

AVALIANDO A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PNAIC FRENTE À PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES DAS ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE BARAÚNA/RN

Rosilene da Costa Bezerra Ramos ¹
Charles Lamartine de Sousa Freitas ²
Rosa Maria da Costa Siqueira ³

4

RESUMO

Este artigo tem como objetivo desencadear uma reflexão sobre a educação inclusiva dos alunos com deficiência no contexto da formação docente proposta pelo Pacto Nacional Pela alfabetização na Idade Certa e as possíveis contribuições dessa ação formativa para a efetivação de práticas inclusivas nas escolas do município de Baraúna/RN. A discussão é no sentido de compreender como a formação docente tem contribuído para que o professor ressignifique sua prática pedagógica frente aos alunos com necessidades educacionais especiais. A presente investigação é de cunho qualitativo, consiste numa pesquisa documental, cujo procedimento fundamental se caracteriza pela leitura e análise dos relatórios produzidos pelo orientador de estudo que atuou na formação do PNAIC das 31 escolas do campo do município de Baraúna-RN, bem como revisão bibliográfica de alguns autores que investigam o tema da inclusão como (FAVERO, 2007; MANTOAN, 2005, 2006 e 2007). Concluiu-se que a prática pedagógica inclusiva deverá se constituir pela junção dos conhecimentos adquiridos pelo professor ao longo de sua trajetória formativa e a busca de novas formas do pedagógico considerando a diversidade dos alunos e as suas características individuais. Constatamos que o programa contribuiu de forma positiva para a formação profissional e pessoal desses professores, pois, proporcionou um espaço de troca de experiência e de reflexões. A pesquisa revelou ainda a urgente necessidade da continuidade e aprofundamento da temática inclusão na formação dos professores, para que, de fato, se efetive o direito à aprendizagem para todas as crianças que precisam da escola.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Formação de professores, PNAIC.

INTRODUÇÃO

O Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa foi instituído em 2012, com o objetivo de garantir que todas as crianças dos sistemas públicos de ensino estejam plenamente alfabetizadas em Língua Portuguesa e Matemática, até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Nessa perspectiva, articula e promove ações como a utilização de

¹ Mestre em Educação - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, rosilenerb@hotmail.com

² Doutorando do Curso de Filosofia e História da Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, charles.lmartine@gmail.com

³ Mestre em Educação – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, rosabenicio@hotmail.com

materiais didáticos e pedagógicos, avaliação, gestação e mobilização social, e sobretudo, centra esforços no eixo principal: a Formação Continuada dos Professores Alfabetizadores.

Tratando-se de um compromisso assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios, Baraúna- RN, município localizado na microrregião de Mossoró, logo no ano de 2013, assinou o documento de adesão e firmou compromisso em desenvolver as ações do PNAIC, dentre elas a formação continuada dos professores alfabetizadores. Por meio de critérios estabelecidos pelo MEC, o município de Baraúna-RN, selecionou do quadro da Secretaria Municipal da Educação 03 profissionais responsáveis pelas ações logísticas e de formação docente do programa de alfabetização, um coordenador local e dois orientadores de estudo. Os dois últimos participaram de uma formação no total de 200 horas, sob a responsabilidade da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

O município optou por formar duas turmas de professores alfabetizadores: uma composta por professores alfabetizadores das escolas do campo e outra formada por professores das escolas da zona urbana. Os orientadores ficaram responsáveis pela formação continuada dos 47 professores alfabetizadores do 1º ao 3º ano da rede. Destes 26 professores alfabetizadores atuam nas escolas localizadas na zona rural do município.

Para a organização da formação continuada dos professores alfabetizadores, juntos com a coordenação local os orientadores de estudo se reuniam na secretaria estudavam, discutiam os cadernos, elaboravam oficinas e sequências didáticas que contemplavam discussões pertinentes aos objetivos propostos nos cadernos e formações do programa.

As ações do PNAIC apoiaram-se em quatro eixos de atuação: formação continuada e presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; avaliações sistemáticas; gestão, controle social e mobilização. (BRASIL, 2012a, p. 5).

A Formação Continuada de Professores Alfabetizadores no município de Baraúna-RN, teve início no ano de 2013, com o módulo de Língua Portuguesa. Desenvolveu-se a partir de um processo de formação entre pares, em um curso presencial, com carga horária de 120 horas, objetivando, sobretudo, a articulação entre diferentes componentes curriculares, com ênfase em Linguagem.

A organização geral das atividades da formação do PNAIC se deu por meio de encontros presenciais que para os professores das escolas do campo foram realizados na sede da Secretaria Municipal da Educação, localizada na zona urbana da cidade. Durante a formação, os orientadores de estudo tinham a incumbência de elaborar um relatório mensal, para os formadores da instituição formadora. Elaboravam também documentos entregues ao

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

Coordenador Local. Os relatórios descrevem as atividades presenciais, a organização dos encontros e o acompanhamento dos cursistas. Ao final da formação um relatório mostrava o percurso de formação do grupo.

Neste artigo apresentaremos uma discussão sobre a temática da educação inclusiva na formação do PNAIC, de modo a compreender os possíveis contributos à ressignificação da prática pedagógica dos professores alfabetizadores envolvidos na formação, frente aos alunos com necessidades educacionais especiais.

METODOLOGIA

A investigação é de cunho qualitativo, consiste numa pesquisa documental, cujo procedimento fundamental se caracteriza pela leitura e análise dos relatórios produzidos pelo orientador de estudo que atua na formação PNAIC das 31 escolas do campo do município de Baraúna-RN e revisão bibliográfica de alguns dos autores que investigam o tema da inclusão como (FAVERO, 2007; MANTOAN, 2005, 2006 e 2007).

DESENVOLVIMENTO

A motivação para o desenvolvimento deste trabalho surgiu da nossa atuação docente com alunos com deficiência, como colaboradora na construção de um espaço democrático onde todos os alunos possam alcançar os mais elevados níveis de ensino. A construção da escola inclusiva no cotidiano escolar e a oferta de um ensino de qualidade para todos requerem a busca de novos saberes ou ampliação de conhecimentos que contribuam para uma mudança nas práticas pedagógicas. Para o embasamento teórico, além dos autores que discutem a temática da inclusão escolar. Foi imprescindível a análise de documentos legais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a Declaração de Salamanca de 1994, a Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, o Decreto do MEC nº 6571 de 2008 e a Lei Brasileira de Inclusão a LBI/2015.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A construção de sistemas educacionais inclusivos desenvolve-se com avanços, desafios e resistências em nossa sociedade. A Educação Especial nasceu e se desenvolveu com marcas

de segregação. No processo histórico a Educação Especial se apresentou em várias situações como uma modalidade para substituir o ensino regular.

Em nosso país, a Constituição Federal de 1988 garante o direito a matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares, quando assim estabelece o direito à escolarização de toda e qualquer pessoa, a igualdade de condições para acesso e permanência na escola e garantia de atendimento educacional especializado.

Após a Constituição, muitos outros documentos legais foram elaborados para ratificar os serviços dessa modalidade de ensino redimensionando o seu papel, especificando o seu público alvo e sua função. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, reafirma a obrigatoriedade desse atendimento gratuito.

A partir da normatização da educação especial, percebe-se, que a política de inclusão está se difundindo pelo país, em consonância com os acordos e documentos internacionais que, em nosso país, estão materializados a partir de leis. (KASSAR, 2006).

No entanto, a inclusão dos alunos com deficiência, no século XXI, ainda se constitui um grande desafio para os sistemas de ensino em nosso país. Contudo, em 2008, o MEC propôs a nova “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, um importante mecanismo para contribuir com o processo de inclusão. Essa política ressignifica os serviços do atendimento educacional especializado e redimensiona o seu público. A partir desta nova política, os alunos avaliados como público alvo da educação especial são aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. (MEC/SEEP, 2008).

Para a realização desta pesquisa consideramos relevante a necessidade do entendimento, do conceito de inclusão e a importância que ela adquiriu, a partir da década de 1990, com a Conferência Mundial de Educação Para Todos e a Declaração de Salamanca. É importante compreender os princípios que fundamentam a implementação de políticas inclusivas, de modo, a conhecer a importância da educação especial como uma modalidade de ensino que fortalece a democratização do ensino.

A inclusão educacional é um movimento mundial em defesa ao direito de todos os alunos compartilharem juntos os mesmos espaços de aprendizagem, sem qualquer tipo de discriminação.

Para Mantoan (2006, p. 40).

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas –

especialmente as de nível básico- ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada. (MANTOAN, 2006, p. 40).

Entretanto, buscando na história da educação, constata-se que a Educação Especial surgiu e se desenvolveu carregada de marcas de segregação. No século XVIII, quando nasce a educação especial, a busca pela organização de serviços educacionais para as pessoas com deficiência representou importante fator histórico na educação dessas pessoas, mas o enfoque das medidas educacionais baseava-se na concepção médica e clínica, com o objetivo de recuperação da pessoa com deficiência. Os argumentos para o fortalecimento da segregação e exclusão das pessoas com deficiência, ganham força, conforme o momento histórico socialmente vivenciado.

Na década de 1990, o movimento da inclusão escolar sofreu forte impacto, sobretudo a partir dos acordos internacionais como a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, realizada em março de 1990, em Jomtien, na Tailândia, com o objetivo de discutir o direito universal de todos os cidadãos a uma educação de qualidade e a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em junho de 1994 em Salamanca, na Espanha.

Lazzeri (2010, p. 21), em sua dissertação de mestrado, intitulada “Educação Inclusiva para Alunos com Autismo e Psicose: das Políticas Educacionais ao Sistema de Ensino”, afirma que;

Ratificando a preocupação com a educação de alunos com necessidades especiais, destaca-se a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca. Este é o documento que institui a educação inclusiva como compromisso mundial. Ela corrobora a importância de se respeitar as diferenças individuais de cada sujeito e a responsabilidade das instituições em promover as condições necessárias ao processo de aprendizagem. (LAZZERI, 2010, p. 21).

Os movimentos internacionais e documentos na busca de garantir a educação para todos tiveram repercussão no Brasil. Portanto, no cenário brasileiro a educação inclusiva é recente. Conforme Laplane (2006, p. 703), “Com a promulgação da Constituição Federal, é oficializado um dos princípios inclusivos: o de que os portadores de deficiências devem ser educados preferencialmente na rede regular de ensino”.

Esses documentos também repercutiram na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 que em seu capítulo V, aborda as disposições gerais sobre a Educação Especial. Seu artigo 58 define a educação especial como “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais”. No artigo 59, inciso I a Lei afirma que os “sistemas de ensino devem

assegurar aos alunos com necessidades especiais currículos, métodos, técnicas, recursos educacionais e organização específica para o atendimento às suas necessidades especiais”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) assegura no seu artigo 58, parágrafos 1º e 2º, o serviço de apoio especializado, ou atendimento educacional especializado, na escola regular para atender a clientela de Educação Especial.

Na década atual, reflexo do momento histórico, da luta dos movimentos mundiais que ganharam força nos últimos anos, encontra-se em vigor a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) a qual tem como objetivo: o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares. O documento afirma a intenção, na perspectiva da inclusão escolar, de a educação integrar a proposta pedagógica da escola regular, com participação, aprendizagem e continuidade desses alunos, nos níveis mais elevados do ensino: desde a educação infantil ao ensino superior e oferta do Atendimento Educacional Especializado.

No que tange a oferta do Atendimento Educacional Especializado, o Decreto nº 6571/08 redefine o público alvo da Educação Especial e considera “atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”. (BRASIL, 2008).

Para Mantoan (2007, p. 26) com os pressupostos pedagógicos inclusivos:

O atendimento educacional especializado é um serviço da Educação Especial, oferecido preferencialmente nas escolas comuns, que é necessariamente diferente do ensino escolar; destina-se a atender às especificidades dos alunos da educação especial e ao ensino do que é necessário à eliminação de barreiras que alunos com deficiência, altas habilidades e com transtornos globais de desenvolvimento, naturalmente tem para se relacionarem com a escola e outros ambientes de convivência social. (MANTOAN, 2007, p.26)

Ainda, segundo Mantoan (2007, p. 23), “É importante esclarecer que o atendimento educacional especializado não é ensino particular, nem reforço escolar. Ele pode ser realizado em grupos, porém com atenção para as formas específicas de cada aluno se relacionar com o saber”.

Outro ponto importante a ser mencionado diz respeito à oferta do AEE que deve ser realizado em turno inverso em que o aluno está matriculado. Tem caráter complementar ou suplementar, com a participação opcional do aluno e devendo acontecer: “... por meio de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a

construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem na vida escolar”. (BRASIL, 2006, p.13).

A garantia do direito à educação da pessoa com deficiência, em todos os níveis de escolarização, foi novamente reafirmado na legislação brasileira. Em julho de 2015, é instituída a Lei 13.146, a LBI- Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Esta com base na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, destaca em seu artigo 27, a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais.

No entanto, conforme o próprio Ministério da Educação reconhece – “inclusão não significa simplesmente, matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e a escola o suporte necessário à sua ação pedagógica”. (BRASIL, 1998, p. 98).

A falta desse entendimento é considerada por alguns autores da área como uma dentre várias barreiras que têm dificultado o paradigma da Educação Inclusiva nas escolas brasileiras. A este respeito Nozu em seu artigo intitulado “Educação Inclusiva: (Re) pensando políticas e práticas”, citando Melero (2008), afirma que:

Além de empecilhos físicos que dificultam a acessibilidade, outras barreiras (políticas, didáticas, sistêmicas, atitudinais) insurgem, dificultando, desse modo, a permanência bem-sucedida de todos os alunos nas escolas, principalmente daqueles que possuem necessidades educacionais especiais (MELERO, apud NOZU, p. 11, s/d).

Assim, após reflexões sobre a definição de inclusão, seu avanço nas últimas décadas e considerações perante os documentos legais, faz-se necessária uma análise a respeito práticas pedagógicas à luz da formação docente, considerada questão essencial para a melhoria da qualidade da educação para todos e todas.

No atual contexto coletivo educadores e educadoras expressam a necessidade da formação continuada como uma exigência da atividade profissional. Esse foco assinala a necessidade de uma formação continuada de qualidade que conforme o documento de Formação de Professores do Programa Pró-letramento MEC 2008 “deve desenvolver uma atitude investigativa e reflexiva, tendo em vista que a atividade profissional é um campo de produção de conhecimento, envolvendo aprendizagens que vão além da simples aplicação do que foi estudado”.

Imbuídos desse ideário a formação do PNAIC destaca o favorecimento da aprendizagem e produção de conhecimentos profissionais, sobretudo por considerar o professor cursista o sujeito da ação.

A meta de que os alunos possam ser sujeitos da sua própria formação implica construir um objetivo idêntico para o processo de formação dos professores, uma vez que o educador só pode dar sua tarefa por realizada quando ele coloca seu trabalho a serviço da aprendizagem de todos os alunos. Desse modo, o alvo da formação precisa ser o de construir e consolidar caminhos que permitam a conquista, pelo professor, de autonomia nas dimensões social e pedagógica” (FREITAS, 2007, p.14)

Entende-se a formação docente como um fator essencial na qualidade da educação. Uma das principais transformações que se apresenta atualmente é o imperativo da necessidade de constante atualização para os profissionais da área educacional que são desafiados a auxiliar os educandos na tarefa de aprender a aprender.

O PNAIC enfatiza a importância do papel do professor para a sociedade e para difusão de saberes, e ele “organiza um determinado conhecimento e dispõe de uma certa maneira de propiciar boas condições de aprendizagem” (BRASIL, 2012d, p.6). Portanto, se ao alunado é garantido o direito à aprendizagem também se faz necessário garantir o direito de o educador aprender a ensinar melhor.

Para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores foram definidos conteúdos que contribuem, dentre outros, para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização e em relação à educação inclusiva o PNAIC elaborou um caderno específico sobre a Educação Especial que discute “Alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva” (BRASIL, 2012b) e traça como objetivo o professor alfabetizador “compreender e desenvolver estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, no cotidiano da sala de aula”; “criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem das crianças em espaços comuns” e “conhecer a importância do uso de jogos e brincadeiras no processo de apropriação do sistema alfabético de escrita, analisando jogos e planejando aulas em que os jogos sejam inclusivos, aplicados recursos didáticos.” (BRASIL, 2012b, p. 5).

O caderno propõe discussão formativa a partir contextualização histórica do fenômeno da inclusão e do seu embasamento legal. Em seguida alguns autores abordam a alfabetização dos alunos com deficiência. A concepção adotada no âmbito do PNAIC é a da Alfabetização na perspectiva do Letramento. Ou seja, entende-se e defende-se que é preciso que a criança

domine o Sistema de Escrita Alfabética, mas que também desenvolva habilidades de fazer uso desse sistema em diversas situações comunicativas, com autonomia.

O material inicia discussão sobre a deficiência física, com ênfase na paralisia cerebral. O texto propicia ao professor uma leitura sobre a importância da Tecnologia Assistiva (T.A) como recurso pedagógico. Aponta a necessidade de o professor valorizar as potencialidades dos alunos para que possam ser definidos os caminhos que garantam a acessibilidade motora.

Após discussão e atividades sobre a deficiência física, os cursistas se debruçaram em seguida no estudo da deficiência intelectual com ênfase no planejamento a partir de atividades que provoquem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e adequações curriculares para que os alunos com DI alcancem níveis elevados de ensino.

A abordagem segue com questões conceituais e aspectos metodológicos sobre a cegueira e a baixa visão. O texto apresenta as possibilidades dos recursos ópticos e adequação de materiais que possibilitem acessibilidade e chama atenção para a necessidade do trabalho em conjunto do professor da sala comum e do atendimento especializado.

O Caderno de Educação Especial do PNAIC encerra a discussão sobre as deficiências com a surdez. Aponta na direção de pensar a alfabetização da pessoa surda considerando a possibilidade do acesso à construção do conhecimento por meio da língua de sinais, e para isso são necessários professores fluentes na Libras. Requerendo também o ensino da LP embasado no aprendizado de uma segunda língua. O material ainda atenta para a quebra de barreiras atitudinais e didáticas, no sentido de o professor criar boas estratégias de ensino que possibilitem a aprendizagem, já que a surdez não se caracteriza pela limitação cognitiva.

Os sujeitos envolvidos na formação, os professores alfabetizadores das escolas do campo, considerados protagonistas do seu processo formativo, no decorrer dos estudos, voltaram-se para a análise e reflexão sobre a prática pedagógica no cotidiano escolar.

Com base nos dados analisados nos relatórios da orientadora de estudos, a DI foi considerada pelo grupo o maior desafio para a escola e a prática inclusiva. Os professores alfabetizadores das escolas do campo que trabalham com a realidade de salas multisseriadas, alegam a falta de preparação e qualificação para atender adequadamente os alunos com deficiência. Consideram a formação um bom início, porém com um tempo muito restrito e por fim alegam que o número de alunos em sala dificulta o processo de inclusão.

Os relatórios segundo o olhar da orientadora de estudo que acompanhou a prática de atividades nas escolas, mostram um desafio recorrente: o hiato entre o que se discute nos encontros de formação e o que acontece na sala de aula. Revelam assim, as barreiras, às quais Melero (2008) nos chama atenção, barreiras didáticas, as práticas pedagógicas arraigadas na

concepção tradicional de educação, em que há o predomínio de práticas educacionais homogeneizantes, centradas no professor, classificatórias e excludentes.

Para Mantoan e Batista (2007, p.18):

Modificar essas práticas discriminatórias é um verdadeiro desafio, que implica em investigações na forma de o professor e o aluno avaliarem o processo de ensino e aprendizagem. Elas exigem a negação do caráter padronizador da aprendizagem e eliminam todas as demais características das escolas comuns, que adotam propostas pedagógicas conservadoras. (MANTOAN e BATISTA, 2007, p. 18).

Como se constata em De Vitta et al (2010, p. 425). “Para que o processo de inclusão ocorra, há necessidade da existência de uma coerência entre a maneira de ser e de ensinar do professor, além da sensibilidade à diversidade da classe e da crença de que há um potencial a explorar”.

Corroborando com esse posicionamento Oliveira e Leite (2007, p. 519) tecem em seu trabalho reflexões acerca da educação inclusiva pautada numa concepção de educação fundamentada na teoria sócio histórica. Nessa perspectiva, a prática pedagógica baseia-se numa concepção de homem e de conhecimento em que se entende o sujeito aprendente como um ser ativo que regula o seu conhecimento. Nesse aspecto, com base na recorrência dos dados produzidos pelo orientador de estudo, a formação foi insuficiente para aprofundar questões e conhecimentos mais específicos frente às demandas e desafios vivenciados pelos professores nas escolas. É preciso, portanto, haver uma junção dos conhecimentos adquiridos pelo professor ao longo de sua trajetória formativa e a busca de novas formas de fazer considerando a diversidade.

Para uma efetiva quebra de paradigmas, na perspectiva de uma proposta de ensino para a diversidade, um fator preponderante à aprendizagem de todos é a prática pedagógica garantir a participação plena dos alunos em todo o processo educativo. Portanto, há muito ainda a se discutir para que os avanços efetivem o direito à aprendizagem para todas as crianças que precisam da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao discutir neste trabalho sobre as práticas pedagógicas frente aos alunos com deficiência, no contexto da formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, compreendeu-se que apesar do programa ter elaborado um Caderno específico sobre a Educação Especial, a

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

formação propiciada ainda não provocou mudanças significativas quanto a reformulação das práticas existentes nas escolas do campo.

Nessa perspectiva, a escola urge transformar-se em um ambiente de participação plena dos educandos e respeito às diferenças, onde todos são capazes de aprender. “E o professor pode ampliar as possibilidades do aluno a partir de diferentes propostas didáticas as quais ele pode organizar no desenvolvimento das práticas pedagógicas”. (Figueiredo, 2010, p. 38).

Reconhece-se a importância da formação continuada como eixo central na melhoria da qualidade do ensino. Os conhecimentos teóricos devem aperfeiçoar e refletir a própria prática, articulando-a com o que se vivencia na escola. No entanto, observa-se um hiato entre o que se discute nos estudos e o que é vivenciado na escola. Desse modo, percebe-se a necessidade de reformulação nas práticas pedagógicas das escolas regulares. Práticas inadequadas e ineficazes, homogêneas, sustentadas por um modelo de tradição conteudista, de instrução e transmissão de conhecimentos.

O estudo possibilitou ainda, perceber a necessidade iminente do aprofundamento da temática da inclusão na formação continuada dos professores. E que este sirva de referência na construção de sistemas educacionais, de fato, inclusivos. É no fazer pedagógico que a inclusão escolar deve romper o paradigma excludente e pensar em ações que promovam a aprendizagem significativa de todos e todas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação especial. **Salas de Recursos Multifuncionais**: espaço para atendimento educação especializado. Brasília, 2006.

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

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: formação de professor alfabetizador: Caderno de apresentação. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. **Caderno de educação especial**: a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

DE VITTA, F. C. F; DE VITTA, A; MONTEIRO, A. S. R. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 3, p. 415-428, set/dez, 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1413>>. Acesso em: 02 jun. 2011.

FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. de M. P.; MANTOAN, M. T. E. **Atendimento Educacional Especializado-Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

FIGUEIREDO, R. V. Incluir não é inserir, mas interagir e contribuir. Inclusão: **Revista da Educação Especial, Brasília**, v. 5, n. 2, p. 32-38, jul/dez, 2010.

FREITAS, Alexandre. **Os desafios da formação de professores no século XXI: competências e solidariedade**, In: Leal, Telma F. (org.). Formação continuada de professores questões para reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GOMES, A.; FERNANDES, A.; BATISTA, C.; SALUSTIANO, D; MANTOAN, M. T. a; FIGUEIREDO, R. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado Deficiência Mental**. Secretaria de Educação Especial. 2007.

KASSAR, M. C. M. **Integração/Inclusão: desafios e contradições**. In: BAPTISTA & BEYER. (org). Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

LAPLANE, A. L. F. de. **Uma análise das condições para a implantação de Políticas de Educação Inclusiva no Brasil e na Inglaterra**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27., n. 96 – Especial, p. 689 – 715, out. 2006. Disponível em: < [http:// www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)>. Acesso em: 10 set. 2011.

LAZZERI, C. **Educação inclusiva para alunos com autismo e psicose: das políticas educacionais ao sistema de ensino**. 2010. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. Disponível em: < www.int.gov.br>. Acesso em: 02 mai. 2011.

MANTOAN, M. T. E. **O direito de ser, sendo diferente na Escola**. In: David Rodrigues (Org). Inclusão: doze olhares sobre a Educação Inclusiva, São Paulo: Summus, 2005.

_____. Educação inclusiva – orientações pedagógicas. In: FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga; PANTOJA, Luisa de Marillac P.; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e orientação pedagógica**. Brasília, DF: SEESP/SEED/MEC. 2007.

MELERO, Miguel López. Es posible contruir una escuela sin exclusiones? **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília-SP, v, 14 n. 1, p. 3-20, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?>>. Acesso em: 29 jun. 2011.

OLIVEIRA, A. A. S. de; LEITE, L. P. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.15, n. 57, p. 511-524, out/dez. 2007. Disponível em: <[www.http:// scielo.br/pdf/ensaio](http://www.scielo.br/pdf/ensaio)>. Acesso em: 29 jun. 2011.

PRÓ-LETRAMENTO: **Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem**: formação de professores – Ed. rev. E ampl./Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 36p.