas políticas educacionais vigentes no contexto escolar.

A função da Universidade, dos cursos de formação docente e da disciplina com a temática sobre a inclusão escolar foram sinalizadas como de suma importância para a construção de conhecimentos para a consolidação dos conhecimentos sobre a área da Educação Especial na perspectiva da inclusão. Os alunos evidenciaram a importância da continuidade dos estudos sobre a temática de pesquisa sobre os vários problemas que foram encontrados no estágio curricular.

Nesse estudo, os desafios postos para a disciplina apontaram que o encantamento que surge no início do trabalho, paulatinamente, com os estágios realizados, transformam-se em inseguranças e dúvidas sobre o potencial do professor. Tal situação ocorre devido à complexidade da realidade observada sobre a inclusão escolar para a construção de ações

diferenciadas para o trabalho docente com o aluno PAEE, em um curto período de tempo e de trabalho com uma única disciplina sobre essa temática no curso todo.

Diante das dificuldades colocadas sobre a complexidade da realidade observada pelos discentes em um curto período de tempo e as situações elencadas no estágio supervisionado como geradoras de insegurança para o exercício da docência com os alunos público alvo da Educação Especial, se faz necessário a abordagem da Metodologia da Problematização e o Arco de Magueréz, fez-se relevante.

No Estudo 2, no ano de 2014 a proposta selecionada foi a abordagem da MP e o Arco de Magueréz que em sua constituição metodológica diferencia-se das outras abordagens por trazer segundo Berbel (1999) a realidade como eixo do estudo e considera:

O Arco tem como ponto de partida a realidade vivida, aquela parcela da realidade onde o tema que está sendo ou será trabalhado está acontecendo na vida real. Então, o ponto de partida dos estudos é a realidade e o Arco prossegue passando pelo estudo e voltando para essa mesma realidade (BERBEL, 1999, p.3)

Corroborando com a questão trazida por Berbel (1999) e identificada no Estudo 1, a importância do estágio como fator motivador levou a pesquisadora considerar o ensino problematizador como a metodologia mais adequada. Esta forma de ensino implica em levar os alunos a conhecer os problemas reais da profissão, o que segundo Enemark e Kjaersdam (2009) aproxima a Universidade das situações da prática trazendo para a academia as situações mais emblemáticas destas e com possíveis ações para a resolução.

Para um melhor entendimento das situações do contexto da inclusão escolar, os alunos participantes do Estudo 2, antes de observarem a realidade nos estágios participaram de vários seminários tendo os locais a serem estagiados como temática. Esta proposta implicou também em várias leituras sobre as especificidades da aprendizagem do alunado que seria encontrado em cada instituição. Esta atividade ampliou o conhecimento da realidade que seria estagiada. Esta etapa de trabalho da MP e do Arco de Magueréz de levantar os problemas em grupos a serem investigados possibilitou aos discentes a construção de saberes mais abrangentes sobre a realidade das instituições selecionadas, sendo estas, a APAE, o CEDET e a escola comum.

No Estudo 2, evidenciou-se uma visão mais crítica das instituições especializadas. Sobre esse trabalho, verificaram que tanto escolas regulares como escolas especializadas possuem aspectos de igual importância para o desenvolvimento do aluno PAEE. Portanto, os

discentes verificaram que as instituições especializadas e as escolas regulares precisam integrar mais os seus conhecimentos para a realização da inclusão.

Os resultados do Estudo 2, corroboram com os estudos de Mendes (2008) no que se refere à Educação Inclusiva e à importância da integração do trabalho do professor com os vários serviços de apoio para a inclusão em uma perspectiva colaborativa. A pesquisadora ressalta essa maneira de trabalhar e de promover a aprendizagem para os alunos PAEE.

No que se refere ao AEE, o Estudo 2 sinalizou a importância dessas funções para a inclusão escolar, como também, pôde, através das diversas fontes de pesquisa utilizadas, compreender os vários instrumentos de trabalho do AEE em integração com o trabalho do professor.

No que tange ao histórico do atendimento especializado, apresentado nos resultados dos estudos, as autoras Kassar e Rebelo (2013) sinalizaram o caráter segregador e eminentemente clínico apresentado por este, ofertado separado de sua função mais educacional. Neste estudo foi proposto a necessidade de se repensar, como na pesquisa apresentada, a questão da Educação Especial na perspectiva inclusiva para o atendimento das especificidades educacionais dos alunos PAEE.

No Estudo 2, por sua vez, o estágio foi utilizado como uma das fontes de dados pelos alunos, dentre outras, para a compreensão dos vários fatores que envolvem a inclusão escolar. Nesse contexto, os momentos das observações serviram como subsídios para o aprofundamento teórico e de problematização da realidade.

Corroborando com os resultados obtidos nos estudos realizados, Pimenta (2004, p.37) analisa a necessidade da relação teoria e prática ser bem trabalhada para não levar “equivocos graves nos processos de formação profissional”, no que tange a propor a prática sem a devida reflexão.

Sobre o conhecimento das práticas pedagógicas e as estratégias utilizadas pelos professores os resultados advindos do Estudo 2, os discentes sinalizaram a importância das adaptações curriculares e a necessidade de um planejamento diferenciado para o aluno PAEE. Os participantes, no estudo mencionado, ampliaram a visão do papel do professor na inclusão escolar, trazendo para o processo também a importância do gestor e da família para a construção de práticas pedagógicas e do trabalho coletivo nas instituições escolares. Concluíram sobre a importância da construção de uma escola inclusiva e não, somente, uma sala de aula inclusiva.

Sinalizando com esta questão sobre o repensar a formação docente na perspectiva da inclusão, Vitaliano (2009) corrobora quando coloca que é necessário buscar caminhos para a

educação inclusiva de maneira geral, como também promover nessa formação a percepção que todos os aspectos estudados sobre a educação são aplicáveis ao aluno PAEE.

Nesta perspectiva apresentada por Vitaliano (2009), o ensino problematizador adotado no Estudo 2 implicou para os discentes a conhecer a realidade da inclusão escolar com uma amplitude maior dos aspectos que a constituem.

Ao conhecer as instituições especializadas e a escola comum com a MP e o Arco de Magueréz, os discentes não só identificaram itens a serem observados, mas pesquisaram, problematizaram e principalmente com as situações emblemáticas identificadas buscaram ações.

Os alunos nesta perspectiva pesquisam e atualizam seus conhecimentos com o auxílio do professor, buscando diferentes fontes de conhecimento. No Estudo 2 realizaram seminários, observaram as instituições pesquisadas, entrevistaram as pessoas das instituições estagiadas, assistiram palestras com a temática, participaram de cursos e assistiram documentários.

Este trabalho desenvolvido nesta perspectiva instrumentaliza os discentes para lidar com as diferentes teorias que são construídas de uma forma interdisciplinar. Segundo Enermark e Kjaersdam (2009, p.18), neste contexto de situações complexas encontradas no mundo real, a abordagem problematizadora propõe aos alunos, “[...] receberem ferramentas para lidar com diferentes paradigmas científicos, conhecimentos tácitos e soluções éticas [...] e usam conhecimentos de diversas disciplinas.

Também possibilita o trabalho nesta perspectiva problematizadora o desenvolvimento da criatividade e a inovação demonstradas através das atividades desenvolvidas na disciplina, sobre os problemas encontrados no caderno de campo dos discentes que em grupo elencaram sobre as observações realizadas no estágio e identificaram a necessidade de se repensar a inclusão e sinalizaram sobre a formação docente na perspectiva da inclusão escolar para os professores que não a tiveram. As ações construídas para este propósito passaram pelo oferecimento de mais metodologias inclusivas e a necessidade da formação com base no trabalho com as diferenças para toda a comunidade escolar. Para esta situação observada, construíram um documento com os problemas encontrados e entregaram a Coordenação do curso de Pedagogia da UEMG-Poços de Caldas, para que a Universidade pudesse contribuir oferecendo cursos de formação continuada com a participação destes alunos. Esta proposta seria uma forma de trazer para a comunidade a socialização dos conhecimentos construídos na Universidade com a disciplina.

Esta proposta organizada contemplou uma das características das abordagens problematizadoras, o propósito de desenvolver o pensamento crítico dos discentes e a preocupação com o entorno social, sendo mais uma vez manifesta na disciplina, através de um documento ao Centro de Extensão da Universidade para a possibilidade de convênio com a Secretaria de Educação do Município para elaborar cursos sobre as várias deficiências presentes nas escolas municipais.

A vivência dos alunos com a MP e o Arco de Magueréz trouxeram pontos favoráveis e desfavoráveis para a aprendizagem. Os pontos favoráveis citados, dentre eles, a motivação para a realização dos estudos. Relatam que as aulas sempre foram dinâmicas e diversificadas, o contato constante com outros alunos promovia mais conhecimentos com as temáticas propostas. Como desfavoráveis o acúmulo de atividades além da aula, como leituras, preparação de seminários e elaboração de relatórios.

Ao término da disciplina a pesquisadora evidenciou o potencial da MP e o Arco de Magueréz na construção dos saberes docentes inclusivos na disciplina trabalhada. Principalmente por ser uma disciplina que é trabalhada em um único semestre com muitos conteúdos a serem desenvolvidos. Os fatores que auxiliaram muito esta abordagem no processo de ensino foram a motivação dos alunos pela temática estudada, o envolvimento destes nas propostas de ensino, como também as vivências trazidas pelos estágios realizados.

As dificuldades encontradas como fatores limitadores do trabalho com a abordagem mencionada ocorreu pela insegurança causada pelo desconhecimento da pesquisadora da aplicação da abordagem, do desenvolvimento do trabalho pedagógico com a teoria aliada a prática e o tempo disponível para a realização do trabalho, que no caso da disciplina pesquisada, aconteceu em apenas um semestre.

Com estas considerações se conclui que a construção de uma formação inicial que possibilite uma melhor preparação para uma prática inclusiva, faz-se necessário não somente repensar a matriz curricular dos cursos de Pedagogia no que tange à oferta de mais conteúdos sobre a temática da Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar, mas também ampliar a discussão sobre as metodologias adotadas no desenvolvimento do trabalho pedagógico com as disciplinas ofertadas com esta finalidade nos cursos de formação, assim como sobre as aprendizagens construídas pelos alunos acerca dos conhecimentos para a prática docente inclusiva.

A proposta da abordagem da MP e o Arco de Magueréz oferece grande potencial para o desenvolvimento de conhecimentos sobre a docência, mas será necessário realizar mais estudos e a aplicação em mais disciplinas. Será na repetição da utilização desta abordagem

que as reformulações ocorrerão, bem como das adequações necessárias para a realidade de cada instituição e de estudos teóricos para a melhoria da proposta sinalizada.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- ARAÚJO, F. Ulisses; SASTRE, Genoveva (Orgs.) Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior. In: RUÉ, Joan. **Aprender com autonomia no ensino superior**, 2. ed., São Paulo: Summus, 2009.
- _____. **Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior**, 2. ed., São Paulo: Summus, 2009.
- BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (Orgs.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.
- BARBOSA-VIOTO, J; VITALIANO, C. R. Educação inclusiva e formação docente: percepções de formandos em pedagogia. **MAGIS. Revista Internacional de Investigación em Educacion**, Bogotá, v. 5, n. 11, p. 353-373, 2013.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas (Org.). **Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações**. Londrina: Editora UEL, 1999.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface. Comunicação, Saúde e Educação**. Botucatu, v. 2, n. 2, p. 139-154, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v2n2/08>>. Acesso em: 07 ago. 2015.
- BORDENAVE, J. D. **El método Del arco: una forma de hacer educación problematizadora**. Decisio. Michoacán, jan. 2005. Disponível em: <<http://tariacuri.Crefal.edu.mx/decisio/d10/sab6-1.php?revista=10&saber=6>> . Acesso em: ago. 2015.
- BORDENAVE, J. ; PEREIRA, A. **Estratégias de ensino aprendizagem**. 4. ed., Petrópolis: Vozes, 1982.
- BORDENAVE, J.D.; PEREIRA, A.M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**, 28. ed., Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- BORGES, Cecília. Saberes Docentes: Diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa, In: **Educação & Sociedade**. Os saberes dos docentes e sua formação, n. 74, abr. 2001. p. 11-26.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 5**, de 13 de dezembro de 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Diário Oficial da União, Brasília, 13 dez. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf> Acesso em: 07 ago. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 115**, de 06 de setembro de 1999. Diretrizes Gerais para os ISE. Dispõe sobre os ISE. Diário Oficial da União, Brasília, 30 set. 1999. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/p115.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2014.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 01**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 18 fev. 2002. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2015.

_____. **Lei n. 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 1968.

_____. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, 2015.

_____. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece “Diretrizes e Bases da Educação Nacional”. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

_____. **Portaria N.º 1.793**, de dezembro de 1994. Diário Oficial da União, Brasília, 1994. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2014.

_____. **Portaria N.º 1.466**, de 12 de julho de 2001. Estabelece procedimentos de autorização de cursos fora de sede por universidades. Diário Oficial da União, Brasília, 13 set. 2001.

_____. **Resolução nº 02/2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica, 2001.

_____. **Resolução CNE/ CP nº. 1**, de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em pedagogia, licenciatura. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2006.

_____. **Decreto nº. 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília, 2008.

BUENO, J. G. S. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. In: BICUDO, M. A.; SILVA JÚNIOR, C. A. da (Orgs.). **Formação do educador e avaliação educacional**: formação inicial e contínua. São Paulo: UNESP, 1999. p. 149-164.

BUENO, José Geraldo Silveira. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves. **Formação do Educador e avaliação educação**: formação inicial e contínua, v. 2. São Paulo: Editora UNESP, 1999. p. 149-164.

CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto (Orgs.). **Professores e educação especial: formação em foco**, v. 1. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011a.

_____. Professores e educação especial: formação em foco. In: DORZIAT, Ana. **A formação de professores e a Educação Inclusiva: desafios contemporâneos**, v. 2. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011b.

_____. **Professores e educação especial: formação em foco**, v. 2. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011b.

CAIADO, Katia Regina Moreno. **Aluno Deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos**. Campinas: Editora Autores Associados Ltda, 2003. (Coleção Educação Contemporânea).

CARNEIRO, Relma Urel Carbone; DALL'ACQUA, Maria Júlia Canazza; CARAMORI, Patrícia Moralis (Orgs.). **Educação especial e inclusiva: mudanças para a escola e sociedade**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone; DALL'ACQUA, Maria Júlia Canazza. **Escola para todos?** In: CARNEIRO, Relma Urel Carbone; DALL'ACQUA, Maria Júlia Canazza; CARAMORI, Patrícia Moralis (Orgs.). **Educação especial e inclusiva: mudanças para a escola e sociedade**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. p. 127-142.

CARVALHO, Hellen de; NOZI, Gislaine Semcovici; VITALIANO, C. R. Saberes necessários aos professores do ensino regular para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na perspectiva das políticas educacionais inclusivas. In: XIV Semana da Educação- Pedagogia 50 anos: da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras à Universidade Estadual de Londrina, 2012, Londrina. **Anais da XIV Semana da Educação- Pedagogia 50 anos: da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras à Universidade Estadual de Londrina, 2012**. Vitaliano. Disponível em: <www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/anais/2012/anais/educacaoespecial/saberesnecessariosaosprofessores.pdf>. Acesso em: 2 maio 2015.

CYRINO, Eliana Goldfarb; TORALLES-PEREIRA, Maria Lúcia. Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 20(3):780-788, maio-jun., 2004.

DALL'ACQUA, Maria Júlia Canazza; ZANIOLO, Leandro Osni (Orgs.). **Educação inclusiva em perspectiva: reflexões para a formação de professores**. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2009.

DALL'ACQUA, M. J. C.; VITALIANO, C. R. In: VITALIANO, C. R. **Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010. p. 17-30.

DAHLE, L. O.; et al. ABP e medicina- desenvolvimento de alicerces teóricos sólidos e de uma postura profissional de base científica. In: ARAÚJO, Ulisses F.; SASTRE, Genoveva

(Orgs.). **Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2009. p. 123-140.

DELMAN, Annechien; HOEBERIGS, Babet. A ABP no contexto da Universidade de Maastricht. In: ARAÚJO, Ulisses F.; SASTRE, Genoveva (Orgs.). **Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior**. 2. ed., São Paulo: Summus, 2009. p. 79-100.

DOMINGUES, Alexandra da Paixão. **O estágio curricular na formação do pedagogo: um estudo utilizando a metodologia da problematização**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes. Departamento de Educação. Londrina, 2012.

ENEMARK, Sting; KJAERSDAM, Finn. A ABP na teoria e na prática: a experiência de Aalborg na inovação do projeto no ensino universitário. In: ARAÚJO, Ulisses F.; SASTRE, Genoveva (Orgs.). **Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior**. 2. ed., São Paulo: Summus, 2009. p. 17-41.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. Campinas: Papirus, 1996.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política Nacional de Educação especial nos anos 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto (Orgs.). **Professores e educação especial: formação em foco**, v. 2. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011b. p. 65-78.

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2008.

GUARNIERI, Maria Regina. (Org.) **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**, 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados: Araraquara, SP. Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar Da faculdade de Ciências e Letras da UNESP, 2005- (Coleção Pôlemicas do Nosso Tempo: 75). In: O Início da Carreira Docente: Pistas para o Estudo do Trabalho do Professor.

GUENTHER, Zenita Cunha. **Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

HERITT, Schirley. **Docência da Disciplina de Psicologia no Curso de Direito: saberes e práticas**. 2012. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Londrina, 2012.

INGLES, Maria Amélia; et al. Revisão Sistemática Acerca das Políticas de Educação Inclusiva para a Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 20, n. 3, jul./set. 2014. p. 461- 478. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000300011>>. Acesso em: 27 maio 2015.

JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno (Orgs.). **Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**, 1. ed., Araraquara: Junqueira & Marin, 2013.

JESUS, Denise Meyrelles de; ALVES, Edson Pantaleão. Serviços educacionais especializados: desafios à formação inicial e continuada. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto (Orgs.). **Professores e educação especial: formação em foco**, v. 2. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011b. p. 17-28.

MACEDO, Natália Neves. **Formação de professores para a educação inclusiva nos cursos de Pedagogia nas Universidades Públicas Paulistas**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos: UFSCar, 2010.

MAJOR, Cláudia Regina. **Ensino e Aprendizagem por problema: Análise de Projetos Pedagógicos de Cursos de Medicina do Estado de Goiás e Distrito Federal**. 2011. Dissertação (Mestrado Interinstitucional em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC Goiás e do Centro Universitário de Anápolis UniEvangélica, Goiânia, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amelia; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. (Orgs.). **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2008.

_____. Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática. In: BUENO, J.G. da Silveira. **A produção acadêmica sobre inclusão escolar e educação inclusiva**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2008. p.31 a 45.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A formação do professor e a política nacional de educação especial. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto (Orgs.). **Professores e educação especial: formação em foco**, v. 2. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011. p. 131-146.

MICHELS, Maria Helena; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Sistema Educacional Inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. **Cadernos CEDES**. v. 34, n. 93. Campinas, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010132622014000200157&script=sci_arttext> Acesso em: 03 ago. 2015.

MICHELS, Maria Helena. O instrumental, o gerencial e a formação à distância: estratégias para a reconversão docente. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto (Orgs.). **Professores e educação especial: formação em foco**, v. 2. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011. p. 91-110.

MINAS GERAIS. **Resolução CON/UEMG nº 39/2002**. Autoriza o funcionamento do curso de Pedagogia, habilitação para a Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, fora de sede da Faculdade de Educação/Campus de Belo Horizonte, para ser ministrado também no município de Poços de Caldas/MG, 2002.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. Desafios da formação: dialogando com pesquisas. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto (Orgs.). **Professores e educação especial: formação em foco**. v. 1. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011. p. 125-141.

MOESBY, Egon. Perspectiva geral da introdução e implementação de um novo modelo educacional focado na aprendizagem baseada em projetos e problemas. In: ARAÚJO, Ulisses

F.; SASTRE, Genoveva (Orgs.). **Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior**, 2. ed. São Paulo: Summus, 2009. p. 43-78.

NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**, 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.

_____. **Profissão professor**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995.

_____. **Os professores e sua formação**. Portugal: Porto Editora, 1997.

NOZI, Gislaine Semcovici; VITALIANO, Celia Regina. Saberes necessários aos professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista de Educação Especial**. Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 333-348, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://www.usfsm.br/revistaeducacaoespecial.acesso>>. Acesso em: 19 abr. 2015.

NUNES, Celia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira, In: **Educação & Sociedade**. Os saberes dos docentes e sua formação, n. 74, abr., 2001. p. 27-42.

NUNES, et. al. **Pesquisa em Educação Especial na Pós-graduação**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.

NUNES, L. R. D. P.; et. al (Orgs.). **Comunicar é preciso**: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência. Marília: ABPEE, 2011. v. 1. 192p.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**, 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens. Entre Duas Lógicas. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Docência em Formação. Série Saberes Pedagógicos).

RIBEIRO, Luis R. de Camargo. **Aprendizagem baseada em problemas (PBL)**: uma experiência no ensino superior. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

RODRIGUES, D. Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. **Revista da Educação Especial**. Brasília, v. 4, n. 1, jan/jun. 2008. p. 33-40. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=872&id=12814&option=com_content&view=article>. Acesso em: abr. 2015.

SACRISTÁN, J.G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SAVIANI, Demerval. **O Espaço Acadêmico da Pedagogia no Brasil**: perspectiva histórica. FFCLRP – Universidade de São Paulo, São Paulo: Paidéia, 2004, 14 (28), 113-124.

_____. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação)

SCHIRMER, Carolina Rizzotto. **Metodologia Problematizadora na formação de graduandos de Pedagogia em Comunicação Alternativa**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A.(Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Orgs.). **Formação docente: rupturas e possibilidades**. Campinas: Papirus, 2002.

SIGOLO, Silvia Regina Ricco Lucato; MANZOLI, Luci Pastor (Orgs.). **Educação especial face ao desenvolvimento e à inserção social**. Araraquara: UNESP, FCL, Laboratório Editorial, 2002.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. Curso de Pedagogia no Brasil: uma questão em aberto. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**, 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 129-152.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UEMG/FaE/CBH. **Currículo do curso de pedagogia**. Belo Horizonte, 2008.

UNESCO. Conferência Mundial sobre Educação Especial. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, Salamanca, Espanha, 1994.

UNESCO. Conferência Mundial sobre Educação Para todos. **Declaração Mundial de Educação para Todos**, Jomtiem, Tailândia, 1990.

VASCONCELLOS, Maura Maria Morita. Aspectos pedagógicos e filosóficos da metodologia da problematização. In: BERDEL, Neusi Aparecida Navas (Org.). **Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações**. Londrina: Editora UEL, 1999. p. 29-59.

VILELAS, José. **O Processo de construção do conhecimento**. 1. ed., Lisboa: Edições Sílabo Ltda., 2009.

VITALIANO, Célia Regina. As possibilidades de inclusão de conteúdos sobre a educação de alunos com necessidades educacionais especiais nas disciplinas do curso de pedagogia. In: DALL'ACQUA, Maria Júlia Canazza; ZANIOLO, Leandro Osni (Orgs.). **Educação**

inclusiva em perspectiva: reflexões para a formação de professores, 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2009. p. 61-71.

ZAMBON, Rodrigo Eduardo. **Contribuições da Metodologia da Problematização para a formação do assistente social.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Departamento de Educação. Londrina, 2011.

ZEICHNER, K. M. Novos Caminhos para o tracting: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa, 1997. p.115-137.

APÊNDICES

APÊNDICE B**Ficha de identificação dos alunos e alunas do curso de Pedagogia****1-Dados pessoais**

IDADE: _____ ESTADO CIVIL: _____

SEXO: _____

2-Formação acadêmica

Cursou o Ensino Médio

 Escola pública Escola particular

Possui outra graduação

 Sim Qual? _____ Não

Realizou algum curso na área da Educação Especial e/ou Educação Inclusiva?

 SimEspecificar: _____
_____ Não**3-Experiência no magistério**

Trabalha na área da educação?

 Sim

Há quanto tempo? _____

Em qual função? _____

Em qual etapa?

Educação Infantil ()

Ensino Fundamental () anos iniciais () anos finais ()

 Não