INCLUSÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA

School Inclusion and the docent formation in Pedagogy

Inclusión Escolar y la formación docente en el curso de Pedagogía

Silmara de Oliveira Gomes Papi[*]

Edinéia de Fátima Paulino dos Santos[**]

Maureen Daiane da Mota[***]

Resumo

Este artigo discute a formação de professores para contextos inclusivos. Trata-se de um estudo que busca compreender como os (as) alunos(as) egressos(as) do curso de Pedagogia, de uma universidade pública paranaense, percebem suas formações para atuar, no ensino regular, com alunos público-alvo da educação especial. Os objetivos foram: a) analisar as contribuições do curso de Pedagogia para a formação docente no que diz respeito à inclusão de alunos atendidos pela educação especial; b) identificar as necessidades/facilidades apontadas pelos (as) egressos (as), em relação à formação recebida para a docência com alunos especiais, no ensino regular. Desenvolveu-se um estudo qualitativo (LÜDKE; ANDRÉ, 2012) a partir de autores como Bartalotti (2006), Imbernón (1998), Mantoan (2006; 2011) e Marcelo (1999). O instrumento de coleta de dados utilizado foi o questionário, elaborado com questões fechadas e semiestruturadas. Os resultados apontam que os egressos percebem como uma das dificuldades vivenciadas na sua formação o pouco tempo propiciado pelo curso para o estudo de conteúdos relacionados à inclusão, além da dificuldade na articulação entre teoria prática. Destacam-se como resultados, ainda, aspectos positivos, entre eles, o fato de o curso contribuir para melhor a compreensão do paradigma da inclusão.

PALAVRAS–CHAVE: Formação de professores. Inclusão. Curso de Pedagogia.

[*]Doutora em Educação. Professora Adjunta B do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Endereço: Rua Engº. Schamber, 452, ap. 51 – Ponta Grossa/PR - (42) 3224-6229; 9111-8379. Email: silmarapapi@gmail.com

[**]Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Professora da Educação Básica. Email: edineiapaulino@hotmail.com

[***]Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Professora da Educação Básica. Email: maureenmot@hotmail.com

Abstract

This study discusses the formation of teacher for inclusive contexts. It aims to comprehend how Pedagogy egress students of a public state university in Brazil realize their formation to actuate, on regular education, with students target-public of the especial education. The objectives were: to analyze the contribution of the Pedagogy course to the teacher formation regarding the inclusion, in regular education, of students attended by special education; and to identify the necessities/easiness pointed out by these egress students, relating to the formation received for teaching special students, in regular school. A qualitative study (LÜDKE; ANDRÉ, 2012) was developed from authors like Bartalotti (2006), Imbernón (1998), Mantoan (2006; 2011) and Marcelo (1999). The instrument for data collection was a questionnaire, elaborated with closed and semi-structured questions. The results point out that the egress students perceive as one of the difficulties experienced in their formation the short time propitiated by the course to study contents related to the inclusion, the difficulty in theoretical-practical articulation. It is highlighted, also, positive aspects, such as the fact that the course contributed for the better comprehension of the inclusion paradigm.

KEYWORDS: Teacher formation. Inclusion. Pedagogy course.

Resumen

Este estudio discute la formación de profesores para contextos inclusivos y busca comprender cómo los(as) alumnos(as) egresos(as) del curso de Pedagogía de una universidad publica paranaense perciben su formación para la actuación en la enseñanza regular con alumnos público-objetivo de la educación especial. Los objetivos fueron: analizar las contribuciones del curso para la formación docente en lo que atañe a la inclusión en la enseñanza regular, de alumnos atendidos por la educación especial; e identificar las necesidades/facilidades apuntadas por los(as) egresos(as), en relación a la formación recibida para la docencia con alumnos especiales. Se desarrolló un estudio cualitativo (LÜDKE; ANDRÉ, 2012) a partir de autores como Bartalotti (2006), Imbernón (1998), Mantoan (2006; 2011) y Marcelo (1999). El instrumento de coleta de datos utilizado fue el cuestionario elaborado con cuestiones cerradas y semiestruturadas. Los resultados apuntan que las egresas perciben como una de las dificultades vivenciadas en su formación el poco tiempo propiciado por el curso para el estudio de contenidos relacionados a la inclusión, la dificultad en la articulación teórico-práctica. Todavía se destacan aspectos positivos, tales como el hecho de que el curso contribuye para mejor la comprensión del paradigma de la inclusión.

PALABRAS CLAVE: Formación de profesores. Inclusión. Curso de Pedagogía.

INTRODUÇÃO

As questões relacionadas à inclusão social das pessoas que têm algum tipo de deficiência, ou outra condição atípica, ainda geram dúvidas. Isto, muitas vezes, dá-se por

desconhecimento, pois se trata de um conceito amplo e complexo. Quando se fala em inclusão, pressupõe-se que não basta apenas inserir essas pessoas nos ambientes dos quais participam a maioria dos indivíduos. Também é preciso que esses ambientes promovam a participação das pessoas com deficiência - o que exige do ambiente preparação para que isso se efetive.

Historicamente, a inserção social desses grupos com deficiência foi marcada por práticas de extermínio, abandono, exclusão e assistencialismo. Mais tarde,chegou-se à proposta de Integração, tal como se denomina o processo em que as pessoas com alguma condição atípica passaram a ser melhores aceitas na sociedade, embora, para sua participação, tivessem que atender às expectativas sociais, buscando adquirir a condição necessária para a inserção nos diferentes espaços (BARTALOTTI, 2006). Nesse movimento o esforço ainda era, então, unilateral.

O paradigma da Integração passou a ser questionado, especialmente, pelo coletivo das pessoas com deficiência que, paulatinamente, buscaram seus direitos. Pois, muitas vezes, a condição necessária para a participação social não seria alcançada em sua plenitude, o que se tornava para elas um fator impeditivo.

No âmbito da inclusão, no ensino regular, dos alunos público-alvo da educação especial[1], as discussões ampliaram-se e colocaram novos desafios para a escola e o professor. Na esteira dessas discussões, Mantoan (2011) questiona o papel social da escola em relação aos alunos, inquirindo se sua formação efetiva-se a partir de modelos padronizados, para que todos pensem da mesma maneira, ou se lhes são propiciados uma formação crítica para construírem um pensamento próprio, que privilegie, além da aquisição de conhecimentos, a compreensão da diversidade e dos meios para atuar no contexto social. Para a autora, cada aluno não pode ser medido de fora e precisa de situações "[...] estimuladoras para que cresça e avance em todos os aspectos de sua

[1]De acordo com a Política Nacional de Educação Especial em vigor, são alunos público-alvo da educação especial aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Segundo consta no documento desta Política, considera-se"[...] pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade**.** Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndrome do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse" (BRASIL, 2008, p. 9).

personalidade, a partir de uma construção ao mesmo tempo social e pessoal [...]" (MANTOAN, 2011, p.11).

Mantoan (2006, p. 40) compreende a questão da educação inclusiva como o reconhecimento da"[...] diversidade como condição humana favorecedora da aprendizagem".Um processo em que são consideradas as possibilidades dos alunos conforme suas especificidades, não se restringindo às suas limitações.

Ressalta-se, neste contexto, a necessidade de mudança da escola com relação a oportunizar condições para que aconteça a inclusão no âmbito escolar, com vistas à adequação do espaço físico, das formas de ensino e aprendizagem - o que envolve, inclusive, as sempre controversas políticas educacionais. Vinculado a tais políticas, esse processo vislumbra mudanças na organização da escola, no ambiente físico, nas práticas, nos planejamentos, no currículo e na avaliação, entre outros aspectos; ,de modo a atenderás necessidades dos professores diante dessa nova demanda e possibilitem aos alunos desenvolver integralmente seus potenciais de aprendizagem.

Diante desse entendimento, a inclusão se relaciona diretamente aos agentes que constituem a escola. Entretanto, sabe-se que tal relação não é exclusiva, pois, além da política educacional, outras também são necessárias, uma vez que esse processo demanda investimentos de outros setores, relacionados à saúde e à assistência social, por exemplo.

Na perspectiva da educação inclusiva, o sistema de ensino se prepara para receber a todos os alunos, indistintamente. Daí a relevância da formação do professor, que, se espera, dê subsídios para que ele seja capaz de favorecer a inclusão escolar, atendendo às particularidades dos alunos.

Encaminhamento metodológico da investigação

No âmbito da proposta de inclusão escolar e da formação de professores, o presente estudo buscou compreender como os(as) alunos(as) egressos(as) do curso de Pedagogia, de uma universidade pública do Estado do Paraná, percebem sua formação nesse curso, para a atuação, no ensino regular, com os alunos público-alvo da educação especial.

O estudo objetivou analisar as contribuições do curso de Pedagogia para a formação docente, no que diz respeito à inclusão no ensino regular, de alunos atendidos pela educação especial e identificar as necessidades/facilidades apontadas pelos egressos do

curso, em relação à formação recebida para atuarem como docentes com alunos especiais, no ensino regular. Com vistas a atingir tais objetivos, utilizou-se a abordagem qualitativa de pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 2012). O estudo foi realizado em três fases complementares: 1) estudo bibliográfico prévio sobre o tema; 2) coleta e 3) análise de dados. Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se o questionário, o qual contemplou questões fechadas e semiestruturadas (TRIVIÑOS, 1987).

O questionário foi enviado por e-mail aos88 alunos (as) egressos (as) do curso de Pedagogia, formados (as) no ano de 2012. A relação de alunos (as) e seus endereços eletrônicos foram disponibilizados pelo setor de controle acadêmico da Pró-Reitoria de Graduação da universidade envolvida. Os questionários foram enviados aos(às) egressos(as) no mês de julho de 2013, sendo solicitado o retorno do material em um prazo de até 15 dias. Além do questionário, o arquivo enviado continha uma Carta de Apresentação do estudo e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Dos 88 questionários enviados, somente oito retornaram dentro do prazo requerido. Com um número aquém do esperado, optou-se por reenviar os questionários aos (às) 80 egressos (as) do curso que ainda não haviam participado.O que foi feito no mesmo mês, solicitando-se, novamente, a devolução em 15 dias. Como resultado do reenvio, outros dois questionários compuseram a análise deste estudo, que totalizaram 10 participações. Tal número de participantes corresponde a 11,36% do total de egressos (as).

Com a intenção de garantir a não identificação das participantes[2], utilizou-se a designação "egressa": (E1), (E2), sucessivamente, até (E10). As participantes também foram indicadas pelo turno de realização do curso, pois responderam ao questionário quatro ex-alunas do período diurno (D) e seis do período noturno (N).

Os achados da pesquisa: como as egressas percebem a sua formação

O questionário disponibilizado às ex-alunas foi dividido em duas partes. A primeira delas dizia respeito a dados de caracterização dos (as) participantes, referentes à sua formação acadêmica. Esses dados evidenciaram que, do total das dez participantes que cursaram Pedagogia na instituição pesquisada, cinco possuíam formação anterior em nível médio no curso de magistério e outras cinco tinham outro tipo de formação nesse nível de

[2] As participantes são todas do sexo feminino.

ensino. Duas alunas egressas estavam cursando pós-graduação em nível de especialização (na área da educação especial, e, na área de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental) e outras duas ingressaram no programa de mestrado. Observa-se que apenas uma das dez participantes possui formação pedagógica restrita ao curso de Pedagogia, se considerado o ensino médio. Os dados revelam, então, que quatro das dez participantes buscaram a continuidade da formação para além do curso de graduação, aspecto de relevância para a formação docente, tal como demonstrado pela literatura (IMBERNÓN, 1998; MARCELO; VAILLANT, 2009).

A segunda parte do questionário voltou-se aos elementos qualitativos da formação no curso pesquisado. Nessa etapa, três perguntas continham questões fechadas e as demais, eram semi-estruturadas.

A primeira pergunta fechada referia-se à existência, na formação, de conteúdos relacionados à educação dos alunos público-alvo da educação especial e/ou inclusiva. A essa questão todas as participantes responderam positivamente (Cf. Quadro 1), afirmando que estudaram tais conteúdos, o que evidencia a preocupação do curso com o paradigma da inclusão.

Quadro 1 – Conteúdos apontados pelas egressas do curso de Pedagogia

Conteúdos	Número de vezes em que o conteúdo foi destacado
História da educação especial/contexto histórico (E1/N; E6/N)	2
Legislação (E3/D; E6/N; E7/D)	3
O Paradigma da Inclusão (E1/N; E6/N; E7/D)	3
O Paradigma da Integração(E7/D)	1
Deficiências e transtornos globais do desenvolvimento (E1/N; E3/D; E5/N; E6/N; E7/D; E9/N; E10/N)	6
Superdotação(E6/N)	1
Acessibilidade, tecnologia assistiva e abordagens metodológicas relacionadas ao público-alvo da educação especial(E1/N; E3/D; E6/N; E7/D; E8/D)	5
Adaptações curriculares (E6/N)	1
Atendimento Educacional Especializado - AEE (E6/N; E7/D; E8/D)	3
Distúrbios de Aprendizagem (E6/N)	1
Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) (E6/N; E7/D; E9/N)	3

Etiologia das deficiências (E10/N)	1
Importância da formação docente (E3/D; E8/D)	2

Fonte: As autoras, com base nos dados coletados.

Questionadas, em caso de resposta positiva, acerca de quais conteúdos foram estudados, constatou-se que os mais frequentes, indicados voluntariamente nos registros, referem-se às deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, apontados por seis egressas. Cinco egressas apontaram estudos sobre acessibilidade, tecnologia assistiva e abordagens metodológicas, como conteúdos presentes na sua formação inicial. Três egressas indicaram a análise de documentos legais relacionados à inclusão, o estudo do paradigma da inclusão, abordagens sobre o Atendimento Educacional Especializado - AEE, e, ainda, discussões sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade[3] (TDAH).

Os conteúdos menos frequentes nos registros das alunas vinculados a sua formação com vistas à inclusão, foram: aspectos históricos da Educação Especial; importância da formação docente; paradigma da Integração; superdotação; adaptações curriculares; distúrbios de aprendizagem e etiologia das deficiências.

A variedade de conteúdos estudados na formação inicial foi apresentada como relevante por Glat, Santos, Souza e Xavier (2006, p. 12), quando destacaram que esses estudos favorecem a compreensão da diversidade, propiciam a "[...] flexibilização do pensar, sentir e agir para a valorização da mesma, minimizando os processos excludentes".

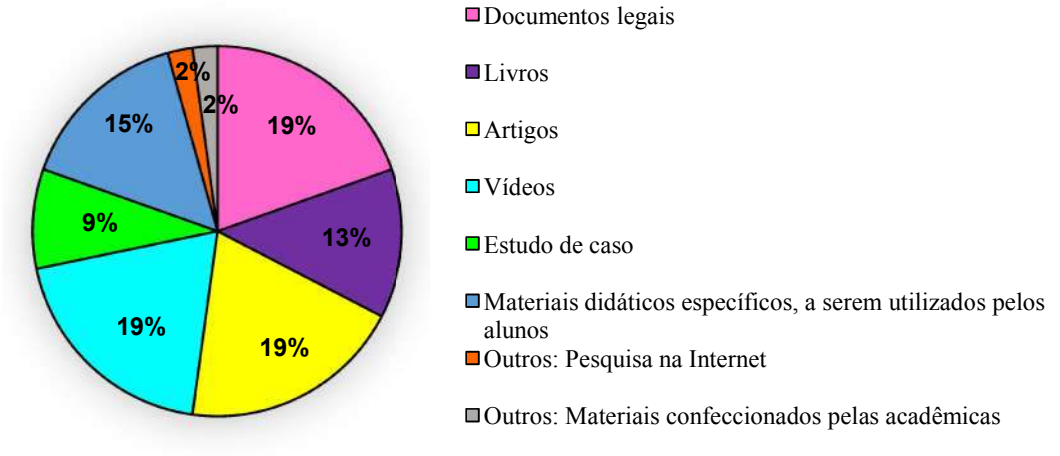
A segunda pergunta fechada buscou verificar a que tipo de recursos, e/ou materiais vinculados à educação especial e/ou educação inclusiva, as respondentes tiveram acesso durante a formação - caso respondessem anteriormente, na segunda pergunta fechada, que tiveram esse acesso. Das dez respondentes, nove afirmaram que sim e uma respondeu negativamente, a qual destacou que não realizou esse tipo de estudo. Esta mesma pergunta feita às entrevistadas solicitou que fossem escolhidas as opções correspondentes a esses estudos, assim distribuídas: estudo de documentos legais, livros, artigos, vídeos, estudo de casos específicos, acesso a materiais pedagógicos específicos (a serem usados por alunos público-alvo da educação especial);havendo espaço, também, para que, opcionalmente,

[3]Alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e com dificuldades de aprendizagem não constituem, apenas por tais condições, o grupo que constitui o público-alvo da educação especial, embora possam ser considerados alunos com necessidades educacionais especiais.

outros materiais, formas de estudos ou recursos fossem citados, para além dos elencados no questionário.

Em relação a essa questão, observou-se que houve 46 indicações dos estudos realizados, sendo mais citado pelas ex-alunas o estudo de documentos legais, artigos, livros e vídeos, conforme se pode verificar no gráfico 1.

Gráfico 1 – Estudos relacionados à inclusão



Fonte: As autoras, com base nos dados coletados.

Os dados coletados permitem concluir que houve preocupação não apenas teórica com o processo formativo das alunas, mas a intenção de se acrescentar elementos da prática social e pedagógica nessa formação, aspectos possíveis de serem analisados na legislação e, possivelmente, nos artigos e livros estudados, além de vídeos discutidos. Estudos de caso, nesse contexto, que poderiam solidificar a relação entre teoria e prática, na formação, foram menos citados.

A terceira pergunta que envolvia uma questão fechada enfocou o contato, durante a formação inicial, com alunos público-alvo da educação especial. Entre as dez participantes, três delas responderam que sim e sete responderam que não tiveram esse contato. Em caso de resposta afirmativa, esta mesma pergunta abria a possibilidade de se indicara situação em que se efetivou tal contato. As três respondentes que se posicionaram positivamente, afirmaram:

> Durante uma visita à APAE tivemos contato com alunos que apresentavam diversos tipos de deficiência. (E2/D)
>
> Na realização dos estágios na Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos iniciais e na visita à instituição de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). (E3/D)
>
> Em visita realizada pelo curso à APAE e estágios de Gestão. (E8/D)

Verifica-se que as respondentes indicaram uma visita em instituição específica para o atendimento a alunos especiais e que, duas delas, citaram também o estágio de Gestão e o estágio nos anos iniciais e na educação infantil, como facilitadores desse contato, o que indica a proposição de uma aproximação com o público-alvo da educação especial na formação recebida. Entretanto, o fato de a visita apontada ser em instituição especializada demonstra maior vinculação à aproximação de alunos especiais, do que ao contato com experiências inclusivas no ensino regular. De qualquer forma, tal proposição foi reconhecida pelas acadêmicas como relevante, aproximando-se de uma perspectiva teórico-prática, conforme recomendado por Marcelo (1999), o qual entende como indispensável para a formação docente.Ainda que esta visão não tenha sido apontada pela maioria das participantes e, até mesmo, iniciativas de problematização, de intervenção e de atividades de pesquisa ou extensão, não tenham sido indicadas.

Observou-se também que as três respondentes, de posicionamentos positivos, frequentaram o curso no período diurno. Isto pode ser indicativo de que, em relação à questão levantada, seja mais dificultoso o provimento desse tipo de atividade para os(as) acadêmicos(as) do período noturno - aspecto que pode fragilizar sua formação.

Além dos resultados apontados, a análise dos dados permitiu percepção de eixos de análise que se relacionam à questão desencadeadora do estudo. Esses eixos foram obtidos depois de repetidas leituras dos questionários, buscando-se ênfases e repetições nas respostas, pois, para Lüdke e André (2012, p.45), analisar qualitativamente os dados "[...] significa 'trabalhar' todo o material obtido durante a pesquisa [...]". Os eixos encontrados foram denominados, como: Tempo de formação; Relação entre teoria e prática e Contribuições da formação inicial.

Tempo de formação

O tempo dedicado pelo curso às questões relacionadas à inclusão foi um aspecto que se destacou nas respostas das alunas participantes desta investigação. Para sete das dez

participantes, a formação voltada para a inclusão contou com uma carga horária restrita durante o curso, o que não lhes permitiu um maior aprofundamento dos estudos. Entre essas participantes, quatro destacaram o papel da disciplina Pedagogia Inclusiva (ou Inclusão), ressaltando a pouca carga horária que lhe foi destinada no curso. Uma das entrevistadas indicou também a disciplina de Psicologia, além do trabalho com a área da "[...] surdez e a utilização da língua de sinais, a mais enfocada (E1/N)", segundo a aluna. Alguns excertos exemplificam seus posicionamentos:

> Outros tipos de necessidades especiais foram abordadas de maneira mais superficial e aligeirada, na disciplina de Pedagogia Inclusiva e na de Psicologia. (E1/N)

> Acredito que o contato com a realidade da educação especial acontece de forma mais intensiva nos dois últimos anos do Curso de Licenciatura em Pedagogia, dessa forma, os alunos do curso precisavam visualizar tal realidade desde o princípio do processo de formação (nos dois primeiros anos do curso também). (E3/D)

> [...] a carga horária dessa disciplina foi bem restrita, tivemos poucas discussões acerca de cada deficiência. No entanto, o trabalho com alunos especiais está cada vez mais presente nas escolas e, nós profissionais da educação estamos tendo pouca formação para desenvolver nossa prática. (E4/N)

> A sugestão que aponto é que a disciplina de Pedagogia Inclusiva [...] deveria ocorrer não somente no último ano de curso, é uma necessidade que senti, além disso, com a baixa carga horária, parece que minimiza muito a importância de tal conhecimento para a formação profissional. (E7/D)

As ex-alunas indicam que a formação para a inclusão acontece no último ano do curso, mas entendem que ela deveria acontecer desde os primeiros anos, o que facilitaria a aprendizagem de aspectos teóricos e práticos. Tal limitação no processo formativo demonstra semelhança com o que foi constatado por Mello (2001 *apud* MACEDO, 2010, p. 29-30), quando verificou que:

> [...] muitas das disciplinas referentes aos conteúdos e metodologias sobre conhecimentos específicos que são oferecidas nos cursos de Pedagogia são trabalhadas em um curto espaço de tempo, não visando o aprofundamento e o domínio sobre estes conteúdos, os quais deverão ser trabalhados pelos futuros professores em sala de aula.

Compreende-se que, sendo os conteúdos sobre inclusão considerados mais específicos, a carga horária da disciplina disponibilizada para trabalhar as questões da inclusão foi considerada restrita pelas alunas, tal como demonstrado por Mello , o que se torna um aspecto limitador da melhor articulação teórico-prática no âmbito da disciplina específica, impactando na possibilidade de aprofundamento de problematizações acerca da temática.

A realidade apresentada pelas egressas parece dificultar uma formação interdisciplinar, que contemple os elementos necessários aos professores para atuarem em contextos inclusivos, tal como defendido por Rodrigues (2008), e que se vinculem à dimensão dos saberes, das competências e das atitudes, as quais permitem a aprendizagem de conhecimentos específicos da prática inclusiva e de experiências que facilitam o domínio de formas de adequação prática.

Há, ainda, entre as participantes, um posicionamento diferente dos demais, apresentado por uma ex-aluna que demonstra posições diferentes ao longo de suas respostas. Enquanto, em um primeiro momento, a E3/D apontou que a formação para a inclusão deveria acontecer desde o início do curso, porque constatou tal formação, principalmente, nos dois últimos anos, em outro momento, afirmou:

> As professoras do curso [...] sempre indicavam materiais para o estudo sobre as temáticas e nos motivavam com relação às pesquisas em diversos materiais. No decorrer dos quatro anos do curso foi possível termos acesso aos filmes, contato com materiais diversos que funcionam como apoio no desenvolvimento das atividades em sala (TICs), contato com as salas multifuncionais na realização dos estágios na rede pública de ensino e momentos de pesquisa no laboratório de informática sobre a educação inclusiva. (E3/D)

A partir de uma visão ampliada da formação para a inclusão, a aluna destaca que o coletivo de professoras facilitou tal formação. Tais constatações, ainda que sejam as únicas expressas dessa forma, aproximam-se da proposta de Rodrigues (2008) sobre um currículo interdisciplinar, não apenas uma disciplina responsável pela formação para a inclusão.

Relação entre teoria e prática

Embora as respondentes tenham indicado nas questões fechadas algumas características da formação, indicativas da articulação teórico-prática, quatro egressas do curso percebem como insuficiente tal relação, apontando fragilidades na formação da qual participaram. Elas mencionaram a necessidade de melhor relacionar a teoria sobre inclusão na formação inicial com a prática inclusiva, de maneira mais específica:

> [...] o trabalho com estudos de casos, visitas direcionadas a escolas e/ou ong's que atendem alunos especiais, realização de projetos, ou seja, aprendizagem também prática didática, pois, quando nos deparamos a trabalhar com algum caso especial, nos vemos muito despreparados e inseguros [...]. (E1/N)

> Sugiro a possibilidade de um estágio em entidades que atuam diretamente com este público, [...], salas de recursos das escolas, entre outras, e um maior contato com os materiais específicos destinados a aprendizagem destes alunos e de como utilizá-los para proporcionar uma aprendizagem significativa aos mesmos. (E6/N)

> Acredito que o contato que mantemos durante o curso de graduação com este público-alvo é vago. O que aprendemos ou vemos fica muito na teoria, e são poucas as horas práticas que temos para observar e adquirir experiência para trabalhar com estes alunos. A sugestão é para que os alunos(as) do curso de Pedagogia possam ter mais horas práticas [...], pois são poucas as pessoas que estão preparadas para receber alunos que necessitam de um trabalho diferenciado. (E8/D)

> Por mais que o curso possibilite o conhecimento básico sobre a educação especial, é importante que a prática seja incluída, o contato mais amplo com alunos especiais. (E9/N)

As respondentes indicaram a relevância de uma formação mais especificamente voltada à prática em contextos inclusivos, com o intuito de melhor estarem preparadas para atender as diferentes necessidades educacionais presentes na escola. Analisando seus depoimentos, vê-se que corroboram as considerações de Glat, Santos, Souza e Xavier (2006), sobre a real necessidade que os profissionais da área da educação sentem, de uma formação melhor articulada à realidade inclusiva, evitando fragilidades.

Segundo Imbernón (1998), sendo a formação docente um processo complexo e peculiar, os futuros professores precisam vivenciar essas peculiaridades, a fim de se desenvolverem práticas mais adequadas às demandas existentes.

As ex-alunas demonstraram preocupação em relação à formação para a prática em contextos inclusivos, principalmente quanto à relação entre teoria e prática, aspecto também destacado por Candau e Lelis (1999 *apud* TEIXEIRA; OLIVEIRA, 2005, p. 4):

> [...] por um lado, está a tendência a enfatizar a formação teórica, estimulando o contato com os autores considerados clássicos sem se preocupar em modificar ou fornecer instrumentos para a intervenção na prática educacional. Em contrapartida, o foco pode estar na formação prática, admitindo-se que esta tem sua lógica própria, que independe da teoria. Neste caso, a prática é esvaziada da teoria, daí a ênfase nas disciplinas instrumentais, sem a preocupação com sua articulação com as disciplinas consideradas teóricas.

De acordo com Candau e Lelis (1999, *apud* TEIXEIRA; OLIVEIRA, 2005), teoria e prática não podem ser separadas na formação de professores, para evitar uma formação fragmentada, na qual se desenvolvem concepções errôneas sobre a maior relevância de um ou de outro aspecto. Como a inserção de conteúdos e disciplinas relacionados à inclusão e/ou educação especial na formação inicial de professores é relativamente recente, percebe-se ainda a dificuldade de estabelecer tal relação com referência a contextos inclusivos.

No âmbito das reflexões sobre a relação teoria e prática, cabe destacar a percepção das egressas da graduação do período diurno. Elas relataram a experiência do contato com

alunos público-alvo da educação especial, destacando sua validade, embora este não seja, necessariamente, um indicativo de ação prática formativa. Além disso, algumas apontaram que durante os estágios curriculares no âmbito da gestão educacional e da educação infantil/anos iniciais, também tiveram esse contato.

Embora com limitações, ao vivenciarem tal possibilidade, em alguma medida, relacionaram as aprendizagens realizadas e construíram novos significados sobre a inclusão, reiterando a importância da relação entre teoria e prática na formação, principalmente quando se trata da vivência desse paradigma.

Os dados evidenciaram que a relação entre teoria e prática é fundamental para a formação docente, para contextualizar os saberes de modo a formar profissionais com maior possibilidade de desenvolverem uma prática que favoreça a aprendizagem de todos os alunos, o que se relaciona à necessidade de uma formação mais sólida (IMBERNÓN, 1998). Conforme Marcelo (1999), essa relação é relevante, pois não basta oportunizar uma formação constituída por saberes teóricos, faz-se necessário produzir também uma formação sob a ótica da realidade prática a que se destina.

Por valorizar tal relação, uma das respondentes declarou ter buscado por si mesma subsídios para a prática, tendo em vista atender suas necessidades:

> Tive acesso devido à procura que fiz por conta própria, pois atuei três anos com alunos especiais (professora de acompanhamento específico), onde buscava compartilhar ideias com minhas colegas, sites de pesquisas e poucos encontros de formação pela mantenedora (SME). Porém, confeccionava materiais concretos para auxiliar na aprendizagem desses alunos. Dominó de sílabas, alfabeto móvel, material dourado, cartão-conflito, jogo da memória, bingo de palavras, etc. (E4/N)

A iniciativa da ex-aluna aproxima-se do conceito de autoformação, apontado por Debesse (1982 *apud* MARCELO, 1999), que se refere ao controle do próprio indivíduo sobre seu processo de formação. Contudo, a aluna deixa de fazer referência a possíveis contribuições da formação vivenciada no curso, atribuindo apenas à sua própria iniciativa a busca de estudos específicos sobre a temática. Isso se mostra contraditório, na medida em que, em suas declarações, afirma ter estudado conteúdos vinculados à "História da Educação Especial, Palestras com profissionais que atuam em áreas de Educação Especial" (E4/N), o que demonstra, ainda que isso não esteja explicitado, ações da formação inicial, em alguma medida, contributivas com seu processo de aprendizagem sobre a inclusão.

Contribuições da formação inicial

Mesmo com as limitações apontadas pelas alunas egressas, aspectos positivos da formação puderam ser observados em seus registros, pois oito das participantes declaram a importância dos estudos realizados, conforme se pode exemplificar com alguns depoimentos:

> [...] são sempre importantes para que possamos estar ao máximo possível preparados para trabalhar com alunos com necessidades especiais. (E1/N)
>
> [...] é de extrema importância para que o profissional tenha consciência das ações que desenvolverá em sala de aula e de qual forma a prática pedagógica influenciará na vida de seus alunos. (E3/D)
>
> Acredito que esses estudos sejam indispensáveis para a prática profissional, mesmo com um conhecimento inicial é difícil, e impossível pensar num profissional sem ele. (E7/D)

A análise dos depoimentos permite concluir que a formação inicial, com vistas à inclusão, teve significado para essas alunas, o que indica um avanço no currículo em relação aos resultados encontrados por Pedroso, Campos e Duarte (2013), que não encontraram indicativos de reorganização curricular do curso pesquisado, na direção das políticas de educação inclusiva. Verificou-se que as participantes se preocupam com esse paradigma e compreendem, como ressaltado por Mantoan (2006), que a inclusão vai além da inserção do aluno especial no ensino regular, pois é preciso que haja também uma transformação na escola. Entretanto, entende-se que essa transformação, além de requerer a conscientização e formação docente, passa também pelo provimento das condições objetivas necessárias (como redução do número de alunos em sala de aula, previsão de tempo para estudos de aprofundamento dos casos com os quais se depara o professor, entre outros aspectos).

As alunas refletem sobre o seu papel e a forma como os estudos realizados na formação inicial contribuíram para o desenvolvimento de uma prática docente inclusiva, demonstrando postura de abertura e maior consciência sobre o processo inclusivo, conforme se pode verificar:

> Embora de maneira mais teórica, os conhecimentos possibilitam uma reflexão mais clara da realidade e a possibilidade de utilização e criação de estratégias de ensino aprendizagem. (E1/N)
>
> Os estudos contribuíram para que [...] percebêssemos a dimensão do processo de inclusão, assim, refletimos sobre as ações que são necessárias, as quais ultrapassam a mera inserção da criança nas

> escolas. A inclusão é um processo que depende da sociedade como um todo e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), [...]. (E3/D)
>
> Este estudo me proporcionou a compreensão sobre as dificuldades e os preconceitos que as pessoas com deficiência enfrentam na sociedade, bem como a análise do papel da educação mergulhada no contexto socioeconômico neoliberal e suas relações de poder com a política de globalização, a fim de tornar viável por meio da educação o desenvolvimento intelectual, físico, psicomotor, e afetivo apresentado pelas pessoas com necessidades especiais proporcionando-lhes as condições necessárias a sua inclusão e inserção pela sociedade e pelo mercado de trabalho. (E6/N)

Para as egressas, o curso contribuiu para a compreensão do papel docente e do paradigma da inclusão, tal como apontado por Bartalotti (2006) e Mantoan (2006; 2011), como sendo o processo de adaptação da sociedade e da pessoa com deficiência, para a sua participação social e escolar. Nesta ótica, destaca-se o relato de uma das egressas que se posicionou de maneira significativa e expressou a concepção de educação inclusiva, possivelmente, construída com a colaboração dos estudos realizados na formação inicial:

> [...] a inclusão não está apenas em inserir o aluno especial no ensino regular, mas também que haja um trabalho que vise o desenvolvimento e atenção adequada com esses alunos, logo, se não houver o esclarecimento do professor sobre como trabalhar com esse tipo de aluno, não será uma educação inclusiva e sim acaba por prejudicar esses alunos. (E9/N)

A afirmação anterior corresponde ao entendimento de Mantoan (2006), de que a inclusão escolar não se reduz à garantia de vagas para os alunos especiais no ensino regular, mas prevê sua participação na vida da escola. Torna-se claro, portanto, que a formação inicial tem papel relevante nesse processo, tal como defendem autores como Ferreira e Ferreira (2007) e Pedroso, Campos e Duarte (2013). Este papel refere-se a conscientizar, esclarecer e promover conhecimentos teóricos e práticos, para que os professores possam desenvolver uma prática voltada à diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo analisou-se a percepção dos(as) egressos(as) do curso de Pedagogia de uma instituição pública sobre sua formação para atuar em contextos inclusivos, especialmente, em relação aos alunos público-alvo da educação especial.

Concluiu-se que as alunas egressas do curso pesquisado consideram a importância da inclusão escolar, entendendo sua formação para a inclusão, no curso de Pedagogia, como essencial para uma prática que atenda as peculiaridades dos alunos, principalmente dos alunos com deficiência. Entretanto, mesmo tendo estudado conteúdos mais específicos

sobre a temática, em disciplinas correlatas à inclusão de alunos especiais durante a formação inicial - o que demonstra a preocupação da formação com tal aspecto –, as ex-alunas sentem-se ainda inseguras para atuar com esses alunos. Fato atribuído à restrita carga horária disponibilizada no curso para tal propósito, o que impacta, inclusive, na articulação teórico-prática e, entende-se, nas atividades de pesquisa e extensão a serem propiciadas pelo curso.

Demonstrada a necessidade de aprofundamento desses estudos pelas alunas, elas apontaram sugestões, como a adequação do currículo e a extensão da carga horária de teoria e prática relacionada ao tema, evidenciando a importância da construção de outras bases para a atuação do professor do ensino regular frente à demanda da inclusão.

Esse encaminhamento na formação inicial pode facilitar o desenvolvimento de estratégias pedagógicas pelo professor, possibilitando ao aluno especial melhores condições para o seu desenvolvimento.

Diante dos elementos expostos, entende-se a relevância de que a formação inicial esteja mais atenta para proporcionar aos futuros professores um conhecimento consistente e articulado à complexidade de sua prática, tendo em vista que a ampliação do acesso de alunos especiais ao ensino regular seja acompanhada, também, do desenvolvimento de uma prática pedagógica condizente com suas necessidades.

REFERÊNCIAS

BARTALOTTI, Celina Camargo. *Inclusão social das pessoas com deficiência:* utopia ou possibilidade. São Paulo: Paulus, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.* 2008. Brasília: MEC/SEESP. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2013.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre Inclusão, Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael; LAPLANE, Adriana Lia Friszman. *Políticas e práticas de educação inclusiva.* São Paulo: Autores Associados, 2007.

GLAT, Rosana; SANTOS, Mônica Pereira; SOUZA, Luciane Porto Frazão; XAVIER, Kátia Regina. Formação de professores na educação inclusiva: Diretrizes políticas e resultados de pesquisa. 2006. *XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino,* Pernambuco. Disponível em:

<http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/ENDIPE%202006.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2013.

IMBERNÓN, Francisco. *Lá formación y el desarrollo Professional del professorado:* hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Graó, 1998.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. *Pesquisa em educação:* abordagem qualitativa.São Paulo: E.P.U., 2012.

MACEDO, Natália Neves. Formação de professores para a educação inclusiva nos cursos de Pedagogia das Universidades Públicas Paulistas. 2010.*Dissertação.* Programa de Pós – Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos. Disponível em: <http://www.bdtd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3782>. Acesso em:31 ago. 2013.

MARCELO, Carlos. *Formação de professores:* para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. *Desarrollo professional docente:* ¿Cómo se aprende a enseñar? Madrid: Narcea, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar:* pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

_____. Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (Org.). *O desafio das diferenças nas escolas.* Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

PEDROSO, Cristina Cinto Araújo; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez; DUARTE, Márcia. Formação de professores e educação inclusiva: análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura. 2013. *Revista Educação Unisinos,* 1 (17). Disponível em:<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2013.171.05>.Acesso em: 31 ago. 2013.

RODRIGUES, David. Desenvolver a educação inclusiva: Dimensões do desenvolvimento profissional. 2008. *Inclusão:* Revista da Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17009&Itemid=913>. Acesso em: 25 jul. 2013.

TEIXEIRA, Lia Cardoso Rocha Saraiva; OLIVEIRA, Ana Mourão. A relação teoria-prática na formação do educador e seu significado para a prática pedagógica do professor de biologia. 2005. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências,* 3 (7). Disponível em:<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index. php/ensaio/article/view/102/151>. Acesso em: 08 nov. 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais:* a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

Recebido em: 03/09/2014

Aprovado em: 09/10/2014