

## **A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM INTERLOCUÇÃO COM A PERSPECTIVA EDUCACIONAL INCLUSIVA**

Juliano **Agapito** – UNIVILLE

Sonia Maria **Ribeiro** – UNIVILLE

Agência Financiadora: CAPES/PROSUP

### **Resumo**

O estudo teve como objetivo conhecer as concepções que os acadêmicos do último ano dos cursos de licenciatura de uma universidade de Santa Catarina têm acerca da educação inclusiva. A definição deste propósito decorreu de questionamentos em relação ao modo como os estudantes compreendem os conceitos de educação inclusiva e diversidade, e sua atuação profissional. A metodologia pautou-se em uma abordagem qualitativa, configurando-se como um levantamento do tipo *survey*. Os sujeitos de pesquisa foram 124 acadêmicos de sete cursos de licenciatura que responderam a um questionário com 24 questões, abertas e fechadas. A interpretação dos resultados se deu por meio da análise de conteúdo e contou com a contribuição de autores como Bueno (2008) e Barreto (2010). Os resultados apontaram que os estudantes concebem educação especial e inclusiva como sinônimos e têm dúvidas ao distinguir seus públicos. No tocante à diversidade, constataram sua relação com a educação inclusiva, contudo, não demonstraram compreender a gama de sujeitos que a compõem. Parte dos acadêmicos não tem interesse em atuar na docência.

**Palavras-Chave:** Formação inicial de professores; Educação inclusiva; Diversidade.

## **A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM INTERLOCUÇÃO COM A PERSPECTIVA EDUCACIONAL INCLUSIVA**

### **Aspectos Introdutórios**

O modo como os professores são formados no decorrer de seu desenvolvimento profissional tem passado por modificações ao longo do tempo. Ao analisar as principais discussões acadêmicas sobre formação docente no Brasil, entre as décadas de 70 e 90, Diniz-Pereira (2006, p. 51) observa que:

Essas modificações na concepção da formação de professores parecem refletir diferentes formas de conceber o trabalho docente na escola ao longo dos anos. De mero transmissor de conhecimentos, neutro, preocupado com o seu aprimoramento técnico, o professor passa a ser visto como agente político, compromissado com a transformação social das camadas populares.

Em suas reflexões, o autor evidencia ainda que tais mudanças no modo de pensar a formação de professores não são garantias de que inovações e alterações ocorram de forma imediata nos cursos de formação docente, pois a efetivação de mudanças nesse âmbito parece ser mais lenta e segue caminhos bastante intrincados.

Diante deste processo de formação pelo qual o professor passa, é para o momento de sua formação inicial, compreendida como uma importante etapa de seu processo de desenvolvimento profissional, que se volta especificamente o olhar desta investigação. Tal momento da formação tem sido alvo de inúmeras pesquisas e publicações na área educacional, contudo, em estudo que analisou a produção acadêmica sobre formação de professores de forma comparativa, entre os anos 1990 e 2000, André (2009) verificou que o interesse pelo tema *formação inicial* tem diminuído ao longo dos anos.

Ao mesmo tempo em que cresce o número de pesquisas voltadas para o professor, diminui o número de investigações sobre a formação inicial, o que causa preocupação. Ainda carecemos de muitos conhecimentos sobre as metas, os conteúdos e as estratégias mais efetivas para formar professores. Pouco sabemos sobre qual a organização curricular mais adequada, quais as práticas de ensino mais eficazes e que forma de gestão propiciam uma formação de qualidade. Por isso temos de continuar nossas pesquisas sobre formação inicial (ANDRÉ, 2009, p. 51-52).

Considerada a relevância da pesquisa educacional acerca da formação inicial de professores, é importante que sejam estabelecidas relações entre esta formação e os temas que, de forma premente, precisam ser aprofundados por meio dos estudos científicos. Neste sentido, o presente texto almeja realizar uma aproximação entre as peculiaridades da formação inicial de professores e a perspectiva educacional inclusiva, que prevê sistemas educativos que atendam com qualidade aos diferentes sujeitos que compõem nossa sociedade.

A educação inclusiva, concebida como paradigma educacional pautado nos direitos humanos, visa garantir o direito à educação de qualidade para todas as pessoas, reconhecendo e valorizando a diversidade humana, no que tange às características físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, culturais ou outras (BRASIL, 2007). Para que tal perspectiva educacional se efetive é necessário que desde os

primeiros momentos de sua formação o professor esteja ciente do papel que deverá desempenhar neste contexto. Conforme Freitas (2006, p. 176),

[...] hoje, um dos grandes desafios dos cursos que formam professores é a elaboração de um currículo que venha desenvolver nos acadêmicos competências, habilidades e conhecimentos para que possam atuar em uma escola realmente inclusiva, acessível a todos, independente das diferenças que apresentarem, dando-lhes as mesmas possibilidades de realização humana e social.

Ao partir deste contexto e destes pressupostos, os propósitos deste estudo foram definidos a partir de algumas indagações que serviram como indicadores dos caminhos pelos quais se seguiu a investigação. Dentre tais questionamentos, destacam-se: Quais as concepções de educação inclusiva e diversidade constituídas pelos estudantes ao longo de suas graduações? Quais as expectativas de atuação destes futuros professores dentro da perspectiva educacional inclusiva?

Ao partir de tais questionamentos, a pesquisa estabeleceu como seu objetivo principal conhecer as concepções que os acadêmicos do último ano/semestre de sete cursos de licenciatura de uma universidade do estado de Santa Catarina têm acerca da educação inclusiva.

Com foco no presente objetivo almejou-se caminhar no sentido de elucidar como vem ocorrendo, no *locus* da pesquisa, a formação destes professores para promover uma educação de qualidade efetivamente para todos.

### **A formação inicial como base ao início da docência**

Diante do processo de desenvolvimento profissional docente, o momento da formação inicial recebe considerável destaque, tendo em vista que é a situação na qual os professores precisam adquirir o corpo teórico/prático que oficialmente os habilita a lecionar. Apesar do reconhecimento de sua importância, Mello (2009) considera que o sistema de formação de professores para a educação básica padece de determinados equívocos estruturais que comprometem a formação do professor, e conseqüentemente os demais processos referentes à educação no país. A autora destaca que existem países onde a formação de professores ocorre em instituições de ensino superior não universitárias, e outros onde ocorre dentro das universidades, mas em escolas ou faculdades criadas especificamente para isso. No caso do Brasil, defende que o país possui o pior dos dois modelos, pois os cursos estão nas universidades ou outras

instituições de ensino superior, mas sem contar com centros específicos para este fim, e sem um sistema de certificação instaurado.

No sentido de corroborar o exposto até o momento, são pertinentes as contribuições de Saviani (2009), que ao analisar os aspectos históricos e teóricos da formação de professores no contexto brasileiro, versa sobre os modelos contrapostos que historicamente foram constituídos nesta formação. O autor observa que dois foram os modelos, e os denomina como sendo, um modelo de conteúdos culturais e cognitivos, que forma para áreas específicas do conhecimento de determinadas disciplinas, e outro modelo pedagógico-didático, que se contrapõe ao anterior ao exigir um efetivo preparo voltado às características pedagógicas, inerentes à educação, e didático.

Refletir acerca destas características que a formação inicial de professores tem assumido no país é fundamental, haja vista a relevância deste momento da formação. Segundo Imbernón (2011), é esta fase da formação do professor que fornece as bases sobre as quais serão edificados os conhecimentos pedagógicos especializados necessários a um adequado exercício da profissão. Para o autor, o professor, neste momento, deve ser dotado de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal, a fim de tornar-se apto a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, de forma reflexiva e fundamentada.

### **A formação inicial de professores na perspectiva da educação inclusiva**

O desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos, que tem como uma de suas principais metas garantir o acesso de todos os alunos à escola, comunga também da ideia de que a educação oferecida a esses *todos* seja de qualidade, visando o sucesso escolar por meio da aprendizagem efetiva dos conhecimentos historicamente constituídos pelas sociedades humanas. Atingir essa meta implica em atuar nas diversas frentes de ação que interferem no processo educativo, das quais a formação docente ganha papel de destaque, uma vez que há a necessidade dos professores serem formados para atuar com e na diversidade.

No sentido desta formação docente com vistas à diversidade, Arroyo (2007) promove uma discussão sobre o modo como os movimentos de coletivos sociais atuam em defesa de seus direitos, incluindo, entre eles, o direito à educação de qualidade. Ao focar na formação docente dentro deste contexto, o autor argumenta:

Na especificidade da condição e da formação docente essa politização das diferenças, da diversidade e do público exigirá rever os princípios e modelos generalistas, rever as diretrizes e políticas unificadoras, os cursos e currículos niveladores, a luz do reconhecimento da diversidade como uma realidade social, histórica, cultural, a ser equacionada pedagogicamente com um olhar não mais negativo, ameaçador, mas positivo, afirmativo (ARROYO, 2007, p. 206).

O que sugere Arroyo (2007), ao mencionar a necessidade de se rever diretrizes, políticas e cursos de formação de professores para que abarquem a diversidade de sujeitos de nossas sociedades, vem ao encontro do que se pode visualizar nas atuais políticas públicas educacionais, ao menos como tentativas de suprir essa necessidade, já que seus resultados, por vezes, são passíveis de questionamentos. Com o advento do movimento educacional inclusivo, seguiram-se uma série de proposições político-educacionais voltadas à possibilidade de adequação da formação inicial docente para modelos que reconhecessem a importância em preparar os futuros professores para trabalhar com alunos de todos os grupos sociais que por algum motivo estivessem à margem do processo educativo.

Evidentemente, diante do processo de desenvolvimento profissional pelo qual os professores passam, não cabe apenas à formação inicial possibilitar as condições necessárias para que o trabalho docente ocorra perspectiva inclusiva, contudo, é fundamental que ao sair de um curso de licenciatura, este novo professor tenha plena consciência do público com o qual irá se deparar no exercício da profissão, bem como disponha dos conhecimentos e mecanismos de ação básicos para promover práticas pedagógicas que lhe permitam iniciar e dar sequência ao seu trabalho.

No que se refere à inserção de conteúdos que habilitem os futuros professores a trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais, Prieto (2009) ressalta que, embora previsto em lei, as instituições de ensino superior não cumprem da maneira esperada as normativas pertinentes.

No mesmo viés de discussão, Mendes (2008) pontua que mesmo garantindo cursos e disciplinas que introduzam conteúdos referentes à temática inclusiva, não há garantia de que se produzam as mudanças conceituais que se fazem necessárias. Para a autora, as concepções sobre ensino-aprendizagem e o desenvolvimento deste processo são conteúdos que devem permear todas as disciplinas dos cursos de formação inicial de professores.

Conforme as contribuições explicitadas, emerge a necessidade de se considerar que os cursos de formação inicial, para atender à necessidade de formar professores para

lidar com as diferenças em contextos educacionais inclusivos, precisam reformular suas propostas pedagógicas com o intuito de assegurar que a perspectiva inclusiva seja um eixo norteador para as diversas disciplinas e seus respectivos conteúdos, tanto no âmbito das disciplinas didático-pedagógicas quanto naquelas específicas para cada curso.

Ademais, considera-se crucial que sejam possibilitados aos futuros professores momentos de reflexão quanto ao convívio com as diferenças, pois é preciso o reconhecimento de que as dificuldades para lidar com elas não são exclusividade da área educacional, mas da própria natureza humana, o que concorre para uma constante avaliação de nossas ações, sob pena de não percebermos que, eventualmente, podem ser elas que acabem por promover a exclusão (BARRETO, 2010).

### **Aspectos metodológicos: delineamento da pesquisa**

A opção metodológica adotada para desenvolver este estudo foi a de realizar uma pesquisa do tipo *survey*. Conforme salienta May (2004), as *surveys* são, atualmente, um dos métodos empregados com maior frequência na pesquisa social, pois se caracterizam como formas rápidas de identificar características e crenças da população em geral, e têm por objetivo principal compreender e explicar opiniões de um grupo de sujeitos, por meio de uma amostra significativa, com características que os tornem semelhantes em relação ao objeto pesquisado.

A realização do levantamento de dados se deu mediante a aplicação de um questionário aos acadêmicos. O instrumento foi composto por 24 questões, abertas e fechadas. O número de participantes correspondeu a 124 estudantes em fase de conclusão de sete cursos de licenciatura (Ciências Biológicas; Educação Física; Geografia; História; Letras; Matemática; Pedagogia).

O grupo de sujeitos apresentou uma maioria feminina (69%), com média de idade igual a 24,4 anos e, embora a maior parte (61%) tenha relatado experiência profissional na docência, o tempo em que se deu equivale, em média, a 19 meses.

A organização dos dados coletados foi realizada, inicialmente, por meio de um pacote de análise estatística, denominado *Statistical Package for Social Science – SPSS*, e as questões abertas do instrumento de pesquisa foram transcritas para planilhas do programa Excel. Nos dois momentos os questionários foram identificados por meio de uma letra e um número que formaram uma nomenclatura para cada sujeito de pesquisa (Acadêmico 1 = A1; Acadêmico 2 = A2).

A gama de informações coletadas se constituiu como um material demasiado significativo para a promoção das discussões em torno das proposições da pesquisa. A interpretação deste material tem por base a análise de conteúdo, que ressalta a necessidade das mensagens serem interpretadas considerando-se o contexto sócio histórico no qual estão inseridos seus produtores.

A opção por estudar a formação inicial de professores em sua relação com a perspectiva educacional inclusiva, partindo das suas concepções, tomou como teorização as definições de Ponte (1992). Este autor argumenta que as concepções têm uma natureza essencialmente cognitiva, e atuam como uma espécie de filtro, indispensáveis aos sentidos que os sujeitos atribuem a cada coisa.

### **Educação inclusiva e diversidade na formação docente**

Conhecer o que os futuros professores compreendem por educação inclusiva se torna uma questão central em estudos que se dedicam a investigar a formação docente nesta perspectiva educacional, haja vista que, considerar as diferenças dos alunos sempre foi algo estranho à escola tradicional (RODRIGUES, 2006) e, por conseguinte, aos professores tradicionais, o que torna premente que os docentes formados para esta nova concepção de educação sejam profissionais cientes das intenções desta proposta e que tenham condições de direcionar suas práticas ao encontro delas.

A realização de leituras recorrentes das respostas obtidas no instrumento de pesquisa possibilitou um agrupamento que se configurou em três perspectivas sob as quais os acadêmicos basearam suas concepções de educação inclusiva. Eles referem-se a esta perspectiva educacional como estando relacionada: (1) à inclusão de determinados grupos de sujeitos ao ensino regular; (2) à democratização do ensino, com vistas a uma educação dirigida a todos; (3) e às práticas pedagógicas das quais professores e escolas devem fazer uso para garantir a efetivação da inclusão escolar. A recorrência com que cada uma destas perspectivas foi percebida nas respostas está descrita na Tabela 1.

Tabela 1 – Síntese das respostas dos acadêmicos à questão: *Para você, o que é educação inclusiva?*

<b>O que é educação Inclusiva?</b>	
<b>Perspectiva Identificada</b>	<b>Recorrências</b>
Inclusão de determinados grupos de sujeitos no ensino regular	61
Uma educação democrática (para todos)	49
São práticas pedagógicas diferenciadas	47

<b>Total</b>	<b>157<sup>1</sup></b>
--------------	------------------------

Fonte: Instrumento de pesquisa

A compreensão da educação inclusiva centrada na inserção de grupos específicos de sujeitos em contextos escolares comuns foi a que mais apareceu nas respostas dos acadêmicos (61). Suas opiniões remetem a uma visão desta educação focada no ingresso de alunos com deficiência ou necessidades especiais nas redes regulares de ensino, como se pode inferir mediante as falas de alguns deles ao relatarem o que vem a ser, em suas concepções, a educação inclusiva:

*É garantir o acesso de pessoas com necessidades especiais à educação (A18).*

*É uma educação voltada para as pessoas com deficiência, dando-lhes a oportunidade de estarem inseridas no meio (A43).*

*É aquela em que se pensa a educação para pessoas com deficiências de qualquer tipo. Aquela que não exclui a pessoa pelo seu grau de deficiência, na qual se busca a excelência na educação (A67).*

Para estes acadêmicos, entre outros respondentes, a compreensão sobre a educação inclusiva parece estar restrita à inserção de pessoas com deficiência ou necessidades especiais no ensino regular. Esta visão pode gerar uma concepção reducionista, ao passo que o processo de inclusão destes grupos está associado à maneira como a educação especial se configurou dentro da perspectiva inclusiva, o que não representa a totalidade da proposta.

Para Bueno (2008), muitas das inadequações conceituais encontradas a este respeito têm sua origem na forma como os documentos internacionais, legitimadores da proposta inclusiva, foram traduzidos e adequados ao serem assumidos pelas políticas educacionais brasileiras. Ao analisar o texto da Declaração de Salamanca (1994), o autor revela substituições arbitrárias que ocorreram nesses processos, como as trocas dos termos “*orientação integradora*” por “*orientação inclusiva*”, e “*escolarização integradora*” por “*escolarização inclusiva*”, que tratam por sinônimos termos conceitual e politicamente distintos. “Assim, foram ocorrendo modificações significativas em nosso país, no sentido de restringir as políticas de inclusão (e não mais de integração) ao âmbito da educação especial” (BUENO, 2008, p. 52).

---

<sup>1</sup> Este número é maior do que o total de sujeitos, pois em algumas respostas mais de uma das perspectivas foram identificadas.

A segunda concepção de educação inclusiva identificada nas respostas dos acadêmicos (49) estabeleceu a relação desta com uma educação democrática, de direito para todos. Nestas respostas é onde mais se parece que os acadêmicos associaram diversidade e inclusão. Dos fragmentos obtidos nessa linha de respostas, destacaram-se as seguintes considerações de educação inclusiva:

*É educação para todos (A1).*

*Educação que permita o aprendizado a todos, independente de condição física, mental, social, racial ou sexual (A14).*

*Refere-se à educação que abrange a todos sem restringir por sexo, cor, credo, ou por deficiência (A30).*

*É uma educação que oferece possibilidades, ou seja, está aberta à diversidade, à inclusão, para todos (A73).*

No discurso educacional inclusivo, a concepção de educação para todos remete à Declaração de Jomtien (1990). Esta declaração, marco do movimento inclusivo na década de 90, apregoa que o propósito de educação básica para todos, pela primeira vez na história, passa a ser uma meta viável mediante a união de forças entre as nações.

Na análise de Bueno (2008, p. 46), esta declaração “[...] teve por finalidade precípua estabelecer princípios, diretrizes e marcos de ação para que todas as crianças do mundo pudessem ter satisfeitas as ‘necessidades básicas de aprendizagem’”. No entanto, o autor complementa dizendo que, conforme o que se identifica no decorrer do documento, “[...] essas necessidades se restringem à apropriação de conhecimentos e habilidades básicas: leitura e escrita, cálculo, solução de problemas e conhecimento básico para participação social” (BUENO, 2008, p. 47).

Embora reconheça que a Declaração de Jomtien se refira à igualdade de direitos para todos, Bueno (2008) revela a possibilidade de, mais uma vez, a perspectiva da seletividade escolar esconder-se sob a capa de um discurso democrático, haja vista que, dentre os membros dos estratos sociais superiores, poucos se contentariam com o atendimento de apenas essas necessidades básicas de seus filhos.

A contribuição de Bueno (2008), com este olhar criterioso acerca do discurso democrático relacionado à educação inclusiva, é pertinente quando possibilita desvelar que parte dos acadêmicos, ao mesmo tempo em que aparentam reconhecer a relação da diversidade com a perspectiva educacional inclusiva, sem restringi-la às pessoas com deficiência, também podem incorrer em uma compreensão ingênua da mesma,

descontextualizada da conjuntura político-econômica na qual a atual sociedade está engendrada.

Finalmente, a terceira perspectiva sob a qual os estudantes pautaram suas respostas foi aquela em que direcionaram as definições de educação inclusiva para ações a serem desenvolvidas por escolas e professores, no intuito de atender grupos de alunos com necessidades especiais, deficiências, dificuldades, ou mesmo, diferentes de modo geral. Nestas respostas, o foco se voltou para o trabalho docente e às implicações que a proposta inclusiva incide sobre ele.

De acordo com estes estudantes:

*Educação inclusiva é uma forma de socializar os alunos, independente se o mesmo possui alguma deficiência ou não (A17).*

*Uma prática permeada por diversas políticas sócio-pedagógicas para garantir o atendimento às diferenças e suprir as necessidades dos indivíduos, a fim de possibilitar o aprendizado de todos, tendo em vista seus direitos à particularidade (A57).*

*É a educação para os profissionais de licenciatura aprenderem a trabalhar com portadores de deficiência (A72).*

Associar a educação inclusiva diretamente ao modo como o professor trabalha, primeiramente, pode indicar um fator positivo de análise da profissão, no sentido de terem consciência do alunado heterogêneo com o qual irão se deparar nas escolas e do quanto sua prática docente deverá pautar-se nesta condição. Contudo, estas falas não deixam claro como os acadêmicos veem tal influência na sua futura atuação profissional.

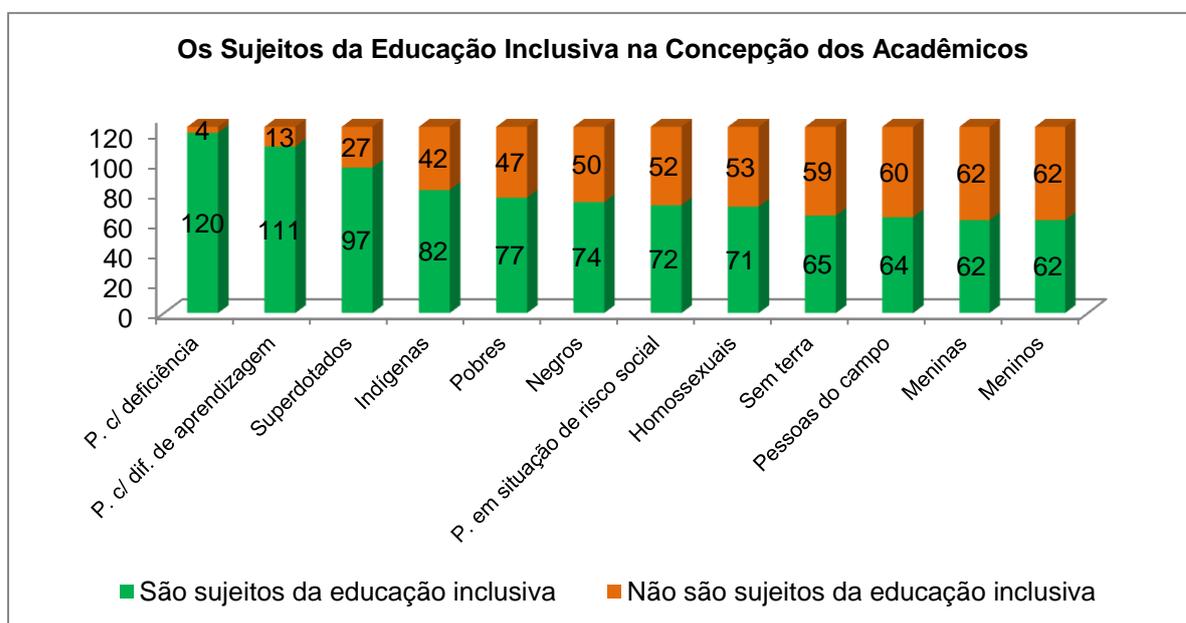
Rodrigues (2006) se posiciona sobre a questão das práticas pedagógicas inclusivas ao ir de encontro à fala de grupos de professores que alegam ser impossível desenvolver estas práticas em classes com números consideráveis de estudantes. Para o autor, este sentimento ou impressão dos docentes decorre da concepção equivocada que têm do que vem a ser “*atender especificamente às necessidades de cada aluno*”.

Na defesa de seu posicionamento, Rodrigues (2006) argumenta que uma sala de aula gerida de modo inclusivo pressupõe que os alunos possam ter acesso às diversificadas formas de organização de grupos, trabalhos em pares e individuais, a fim de que as situações de aprendizagem tenham a possibilidade de ser adequadas às diferenciadas características dos alunos e do trabalho proposto.

Em relação à diversidade do alunado, o instrumento de pesquisa apresentou aos acadêmicos uma relação com 12 grupos distintos de pessoas, e o seguinte enunciado: *Para quem se destina a educação inclusiva? (Marque quantas respostas quiser).*

A partir da possibilidade de *nominar* aqueles a quem se destina a educação inclusiva, o Gráfico 1 demonstra o que pensam os estudantes a este respeito. A apresentação dos dados se deu considerando as opções assinaladas como aqueles que os acadêmicos consideram que *são sujeitos da educação inclusiva*, e as não assinaladas como aqueles que *não são sujeitos da educação inclusiva*.

Gráfico 1 – Os sujeitos da educação inclusiva na concepção dos acadêmicos



Fonte: Instrumento de pesquisa

Os dados apresentados destacam que as pessoas com deficiência foram citadas por praticamente todos os estudantes, 120 exatamente. Ainda com expressividade, as pessoas com dificuldades de aprendizagem foram assinaladas 111 vezes e as pessoas superdotadas em 97 ocasiões. Estes três conjuntos de sujeitos, que mais foram considerados como público a quem se destina a educação inclusiva, referem-se a grupos fortemente ligados à educação especial.

Quanto às pessoas com dificuldades de aprendizagem, que constituíram a segunda alternativa mais assinalada, trata-se de um grupo de alunos que parece ficar em uma espécie de divisa entre o atendimento da educação especial na perspectiva inclusiva e um atendimento não especializado. Esta constatação surge dos textos de dois documentos que norteiam os processos inclusivos, a saber, a Declaração de Salamanca

(1994) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007).

No texto da Declaração de Salamanca (1994, p. 3),

[...] o termo “necessidades educacionais especiais” refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização.

Já na redação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007, p. 9) encontra-se:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Ao analisar os dois excertos descritos, pode-se dizer que a política nacional em vigor direciona o atendimento da educação especial para as pessoas com necessidades educacionais especiais, contudo, essas necessidades estão descritas de maneiras distintas de um documento para o outro. No texto da Declaração de Salamanca (1994) as necessidades educacionais especiais derivam de deficiências ou dificuldades de aprendizagem, já a atual política, quando faz menção a elas, não traz o termo *dificuldades de aprendizagem*, e são inseridas, juntamente com as *deficiências*, as terminações *transtornos globais de desenvolvimento* e *altas habilidades/superdotação*.

Em suma, embora apresentem incongruências em seus textos, estes dois documentos permitem que se considerem as três categorias mais assinaladas pelos acadêmicos (Pessoas com Deficiência; Pessoas com Dificuldades de Aprendizagem; Superdotados) como alunos relacionados à educação especial.

Nas demais alternativas visualizadas no Gráfico 1, verificam-se sujeitos que compõem a diversidade de alunos que pode ser encontrada nas escolas, seja por questões culturais, étnico-raciais, sexuais, de gênero, ou mesmo pela desigualdade social. Estes grupos foram considerados como sujeitos da educação inclusiva por parcelas menores de acadêmicos. Tal fato leva à compreensão de que os estudantes parecem não conceber a educação inclusiva como uma proposta centrada efetivamente em toda a diversidade humana. É importante que os futuros professores estejam cientes do quão diferentes serão seus alunos, em diversos aspectos, pois irão atuar em escolas que devem “dispor de um projeto educativo, construído e compartilhado por toda a

comunidade educativa, assumindo este, tanto no plano conceitual, como metodológico e organizacional, a diversidade como fator inerente a todo grupo humano” (BARRETO *et al*, 2010, p. 142).

Como fechamento desta discussão, é importante relatar que um total de 56 acadêmicos (45%) assinalou todas as alternativas de sujeitos disponíveis. Este grupo pode indicar uma parcela de estudantes que construiu, ao longo de seus cursos, um olhar para a educação inclusiva pautado na atenção à singularidade humana, por meio do reconhecimento que os mais diversos grupos de pessoas representam a diversidade com a qual a escola e seus professores devem estar abertos e aptos a lidar.

Com base na importância deste reconhecimento, os estudantes foram questionados quanto à relação entre diversidade e educação inclusiva. Um percentual de 87% considerou que esta relação existe.

Ao comparar estes dados com aqueles apresentados na discussão anterior, referente aos grupos de sujeitos a serem abarcados por uma educação inclusiva, identifica-se, no mínimo, uma contradição entre o que os acadêmicos consideraram nos dois momentos, haja vista que, enquanto aqui 87% deles assumiram que existe relação entre diversidade e educação inclusiva, apenas 45,2% assinalaram toda a diversidade de sujeitos disponível naquela questão como pertencentes ao público para quem a perspectiva educacional inclusiva se destina.

Possivelmente, o fato de reconhecer a relação da diversidade com a inclusão, mas não a abrangência desta diversidade nos grupos sociais distintos, está relacionado à conceitualização de diversidade constituída ao longo da formação inicial.

Dentre os estudantes que indicaram não haver relação entre educação inclusiva e diversidade (11%), quando convidados a comentar suas respostas ficam explícitas suas concepções estritamente ligadas ao processo de inclusão de pessoas com deficiência. Algumas falas dos acadêmicos podem ilustrar tal situação:

*Essa minha opinião é que diversidade se refere à cultura, opção sexual, entre outras coisas e educação inclusiva seria para as pessoas que têm realmente algum tipo de necessidade e precisam ser incluídas na sociedade para melhorar a sua condição de vida (A43).*

*Diversidade está relacionada às condições sociais e culturais e educação inclusiva a alunos com deficiência (A68).*

*A educação inclusiva por si só exige técnicas de ensino diferentes das convencionais, enquanto a diversidade trata mais das questões de convívio social (A71).*

Mais uma vez, ao verificar a imprecisão de referências acerca da diversidade pela qual transitam as opiniões dos acadêmicos, ressalta-se o impacto que esta pode ter sobre o trabalho destes futuros professores. Embora se compreenda que atuar dentro de uma perspectiva inclusiva tenha se configurado com um possível *problema* para os professores já em exercício, não cabe mais à formação dos futuros profissionais da educação, preparados dentro desta perspectiva, permitir que ingressem em sua prática docente com visões inconsistentes do que é a diversidade e de como o amálgama de sujeitos que a compõe deve ser amparado por um ensino inclusivo para todos.

### **O olhar discente para a futura atuação profissional em contextos educacionais inclusivos**

Na continuidade da investigação, a pesquisa reuniu dados para identificar as perspectivas de atuação profissional, e um dado que chamou atenção foi o percentual de estudantes que não pretende atuar na docência depois de formados. O estudo apontou um total de 27% (mais de ¼ dos participantes da pesquisa) dos acadêmicos que não explicitaram intenção em exercer a profissão de professor, mesmo estando em fase de conclusão de um curso de licenciatura.

Em suas falas, os estudantes que relataram não ter a intenção de atuar como professores apresentaram suas justificativas de modo que puderam ser reunidas em três grupos. O primeiro deles indica estudantes que não se identificaram com a profissão ou não se sentem preparados para tal. *“Ser professor é uma responsabilidade muito grande, para a qual não me sinto preparado”* (A18).

Um segundo grupo de justificativas tem relação com outras possibilidades de atuação profissional que os próprios cursos de licenciatura oferecem. *“Devido à dupla habilitação, não pretendo atuar”* (A45).

E, finalmente, o terceiro grupo de respostas faz referência ao desprestígio da profissão docente. Este grupo de sujeitos alega não querer exercer a profissão por questões relacionadas às condições de trabalho. *“Eu gosto de dar aula, porém a carga horária/estresse/salário, fazem com que eu me remeta para outras áreas”* (A25).

Além desta parcela de sujeitos que não pretende atuar na docência, a pesquisa revelou outro aspecto que merece ser destacado, trata-se do sentir-se preparado para o exercício da profissão. Praticamente metade dos estudantes (45%) não se considera

preparada para exercer a docência em contextos inclusivos, ao mesmo tempo em que a outra metade (51%) se vê apenas parcialmente preparada para tal.

Com este resultado, acredita-se ser este um ponto que mereça atenção por parte dos cursos de formação inicial docente, uma vez que, além do aprimoramento da formação oferecida, oportunizando práticas voltadas à condição de adaptação e flexibilização inerentes ao exercício da profissão, faz-se necessário investir na conscientização de que as sensações de insegurança podem ocorrer ao ingressar na docência, mas que o exercício cotidiano contribuirá para um sentimento cada vez maior de competência e segurança ao desempenharem sua função. Para corroborar esta premissa, as palavras de Imbernón (2011, p. 17) são convenientes, haja vista que, para o autor, “a aquisição de conhecimentos por parte do professor é um processo complexo, adaptativo e experiencial. [...] Para que seja significativa e útil, a formação precisa ter um alto componente de adaptabilidade à realidade diferente do professor”.

### **Considerações finais**

Ao tomar como tema central da investigação a formação inicial de professores atrelada à educação inclusiva, torna-se relevante pontuar como foram percebidas as concepções deste grupo de estudantes acerca desta perspectiva educacional. O fator que mais se evidenciou em relação às concepções foi a recorrente vinculação entre educação inclusiva e educação especial, muitas vezes tomando-as por sinônimos quanto aos seus objetivos e públicos de atuação.

Embora parte dos sujeitos tenha apresentado compreensões da proposta inclusiva como possibilidade de oferta de educação para todos, as restrições ao âmbito da educação especial se fizeram presentes na maioria das vezes, inclusive quando estes estudantes foram direcionados a identificar o público a quem se destina à perspectiva educacional inclusiva. Para praticamente metade deles, a relação entre diversidade e educação inclusiva não foi estabelecida ao apontar os sujeitos que deveriam ser abarcados por ela, tendo em vista que grupos associados à diversidade de gênero, sexual, étnico-racial e cultural foram negligenciados em detrimento de grupos fortemente ligados à educação especial.

A compreensão da educação inclusiva como prerrogativa da educação especial tem origem na imprecisão conceitual gerada pelo modo como os documentos internacionais, legitimadores da proposta inclusiva, têm sido adequados aos serem

assumidos pelas políticas educacionais brasileiras. Sendo assim, considera-se fundamental que os cursos de formação inicial de professores certifiquem-se de que seus estudantes compreendam os pressupostos educacionais inclusivos com foco em uma educação para todos, que mesmo atuando também sob a educação especial, não se restringe a ela.

No tocante à concepção dos acadêmicos sobre a diversidade, as imprecisões conceituais puderam ser encontradas já no momento em que a maioria (87%) considerou que existe relação entre diversidade e educação inclusiva, contudo, ao nominarem os sujeitos que deveriam ser compreendidos por uma perspectiva educacional inclusiva (pautada, portanto, na diversidade), apenas 45% do grupo assinalou todos os sujeitos apresentados, indicando não reconhecerem a abrangência desta diversidade nos grupos sociais distintos, ou seja, tomando-a como uma diversidade que abarca uns, e não outros.

Tratando-se do perfil de docente que os estudantes pretendem assumir, se pôde verificar que uma parcela de 27% não revelou interesse em atuar na docência depois de concluir a formação. Deste grupo emergiram justificativas pautadas: em outras possibilidades profissionais que os cursos oferecem, em incompatibilidades com a profissão identificadas no decorrer da graduação ou no desprestígio profissional da docência. Além disso, praticamente metade deles (45%) não se sente preparada para ser professor na educação inclusiva.

Diante da discussão desencadeada, evidenciou-se a premência em se realizar pesquisas no âmbito da formação inicial de professores na perspectiva da educação inclusiva, considerando que, dos resultados desta pesquisa, emergiram novos e velhos dilemas da formação de professores que demandam ainda estudos detalhados na busca por soluções que promovam a evolução, tanto dos processos de formação quanto da consolidação do movimento educacional inclusivo.

## **Referências**

ANDRÉ, Marli. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 41-56, ago./dez. 2009.

ARROYO, Miguel González. Condição docente, trabalho e formação. *In*: SOUZA, João Valdir (org.). **Formação de professores para a educação básica: 10 anos de LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 191-209.

BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa. Dilemas da inclusão na educação básica frente às diretrizes para a formação em pedagogia. *In*: BAPTISTA, Claudio Roberto *et al* (org.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010, p. 213-218.

\_\_\_\_\_ *et al*. O currículo, as práticas docentes e o processo de avaliação no contexto da inclusão escolar. *In*: \_\_\_\_\_ (org.). **Diversidade e inclusão na educação do campo: povos, territórios, movimentos sociais, saberes da terra, sustentabilidade**. Vitória, ES: UFES, 2010, p. 81-94.

BRASIL. MEC. SEESP. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> Acesso em: 03 fev. 2015.

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? *In*: BUENO, José Geraldo Silveira *et al* (org.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2008, p. 43-63.

**DECLARAÇÃO DE SALAMANCA**. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. BRASIL/MEC. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2015.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Formação de professores: pesquisa, representações e poder**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. *In*: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006, p. 161-181.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação de professores. *In*: PINHO, Sheila Zambello de (org.). **Formação de educadores: o papel do educador e sua formação**. São Paulo: Unesp, 2009, p. 251-255.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para a inclusão escolar. *In*: MENDES, Enicéia Gonçalves *et al* (org.). **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES-PROESP, 2008, p. 92-122.

PONTE, João Pedro da. Concepções dos professores de matemática e processos de formação. *In*: \_\_\_\_\_. **Educação matemática: temas de investigação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992, p. 185-329.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Educação inclusiva com ênfase no atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais: qual formação de professores? *In*: PINHO, Sheila Zambello de. **Formação de educadores**: o papel do educador e sua formação. São Paulo: UNESP, 2009, p. 273-287.

RODRIGUES, David. Dez ideias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. *In*: \_\_\_\_\_ (org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p. 299-318.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.