

Contradições e Desafios na Educação Brasileira 4

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)



Willian Douglas Guilherme

(Organizador)

Contradições e Desafios na Educação Brasileira

4

Atena Editora

2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Geraldo Alves
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof.^a Dr.^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof.^a Dr.^a Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof.^a Dr.^a Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.^a Dr.^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof.^a Dr.^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof.^a Dr.^a Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof.^a Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.^a Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
C764	Contradições e desafios na educação brasileira 4 [recurso eletrônico] / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Contradições e Desafios na Educação Brasileira; v. 4) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-376-7 DOI 10.22533/at.ed.767190106 1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Aspectos sociais. 3. Educação – Inclusão social. I. Guilherme, Willian Douglas. II. Série. CDD 370.710981
Elaborado por Maurício Amormino Júnior CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

O livro “Contradições e Desafios na Educação Brasileira” foi dividido em 4 volumes e reuniu autores de diversas instituições de ensino superior, particulares e públicas, federais e estaduais, distribuídas em vários estados brasileiros. O objetivo desta coleção foi de reunir relatos e pesquisas que apontassem, dentro da área da Educação, pontos em comuns.

Neste 4º e último Volume, agrupamos os artigos em torno dos temas “Dialogando com a História da Educação Brasileira” e “Estudo de casos”, sendo, na 1ª parte, 17 artigos e na 2ª, 11 artigos, fechando a coleção.

A coleção é um convite a leitura. No 1º Volume, os artigos foram agrupados nas “Ações afirmativas e inclusão social” e “Sustentabilidade, tecnologia e educação”. No 2º Volume, abordamos a “Interdisciplinaridade e educação” e “Um olhar crítico sobre a educação”. No 3º Volume, continuamos com a “Interdisciplinaridade e educação” e trazemos a “Educação especial, família, práticas e identidade”.

Entregamos ao leitor o livro “Contradições e Desafios na Educação Brasileira” com a intenção de cooperar com o diálogo científico e acadêmico e contribuir para a democratização do conhecimento.

Boa leitura!

Willian Douglas Guilherme

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A DITADURA CIVIL-MILITAR E A EDUCACAO NA BAHIA: CERCEAMENTO POLÍTICO E CONTINUIDADE DO PENSAMENTO LIBERAL DE ANÍSIO TEIXEIRA E NAVARRO DE BRITTO	
<i>Daniela Moura Rocha de Souza</i> <i>João Carlos da Silva</i> <i>Maria Cristina Nunes Cabral</i> <i>Lívia Diana Rocha Magalhães</i>	
DOI 10.22533/at.ed.7671901061	
CAPÍTULO 2	16
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CAMPINA GRANDE-PB: PRIMEIRAS ASPIRAÇÕES ACERCA DA CRIAÇÃO DA ESCOLA NORMAL (1958-1960)	
<i>Pâmella Tamires Avelino de Sousa</i> <i>Niédja Maria Ferreira de Lima</i>	
DOI 10.22533/at.ed.7671901062	
CAPÍTULO 3	28
A PRÁXIS PEDAGÓGICA NO ENSINO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO NACIONAL/TO	
<i>Márcia Dall’Agnol</i> <i>Denise Regina da Costa Aguiar</i> <i>Michel Santos Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.7671901063	
CAPÍTULO 4	40
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM CLASSES MULTISSERIADAS DAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE IGARAPÉ-MIRI-PA	
<i>Edineuza Pantoja Moraes</i> <i>Benedito de Brito Almeida</i> <i>Sara Concepción Chena Centurión</i>	
DOI 10.22533/at.ed.7671901064	
CAPÍTULO 5	51
ANÁLISE SOBRE A EDUCAÇÃO NO ESTADO DE RORAIMA: GREVE DOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO NO ANO DE 2015	
<i>George Brendom Pereira dos Santos</i> <i>Mikaelly Cristiny de Almeida Pereira</i> <i>Sebastião Monteiro Oliveira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.7671901065	
CAPÍTULO 6	66
AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR	
<i>Amelioene Franco Rezende de Souza</i> <i>Laís Leni Oliveira Lima</i>	
DOI 10.22533/at.ed.7671901066	

CAPÍTULO 7	78
CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO HUMANA OMNILATERAL: UMA POSSIBILIDADE ATRAVÉS DA FILOSOFIA SOCIAL MARXIANA	
<i>Zuleyka da Silva Duarte</i> <i>Belkis Souza Bandeira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.7671901067	
CAPÍTULO 8	94
DOCUMENTÁRIO: HISTÓRIA DE VIDA DE PROFESSORES ENTRE O PESSOAL E O PROFISSIONAL	
<i>Thiago Batista Assis</i> <i>Flomar Ambrosina Oliveira Chagas</i>	
DOI 10.22533/at.ed.7671901068	
CAPÍTULO 9	110
HÉLIO OITICICA, AUGUSTO BOAL E PAULO FREIRE: PROPOSIÇÕES ANTROPOFÁGICAS E INTERCULTURAIS PARA O ENSINO DE ARTE	
<i>Ivete Souza da Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.7671901069	
CAPÍTULO 10	127
INCOMPATIBILIDADE ENTRE E O CURRÍCULO PROPOSTO PELA REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A FINALIDADE DOS INSTITUTOS FEDERAIS	
<i>Marcelo Velloso Heeren</i>	
DOI 10.22533/at.ed.76719010610	
CAPÍTULO 11	137
INDÚSTRIA CULTURAL E EDUCAÇÃO	
<i>Mariano Luiz Sousa dos Santos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.76719010611	
CAPÍTULO 12	143
LEI 10.639/2003: UM ESTUDO SOBRE A HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DE AÇÕES EXTENSIONISTAS EM BRAGANÇA-PA	
<i>Morgana da Silva Pereira</i> <i>Raquel Amorim dos Santos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.76719010612	
CAPÍTULO 13	148
LENDAS, PARLENDAS E CONTOS: ENSINANDO COM A CULTURA POPULAR	
<i>Benedito de Brito Almeida</i> <i>Edineuza Pantoja Moraes</i> <i>Samara de Souza Machado</i> <i>Jânio Guedes dos Santos Lobato</i> <i>Jones da Silva Gomes</i> <i>Raiane Ribeiro Cardoso</i>	
DOI 10.22533/at.ed.76719010613	

CAPÍTULO 14	160
ORIGEM DO SERVIÇO DE PARQUES INFANTIS NO ESTADO DO AMAZONAS	
<i>Pérsida da Silva Ribeiro Miki</i>	
<i>Kelly Rocha de Matos Vasconcelos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.76719010614	
CAPÍTULO 15	170
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: MÚSICA COMO METODOLOGIA DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR	
<i>Daniela Rezende de Souza</i>	
<i>Laís Leni Oliveira Lima</i>	
DOI 10.22533/at.ed.76719010615	
CAPÍTULO 16	181
POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA: 2006-2015	
<i>Silvia Sofia Scheid da Silva</i>	
<i>Maria de Fátima Rodrigues Pereira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.76719010616	
CAPÍTULO 17	196
SEJAM BEM VINDOS! OS SENTIDOS DA PASSAGEM DE UM MUSEU DE CIÊNCIAS ITINERANTE NO DISCURSO DO PÚBLICO PARTICIPANTE	
<i>Ana Carolina de Souza Gonzalez</i>	
<i>Wedencley Alves</i>	
DOI 10.22533/at.ed.76719010617	
CAPÍTULO 18	207
A NOTÍCIA COMO SITUAÇÃO EMERGENTE DO COTIDIANO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA E LÍNGUA PORTUGUESA	
<i>Débora Perdoná</i>	
<i>Jonas Daniel do Amaral Pinto</i>	
<i>Leticia Gomes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.76719010618	
CAPÍTULO 19	210
A PERCEPÇÃO E APLICAÇÃO DA LEI 11.645/08 NA PERSPECTIVA DOS EGRESSOS DO CURSO DE ARTES CÊNICAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE	
<i>Andressa Christiny do Carmo Batista</i>	
<i>Valeska Ribeiro Alvim</i>	
DOI 10.22533/at.ed.76719010619	
CAPÍTULO 20	222
A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ: ENTRE A LÓGICA DO MERCADO E DO MUNDO DO TRABALHO	
<i>Joelson Juk</i>	
DOI 10.22533/at.ed.76719010620	

CAPÍTULO 21	239
AMBIENTALIZAÇÃO DO CURRÍCULO A EXPERIÊNCIA EM CURSO NO CEFET-MG	
<i>Cynthia A. Bello</i>	
<i>José Geraldo Pedrosa</i>	
<i>Gleison Paulino Gonçalves</i>	
DOI 10.22533/at.ed.76719010621	
CAPÍTULO 22	253
ANÁLISE DA APLICABILIDADE DE FILMES DE ANIMAÇÃO COMO FERRAMENTA DE ENSINO EM CIÊNCIAS E BIOLOGIA	
<i>Pâmela Beatriz do Rosário Estevam dos Santos</i>	
<i>Vivian Cristina Costa Castilho Hyodo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.76719010622	
CAPÍTULO 23	267
APLICAÇÃO DE CONCEITOS E PRÁTICAS DE ATIVIDADES DO MOVIMENTO MAKER NA EDUCAÇÃO INFANTIL – UM RELATO DE EXPERIÊNCIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL 1	
<i>Roberta Emile Lopes de Oliveira</i>	
<i>Camila Amorim Moura dos Santos</i>	
<i>Edmar Egídio Purcino de Souza</i>	
DOI 10.22533/at.ed.76719010623	
CAPÍTULO 24	278
ATIVIDADES LÚDICAS E ROTINA PEDAGÓGICA: RELATO DE EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS A PARTIR DO ESTÁGIO EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL	
<i>Dione Martins Magalhães</i>	
<i>Dayane Fernandes Ferreira</i>	
<i>Eraldo Carlos Batista</i>	
DOI 10.22533/at.ed.76719010624	
CAPÍTULO 25	292
DIAGNÓSTICO DE SINALIZAÇÃO EM TRILHAS TURÍSTICAS: PARQUE MUNICIPAL DO MINDU - MANAUS/AM	
<i>Heleno Almeida Lima</i>	
<i>Claudio Nahum Alves</i>	
DOI 10.22533/at.ed.76719010625	
CAPÍTULO 26	308
RELATO DE OBSERVAÇÃO DE ESPAÇOS FORMAIS E NÃO FORMAIS	
<i>Marcela dos Santos Barbosa</i>	
<i>Lucas Antunes Tenório</i>	
DOI 10.22533/at.ed.76719010626	
CAPÍTULO 27	317
SABERES DOCENTES: A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA NORMAL DE CRUZEIRO DO SUL-ACRE	
<i>Maria Irinilda da Silva Bezerra</i>	
<i>Alisson Lima Damião</i>	
DOI 10.22533/at.ed.76719010627	

CAPÍTULO 28 328

UM ESTUDO SOBRE A POTENCIALIDADE DO MAPA CONCEITUAL PARA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DOS CONCEITOS CIENTÍFICOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Felipa Pacífico Ribeiro de Assis Silveira

DOI 10.22533/at.ed.76719010628

SOBRE O ORGANIZADOR..... 340

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA: 2006-2015

Silvia Sofia Scheid da Silva

Secretaria Municipal de Educação de Curitiba
Curitiba-PR

Maria de Fátima Rodrigues Pereira

Universidade TUIUTI do Paraná
Curitiba-PR

RESUMO: Este artigo diz respeito a pesquisa em nível de mestrado que teve como objetivo geral, investigar as políticas de formação continuada de professores da classe comum de ensino regular na perspectiva da educação inclusiva, formuladas e implementadas pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Curitiba, Estado do Paraná no período de 2006 a 2015. Buscou-se explicitar no contexto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, como tem sido ofertada em Curitiba, a formação continuada dos professores da classe comum de ensino regular. O interesse em pesquisar as políticas de formação continuada de professores da classe comum de ensino regular, decorre da necessidade de enfrentamento diário de ensinar tudo a todos. Para isso, elegeu-se a seguinte problemática: como, diante do discurso da educação de qualidade e inclusiva, se tem dado as políticas de formação continuada de professores? Para responder a essa problemática realizaram-se estudos das

Diretrizes Curriculares do Município de Curitiba: Educação Especial e Inclusiva, Educação Integral, Educação de Jovens e Adultos – 2006-2015, do Documento Orientador do MEC – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 que institui as Salas de Recursos Multifuncionais e o Atendimento Educacional Especializado – AEE. A pesquisa realizada, de caráter documental, situa-se no escopo das políticas sobre formação continuada de professores e possibilitou apontar que as dificuldades e dilemas dos professores, decorrem, da sua formação que não lhes possibilita a apropriação dos conhecimentos necessários ao trabalho de ensinar, somando às condições da precarização trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas de formação continuada de professores. Educação Inclusiva. Sala de Recursos Multifuncionais.

ABSTRACT: The present article the masters degree research which general objective was to investigate the policies on continuous training for common class teachers of regular schooling, from the perspective of inclusive education, as developed and implemented by the Municipal Department of Education of Curitiba, Parana State, from 2006 to 2015. The report explicit the offer of continuous training to common class teachers of regular schooling from Curitiba, in the context of the 2008's National Policy Of

The Special Education In The Perspective Of Inclusive Education. The interest in researching such policies to that audience arises from the daily necessity of teaching everything to every student. For that end, it was questioned: how, given the speech of an inclusive and quality education, are the policies of continuous training being built to such teachers? To answer that question, the *Curricular Guidelines of Curitiba: Special and Inclusive Education, Integral Education, Youth and Adult Education- 2006-2015, from MEC's Guiding Document – National Policy on Special Education In the Perspective of Inclusive Education of 2008*, which establishes the Multifunctional Resources Rooms and the Specialized Educational Treatment – AEE, was evaluated. The research, of a documentary nature, is within the scope of focus on of the policies about teachers' continuous training, and allowed assessing that the teachers difficulties and dilemmas come from their formation, that won't provide them with the necessary knowledge to teach, adding up to the conditions of work precariousness.

KEYWORDS: Policies on teachers' continuous training. Inclusive Education. Multifunctional Resources Room.

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de pesquisa de mestrado em que foram realizadas entrevistas com os professores da sala comum de ensino, sala de Recursos Multifuncionais, com as profissionais da gerência de inclusão das regionais e com profissional da gerência de inclusão da Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais – CANE, da Secretaria Municipal de Educação do Município de Curitiba. Aqui será apresentado o resultado das entrevistas com os professores da sala comum de ensino. Tem-se como objeto de estudo as políticas de formação continuada de professores da classe comum de ensino regular, na perspectiva da educação Inclusiva, formuladas e implementadas pela referida Secretaria, no período de 2006 a 2015.

A delimitação do tempo se dá levando-se em conta a implantação das Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba: Educação Especial e Inclusiva, Educação Integral, Educação de Jovens e Adultos 2005 - 2015, que foram produzidas na gestão do prefeito “Beto Richa, (Carlos Alberto Richa, do Partido da Social Democracia Brasileira- PSDB). Estas Diretrizes foram discutidas durante o ano de 2005, quando foram promovidos, pela Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais- CANE, processos de debate, análise e reflexão com as suas equipes e implementadas a partir de 2006. Naquele mandato, Eleonora Bonato Fruet ocupava o cargo de secretaria Municipal de Educação.

Os debates para a formulação e posterior implantação das Diretrizes Municipais de Curitiba 2006, foram orientados pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Especial na Educação Básica de 2001, conforme a Resolução CNE/CEB n.º 02/2001, fundadas na concepção integracionista. Ora, em 2009, a Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais- CANE, criada em 2005, integra ao seu programa de

atendimento à pessoa com deficiência, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, com o Programa de implantação das salas de recursos multifuncionais instituído pelo MEC/SECADI por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007.

Nesse cenário, o município de Curitiba formula o documento orientador que é implantado no município de Curitiba em 2009 e dá início ao Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, fundamentado na concepção inclusivista, que esteve em curso na gestão do Prefeito Gustavo Fruet e da Secretária Municipal de Educação Roberlayne de Oliveira Borges Roballo. Por conta disso o marco final desta pesquisa é 2015, uma vez que foram debatidas em 2015 as novas DCEMC, que foram implantadas posteriormente. DCEMC (é a sigla que será adotada para se referir às Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba).

As DCEMC – 2006-2015 são um documento central no estudo que se realiza nesta pesquisa, juntamente com o Documento Orientador Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, esses dois documentos serão analisados neste texto.

O interesse em se pesquisar políticas de formação continuada de professores da classe comum de ensino regular na perspectiva da educação Inclusiva, decorre da necessidade diária de se entender essa política e os desafios de garantir ensinar tudo a todos que é um dos princípios da educação na perspectiva inclusivista.

Este princípio vem em decorrência do emanado na Constituição Federal de 1988, que efetivamente em seu Art. 205 assim dispôs: “A educação direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

A referida Constituição exarou para todos os brasileiros direito à educação e acesso à escola para a promoção do desenvolvimento intelectual, cultural e social. Apesar do documento apontar uma concepção de educação inclusiva, o que se tinha no momento era a prática da concepção integracionista.

Ora, a efetivação de ações educativas segundo o princípio do direito à educação para todos, implica considerar as conjunturas históricas e correlação de forças sociais que as caracterizam. Nesse sentido, o Estado incorporou as demandas da sociedade por meio de políticas públicas que visam atender os interesses das camadas da população em desvantagem, de modo a promover um equilíbrio entre as disputas de interesses, mantendo a ordem e reproduzindo o modelo hegemônico de sociedade.

Em 2005 a inclusão ainda se orientava predominantemente pela perspectiva da integração, em que está presente fundamentalmente a adaptação ao que está posto, já em 2008 tem se presente a perspectiva inclusivista que se alinha mais amplamente, ao exarado no Artigo da Constituição já citado.

Tratava-se, pois, de ampliar e efetivar o direito à educação como direito de todos, e “que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que

avança em relação à idéia de eqüidade formal”, e avoca por princípio a equidade e uma ação política, cultural, social e pedagógica, fundada na defesa do direito de todos os estudantes estarem aprendendo e participando juntos sem nenhum tipo de discriminação (BRASIL, 2007).

É nesse cenário que o presente artigo encontra lugar e relevância, pois investigou as políticas de formação continuada de professores, considerando-se as entrevistas realizadas com os professores para a efetivação dessa política. Sabe-se da necessidade de formação de professores e de políticas de trabalho favoráveis à garantia desse direito, sem o que não se efetiva o expresso nos documentos. A perspectiva da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, implicou “constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos” (BRASIL, 2007).

Face ao exposto e considerando a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 que orienta os sistemas de ensino para a promoção de respostas às necessidades educacionais especiais, interroga-se: num tempo de defesa da educação inclusiva, de farta legislação a respeito, em contextos históricos predominantemente excludentes, quais tem sido as políticas de formação inclusiva para os professores da Rede Municipal de Educação de Curitiba? Por quais princípios de inclusão se orientam essas políticas?

Neste sentido, esta pesquisa tem como objetivo geral deste estudo investigar as políticas de formação continuada de professores da classe comum de ensino regular na perspectiva da educação Inclusiva, formuladas e implementadas pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Curitiba, Estado do Paraná no período de 2006 a 2015.

Como objetivos específicos elege-se: Desvelar as políticas no município de Curitiba de formação continuada de professores para a educação inclusiva segundo os professores entrevistados; Apresentar a análise dos documentos e das entrevistas.

A investigação realizada sobre as políticas de formação continuada de professores formuladas e implementadas pela secretaria da educação inclusiva no período de 2006 a 2015, caracteriza-se como uma pesquisa documental mas também conta com entrevistas.

No que diz respeito aos documentos estudam-se: 1. As Diretrizes Curriculares do Município de Curitiba: Educação Especial e Inclusiva, Educação Integral, Educação de Jovens e Adultos, de 2006; 2. O documento orientador do MEC – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, que institui as Salas de Recursos Multifuncionais e o Atendimento Educacional Especializado- AEE, 3. Parecer CNE/CEB Nº: 13/2009.

A análise dos documentos realiza-se na perspectiva de compreender/explicitar as concepções de educação inclusiva neles apontadas, quais os sujeitos públicos alvo dessas políticas, o objetivo e seu problema básico. As entrevistas realizadas e sua análise tem como finalidade captar o entendimento dos professores entrevistados

sobre as políticas de formação continuada. Ao final pretende-se apontar possíveis contribuições às políticas de formação continuada para uma efetiva educação inclusiva. Esta pesquisa realiza-se na perspectiva do materialismo histórico dialético que compreende o homem como sujeito histórico.

Compreende-se que a finalidade da educação formal é a humanização de todos. Assim, à escola cabe a função precípua de promover a socialização dos saberes historicamente produzidos.

Este trabalho de pesquisa constitui-se de Introdução, na análise das políticas no município de Curitiba de formação continuada de professores para a Educação inclusiva segundo os professores entrevistados, e nas considerações finais aponta-se: que a análise do dados possibilita na resposta à problemática.

2 | PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Buscou-se nessa pesquisa saber dos professores sobre as políticas de formação continuada ofertada pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba.

Os entrevistados desta pesquisa foram 57 professores das Regionais Boa Vista e Cajuru. Esses professores trabalham em 27 escolas de duas Regionais. Regional Boa Vista, com a Escola Municipal Professor Kó Yamawaki, com atendimento nos dois turnos, que conta como duas salas, e a Regional Cajuru, com a Escola Municipal Irati, com atendimento a tarde e a Escola Municipal Marumbi, com atendimento pela manhã. Cada uma dessas salas atende em média 14 estudantes. Nessa Regional foram visitadas 14, escolas, das 20 unidades escolares. Na Regional do Boa Vista, foram visitadas para a realização das entrevistas treze, das 25 unidades escolares.

A pesquisa com professores teve como critério de recorte as salas de recursos multifuncionais, por se tratar do Atendimento Educacional Especializado da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, pelas salas se constituírem no espaço onde estão em atendimento os alunos, público alvo desta política, e no sentido da delimitação da população, principalmente pelo curto tempo para a realização e conclusão do trabalho desenvolvido.

O documento orientador das Salas de Recursos Multifuncionais da Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais de Curitiba –CANE, está em consonância, com o Documento Orientador Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais do MEC - SECADI, em sua relação com a orientação de oferta de formação em serviço, buscando-se compreender os determinantes sociais, o conhecimento da realidade, dos contextos históricos em que as políticas em pauta foram formalizadas e implementadas.

O município de Curitiba contava no início desta pesquisa, de acordo com o que estava disponibilizado no site da Cidade do Conhecimento, com vinte salas de recursos multifuncionais, distribuídas em oito Regionais.

Para a realização das entrevistas com os professores foi solicitada a autorização junto à Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais - CANE, que deu parecer favorável de acordo com o Protocolo: 07-002980/2014.

3 | POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA SEGUNDO ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS NAS ENTREVISTAS

Inicialmente perguntou-se aos entrevistados: 1. Qual a função de cada um, 2. A unidade em que trabalha, 3. Quanto tempo trabalha com educação e com educação inclusiva. A finalidade foi ter um perfil de cada um dos entrevistados.

Quando perguntados sobre o tempo que trabalham com educação, os anos de exercício no magistério, vão de 3 a 33 anos de atuação, sendo portanto, um tempo considerável de experiência no trabalho que realizam. Quanto ao tempo de atuação com educação inclusiva, o tempo apontado foi de uma semana a 18 anos. A professora que disse ter uma semana de experiência, tem 12 anos de atuação no magistério

A análise das respostas foi organizada segundo as questões apresentadas aos professores entrevistados. Foram apresentadas três questões: 1. O que entende por educação inclusiva? 2. Como fez sua formação sobre o tema? A. Sozinha, lendo autores sobre o tema. Quais autores? B. Fazendo cursos sobre o tema? Em que instituições? C. Fazendo cursos e estudando sozinha? E questão 3. O que considera necessário para atuar como professor de educação inclusiva?

Os participantes das entrevistas não são, nessa pesquisa, identificados por seus nomes, são identificados por P1, P2, e assim sucessivamente. São todos profissionais da classe comum de ensino regular e atuam na perspectiva da educação inclusiva, buscando-se verificar em que medida estão recebendo formação continuada, de modo a contribuir para tornar seu trabalho com o aluno em atendimento na sala de recursos multifuncional mais efetivo e com qualidade, ou seja, para a promoção de sua autonomia e cidadania.

As respostas à segunda pergunta, qual seja; O que entende por educação inclusiva? No critério para a ordem das concepções foi levado em conta o que apareceu nas primeiras entrevistas realizadas e não na quantidade de vezes em que apareceu. É uma questão que está presente como eixo nas políticas. Observa-se que as respostas apontam para várias concepções de inclusão que se analisam em seguida.

3.1 Educação Inclusiva como Direito

Um grupo de 6 professores, P1, P12, P21, P31, P37 e P48 que corresponde a 10,53% dos entrevistados apresentam em sua fala a compreensão de inclusão como direito.

Esses professores, apontam o direito da pessoa com deficiência de estar incluída e receber atendimento e apoio necessário, como fez o professor P1, quando diz: “*Toda*

criança tem seu direito de estar incluída, mas também ter apoio necessário para que o pedagógico aconteça. Para que ele tenha pelo menos um pouco para a vida, para ser cidadão. Porque quando não se dá o atendimento que ele precisa, não é inclusão”, já o professor P21, disse: “Atitude política educacional que aponte direitos à criança/estudantes especiais, principalmente no âmbito social porém, pode ser degradante se lhe fugir a oportunidade de ser bem assistido”.

3.2 Educação Inclusiva como Igualdade

Os professores P2, P18 e P24, 5,26% entendem por educação inclusiva a igualdade. A oportunidade de tratamento com igualdade para com os diferentes, é assim expressa pelo professor P2 a *“Inclusão é igualdade, é tratar com igualdade as diferenças, porque somos iguais porque somos diferentes. Trabalhar o diverso, não ter medo do diferente. A ideia de inclusão não é apenas na escola, em toda sociedade”.*

3.3 Educação Inclusiva na Perspectiva Clínica

O grupo de 12 professores, 21,05% entende por educação inclusiva (Questão 1), o processo de inclusão de crianças com deficiência na classe comum de ensino regular, aquelas que apresentam algum laudo com questão biológica ou de aprendizagem.

Os professores P3 e P16, entendem serem alunos da educação inclusiva os que apresentam laudo, numa perspectiva clínica. O professor P3 aponta que: *“As crianças que apresentam laudo, que não conseguem acompanhar a turma, acompanhar a aprendizagem”;* e o P16 que: *“Educação inclusiva é abrir espaço na educação para aquela criança que apresenta alguma dificuldade, algum laudo”.* Os professores P5, P8, P28, P38 e o P55, dizem que os alunos de inclusão são aquelas *“crianças com necessidades educacionais especiais”*, e os professores P4, P13, P14, P22, e P49, entendem ser aquelas crianças que *“tem deficiência”, “possuem dificuldades”.*

3.4 Educação Inclusiva como Atendimento, Trabalho e Olhar Diferenciado

Dos professores entrevistados, 22 dos 57, que corresponde a 38,60%, responderam que entendem que educação inclusiva (Questão1) passa por um atendimento e olhar diferenciado. São os professores P6, P7, P9, P15, P20, P23, P25, P27, P29, P34, P35, P36, P39, P40, P41, P42, P43, P44, P45, P46, P52, e P54.

Estes professores apontam a necessidade de *“atendimento individualizado, currículo adaptado”, “levar em conta a especificidade de cada um”, “atendimento diferenciado”, “metodologias diferenciadas”,* e de acordo com o professor P55, *“É o aluno tentar ser incluído em sala de aula. Não estar só inserido na sala de aula, no social, mas também na aprendizagem”.*

3.5 Educação Inclusiva como Socialização

Para um grupo de 5 professores, o P11, P19, P26, P33 e P53, 8.77% dos entrevistados, a concepção de educação inclusiva (Questão1), é a oportunidade de socialização. O enfoque de que o aluno com deficiência, ao estar na classe comum de ensino regular, terá a oportunidade de socialização aponta para a compreensão da inclusão na perspectiva da inclusão total, em que “as escolas são importantes mais pelas oportunidades que oferecem para fazer amizades, para mudar o pensamento estereotipado sobre as incapacidades e para fortalecer as habilidades de socialização” (MENDES, 2006, p.394).

3.6 Educação Inclusiva como Concepção Integracionista

Dos professores entrevistados 1 professor, 1.75% dos entrevistados, apresentou concepção de educação inclusiva que se aproxima da concepção integracionista (Questão1). É o professor P10, quando afirma: *“Seria aquilo que a gente aceita sem conhecer, sem saber do que precisa para ensinar, e tudo mais. Despreparo do professor e da escola, sem suporte”*.

3.7 Educação Inclusiva como Formação Continuada

Um grupo de professores 4, correspondendo a 7.02% dos entrevistados, entendem por educação inclusiva (Questão1), que se deva ter preparo, capacitação, profissional de apoio, amparo e suporte. São os professores P17, P30, P32 e P56 Para o professor P32, a inclusão do aluno na classe comum de ensino regular deveria ter a garantia de “[...] *suporte da mantenedora, garantir tutora, garantir capacitação. Capacitação para conhecer melhor*”. E o Professor P17, expressa que a educação inclusiva deveria ser para aqueles professores que tem *“preparação para isso”* e que pudesse ter a *“opção”* de querer ou não trabalhar com o aluno com deficiência.

3.8 Inclusão como Exclusão

Um grupo de 4 professores, 7.02% dos entrevistados, responderam à entrevista (Questão1), sobre o que entendem sobre educação inclusiva, e foram bem taxativos ao afirmarem que não são favoráveis, e um disse ser totalmente contra.

Apresentam uma concepção de exclusão, são professores que não aceitam e se posicionam desfavoravelmente à inclusão do aluno com deficiência na classe comum de ensino regular. São os professores P47, P50, P51 e P57. Esse posicionamento está bem claro na fala do professor P51: *“Eu não acredito que ela existe. O que vivencio são crianças que são colocadas em sala de aula. Mas não se consegue atender aquela criança com as necessidades especiais. Hoje tem tutora, mas quando não tem como fazer para trabalhar com a criança? Eu não acredito muito e nem concordo. O trabalho fica muito pobre com o atendimento só em sala de aula. Eu não acredito nessa*

inclusão, é apenas o social. Ele é bem aceito pelas crianças, que nem comentam, aceitam muito bem”. E também no posicionamento do professor P57: “É aquela em que o aluno tem muita dificuldade de aprender. Eu sou contra a educação inclusiva, ele deveria ir para escola especial. Como dar atenção específica ao aluno de inclusão quando na sala tem 30 alunos e tem que dar atenção? É muito difícil. A dificuldade também está em como alfabetizar os demais se se tem que dar atenção específica ao aluno de inclusão. Não dá tempo”.

4 | A FORMAÇÃO NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

No prosseguimento das entrevistas, (Questão 2), os professores foram perguntados sobre como se deu sua formação na perspectiva da educação inclusiva. Esta questão apresentou três possibilidades aos entrevistados. Alguns dos professores entrevistados estavam incluídos nas três alternativas e 7 dos entrevistados em nenhuma delas, pois afirmaram nunca terem realizado nenhuma formação na perspectiva da educação inclusiva. O professor P57 foi muito taxativo em afirmar que nunca se interessou por esses cursos por não concordar e se manifestou contra a educação inclusiva.

Os três itens que compõem a questão dois são: A. Sozinha, lendo autores sobre o tema. Quais autores? B. Fazendo cursos sobre o tema? Em que instituição? C. Fazendo cursos e estudando sozinha?

Em seguida, analisam-se as respostas dos professores

4.1 Sozinha, lendo autores sobre o tema. Quais autores?

Na Questão 2, item A, sobre como o professor realiza sua formação, se é sozinho ou lendo autores sobre o tema educação inclusiva para subsidiar sua formação e seu trabalho com o aluno com deficiência, 25 professores dos 57, portanto, 43,86% dos entrevistados buscam sozinhos fazer leituras aleatórias na Internet.

Essa busca envolve pesquisas direcionadas a especificidade da deficiência do aluno que o professor tem no momento. Outro grupo de 6 professores, 10,53% fazem leituras de autores, leituras que consideram científicas em jornais e revistas, e a 5 professores, 8,77% realizam leituras indicadas pelas professoras da sala de recursos ou subsidiados pelas pedagogas quando realizam cursos ofertados pela Secretaria Municipal de Educação, 8 professores disseram que nunca leram, portanto 14% das entrevistadas, e 13 professores, 22,85% não indicaram a leitura como hábito, mas realizaram formações com cursos e pós graduação.

Majoritariamente, os professores buscam na rede de internet a sua formação para trabalharem com o aluno com deficiência. Esse dado se apresenta em que 25 professores, portanto 43,86% dos entrevistados se utilizam dessa ferramenta, o que é significativo. Acreditam nessa formação, porque de acordo com os entrevistados, buscam leituras segundo a especificidade do aluno.

4.2 Fazendo cursos sobre o tema? Em que instituição?

O item B, da Questão 2, perguntou se fizeram sua formação na perspectiva da educação inclusiva por meio de curso de pós graduação e em qual Instituição. Dos 57 professores entrevistados, 22 professores, sendo 39,00%, do total fizeram formação, desses professores, 11 informaram a instituição onde realizaram.

A formação no nível da pós graduação desses professores com foco na educação inclusiva ou especial foi realizada por 12, num percentual de 21,05% do total. Os outros 10 entrevistados tem pós graduação em outras área como: Psicopedagogia, Pedagogia Hospitalar, Psicomotricidade Relacional, Funcional e Aquática e em Alfabetização. Dos 57 professores entrevistados 35 não tem formação em pós graduação, 61,40%. O que significa que do total de 57 entrevistados, 22 apenas possuem formação no nível de pós graduação 39,00% do total. Percebe-se pelos dados levantados nas entrevista, que menos da metade dos professores da classe comum de ensino regular, possuem formação em nível de pós graduação em alguma área voltada a educação.

A seguir, analisa-se os dados sobre que formação na perspectiva da educação inclusiva, os professores da classe comum de ensino regular, os quais, buscam para desenvolverem seu trabalho também, o aluno com deficiência.

4.3 Fazendo cursos e estudando sozinha

No item C, da Questão 2, buscou-se saber se os professores realizam cursos ou estudam sozinhos na perspectiva da educação inclusiva para trabalharem com o aluno com deficiência. Dos 57 professores entrevistados 30, sendo 52,63% realizaram algum tipo de curso, tanto os ofertados pela Secretaria Municipal de Educação quanto através de cursos que buscaram em outras instituições, como também por palestras e congressos.

Dos professores entrevistados, o P5 e o P7 disseram que a Secretaria Municipal de Educação não oferta cursos nesta perspectiva, e os buscam fora, uma afirmação dissonante frente a afirmativa de outros 28 professores que disseram realizar cursos ofertados pela Secretaria. Esses 28 professores não informaram ou explicitaram se foram cursos apenas na perspectiva da educação inclusiva. Dos 57 professores entrevistados, 27 não realizam cursos, o que significa 47,37% do total.

Dos professores entrevistados, 6 disseram que tiveram formação inicial na perspectiva da educação inclusiva, constituindo 10,53% do total de entrevistados. E como dito anteriormente 7 professores, 12,28% disseram não ter nenhuma formação.

Se considerarmos as leituras, apenas sete profissionais buscam leituras orientadas, a grande maioria, 43,85% como visto anteriormente, buscam leituras aleatórias na internet. No entendimento dos professores, a leitura não se constitui fonte de formação, atualização e capacitação para eles. Isso aponta que há dificuldades no aprofundamento para fundamentar teoricamente seu trabalho e suas concepções.

5 | O QUE CONSIDERA NECESSÁRIO PARA ATUAR COMO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA?

A terceira pergunta, foi sobre o que o professor considera necessário para atuar na educação inclusiva, um grupo de 33 professores, 57,89%, entende que para desenvolverem um bom trabalho, necessitam de especialização, de cursos, formação continuada, capacitação e estudar bastante. São os professores: P1, P5, P11, P13, P16, P17, P18, P19, P21, P22, P23, P24, P25, P26, P27, P28, P29, P30, P36, P37, P41, P42, P45, P46, P47, P48, P49, P50, P51, P52, P53, P54 e P56.

Os professores, pelas suas respostas, sentem-se despreparados, sem condições, para atender ao aluno com deficiência. As respostas apontam que para se desenvolver um bom trabalho teriam que ter primeiramente, de acordo com alguns, 39% dos entrevistados, uma especialização, depois maior oferta de cursos, mais preparo, formação continuada e capacitação, principalmente ofertados pela Rede municipal. Para se trabalhar com o aluno, é necessário conhecer sua especificidade educacional e saber se relacionar, para desenvolver um trabalho adequado que promova sua aprendizagem.

A insegurança é um dos principais fatores de incômodo do professor frente ao aluno com o qual não sabe ajudar, se comportar e lidar. Os professores gostariam de cursos mais práticos, com metodologias que subsidiassem sua prática e com materiais que os ensinassem a ensinar esses alunos. Diante disso, o professor manifesta seu descontentamento com a sua condição em sala de aula. Muitos tem turmas numerosas, sem profissional de apoio, e com outros alunos na turma que também necessitam de encaminhamentos, metodologias e atividades diferenciadas.

Os professores se opõem as políticas de inclusão que não lhes garantem condições de realizarem um trabalho com compreensão, que seja de fato inclusivo. Alguns apontam que esses alunos deveriam continuar na escola especial, por ter a estrutura que lhes atende melhor. Ao tentar incluir, está excluindo, pois não são ofertado aos professores as condições para a realização de um trabalho que possibilite incluir a todos no processo de aprendizagem.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa procurou responder à seguinte problemática: quais tem sido as políticas de formação inclusiva para os professores da Rede Municipal de Educação de Curitiba? Por quais princípios de inclusão se orientam essas políticas?

Desse modo, a problemática desta pesquisa está em compreender como, diante do discurso da educação inclusiva de qualidade, que políticas de formação continuada de professores da classe comum de ensino regular na perspectiva da inclusão, articulada às DCEMC - 2006-2015, são ofertadas, na superação de práticas “desarticuladas, fragmentadas, mecânicas, passivas e simplistas” possibilitando uma

educação revolucionária, para a apropriação de conhecimentos científicos e filosóficos articulados que permitem a compreensão da realidade histórica e social.

Esta pesquisa teve como objetivo investigar as políticas de formação continuada de professores da classe comum de ensino regular na perspectiva da educação inclusiva, formuladas e implementadas pela Secretaria Municipal de educação do Município de Curitiba, Estado do Paraná no período de 2006 a 2015.

Para esclarecer a problemática da pesquisa, o estudo realizado contou com a análise de entrevistas, que teve como finalidade captar o entendimento dos professores entrevistados sobre as políticas de formação continuada. Percebe-se que um dos grandes desafios para a efetivação da educação inclusiva é a formação docente.

A pesquisa, buscou-se explicitar quais as políticas que a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba tem formulado e implementado para a formação continuada de professores para a educação inclusiva da Rede Municipal de Educação no período 2006-2015, período em que se deu a construção das Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Especial e que está em vigor até o presente momento. O qual possibilitou perceber que os atendimentos especializados aos estudantes público-alvo, é fundada em dois modelos de políticas de educação especial, portanto duas concepções de educação especial: a integracionista e a inclusivista.

Esta pesquisa possibilitou perceber por meio das entrevistas porque o professor da classe comum de ensino regular não se sente preparado, não compreende e nem se sente inserido no processo da educação inclusiva. Entende que sua formação inicial não lhe possibilitou essa compreensão, nem o instrumentalizou para trabalhar com a diversidade de aprendizagem que estão hoje no contexto da educação escolar, e a formação continuada não lhe traz avanços dada a precariedade de sua formação inicial.

Os cursos de formação continuada ofertadas pela Rede Municipal de Educação, nessa compreensão de como tem se dado a formação inicial não contribui para um trabalho efetivo do professor em sala de aula. Ao receber o aluno com deficiência o professor recebe inicialmente um assessoramento de como é este aluno e das possibilidades de trabalho.

Desse modo, não apenas as formações que o professor realiza pela Rede Municipal, como as que busca fora, não atendem sua necessidade, porque essas formações estão ancoradas numa estrutura curricular conservadora à margem das profundas mudanças que tem ocorrido na sociedade. Os conhecimentos trabalhados nos cursos de formação continuada precisam estar integrados ao contexto do ambiente de trabalho do professor, serem pensados de dentro para fora.

Entende-se por isso, que não é relevante apenas trabalhar nos cursos conhecimentos, mas levar em consideração o contexto cultural e psicossocial no qual o professor está inserido. Quando se foca apenas em aspectos cognitivos e não se considera as representações sociais na cultura dos grupos, as formações se tornam ineficazes.

O aumento de conhecimentos não fará com que o professor desenvolva um melhor trabalho se não estiver atrelado aos seus valores e representações sociais. O professor não é unicamente um ser social, mas também social e cultural.

Esses dados possibilitam afirmar que:

1. Existem diferenças sobre a concepção de formação continuada entre as diferentes entrevistas conforme a função que os entrevistados ocupam. Isso se dá em relação ao que as representantes das regionais e a gerente de inclusão apresentam, uma vez que o município apresenta a justaposição de duas políticas. Uma integracionista em que se mantém a dualidade entre a formação dos capacitados e a dos especialistas. E uma política inclusivista, em que a formação docente precisa ser para a inclusão escolar. A mesma para todos os professores.
2. Os professores da classe comum de ensino regular, não reconhecem essas formações e essas políticas como profícuas, há queixas e apontam a internet como recurso que utilizam com frequência.
3. A fragmentação do trabalho pedagógico, baseado no modelo taylorista/fordista de gerenciamento da divisão do trabalho. Que se apresenta no modelo em que o professor especialista subsidia o professor capacitado, que é o da classe comum de ensino regular, com atividades, em oposição ao que a PNEEPEI, aponta para a formação docente. Em que todos os professores terão formação para a inclusão escolar.
4. Alguns dos professores entrevistados reconhecem na internet um recurso de formação, em que buscam leituras sobre as especificidades do aluno com deficiência que tem no momento.
5. Apresentam sentimento de solidariedade em relação ao aluno com deficiência, quando alguns dos entrevistados colocam que entendem a educação inclusiva como um olhar diferenciado.
6. Não apresentam compreensão da dimensão histórica, que permite relacionar as condições materiais dadas em um determinado momento e que são determinantes na produção das políticas públicas.
7. A não compreensão do homem como sujeito histórico-social, conhecendo-o e entendendo-o não isoladamente, mas no contexto das relações em que está inserido.
8. Não compreendem a pessoa com deficiência enquanto ser social que pode produzir sua existência e pode transformá-la.
9. No município de Curitiba, há debates, há legislação.
10. Há articulação com o debate nacional e internacional em sua política de educação inclusiva.
11. Há ofertas de cursos.

As dificuldades, os dilemas e os desafios à uma implementação da educação inclusiva decorrem do modo de produção do atual modo de existência humana. No qual a cultura e os conhecimentos historicamente produzidos são apropriados privadamente, impedimento efetivo a uma educação plenamente inclusiva.

O trabalho do professor não é um trabalho que o faça sentir-se realizado, muitas vezes devido às condições materiais na qual realiza seu trabalho.

Por fim, ainda se interroga: face a tantos cursos de formação de professores para a oferta de educação inclusiva, onde estão os alunos egressos desses serviços da rede municipal de educação de Curitiba? É de se esperar presença efetiva dos egressos do ensino fundamental, se os há, no ensino médio, isto se dá? Há de se verificar se há continuidade nos estudos desses alunos que receberam os atendimentos especializados, de modo a se interrogar a continuidade ou não de sua inclusão no ensino regular.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 17 mar. 2015.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien 1990.** Brasília, 1998. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em 16 mar.2015.

_____. **Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 31 de dez.1996. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 17 de mar.2015.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica/Secretaria de educação Especial.** Brasília: MEC/SESP, 2001. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em 16 mar.2015.

_____. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 20 de jul. 2015.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, Brasília: MEC/SEESP, 2007. Disponível em: < http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 16 de mar. 2015.

_____. **Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Parecer CNE/CEB Nº: 13/2009. Brasília, 03/06/2009. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 16 de set. 2015.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. **Secretaria Municipal da Educação. Diretrizes curriculares para a educação municipal de Curitiba: educação especial e inclusiva, educação integral, educação de jovens e adultos.** v. 4. 2006. Disponível em<<http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/cidadedoconhecimento/downloads/arquivos/9633/download9633.pdf>>. Acesso

em: 16 de mar. 2015.

CURITIBA. **Construindo o plano municipal de educação: uma contribuição para o diálogo.** Prefeitura municipal de Curitiba, Secretaria Municipal de Educação. Curitiba, 2015. Disponível em: < <http://educacao.curitiba.pr.gov.br/multimedia/2015/3/pdf/00059615.pdf>>. Acesso em: 15 de abr. 2015.

CURY. Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos contraditórios para uma teoria criticado fenômeno educativo.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

GATTI, Bernadete A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década.** Fundação Carlos Chagas. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>>. Acesso em: 10 de mar. 2016.

_____. Bernadete. **Formação continuada de Professores: a questão psicossocial. Fundação Carlos Chagas.** Cadernos de Pesquisa, n. 119, p. 191-204, julho/ 2003. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a10.pdf>>. Acesso em: 08 de mar. 2016.

_____. Bernadete. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década.** Documento Base (Formulação Preliminar) Comissão SEB/MEC – fevereiro 2016. Orientações para cursos de Formação de Professores nas áreas de Didática, Metodologias e Práticas de Ensino. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>> Acesso em 03 de mar 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A.. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MEC. **Documento orientador programa implantação de sala de recursos multifuncionais.** Ministério da educação secretaria de educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão diretoria de políticas de educação especial/ /SECADI,2013. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&Itemid=30192 >. Acesso em: 02 de ago. 2015.

SOBRE O ORGANIZADOR

Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme: Pós-Doutor em Educação, Historiador e Pedagogo. Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins e líder do Grupo de Pesquisa CNPq “Educação e História da Educação Brasileira: Práticas, Fontes e Historiografia”. E-mail: williandouglas@uft.edu.br

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-376-7

