

Inclusão escolar e formação inicial de professores: a percepção de alunos egressos de um curso de Pedagogia

School inclusion and initial teachers training: the perception of students graduated in Education

Rosimar Bortolini Poker¹, Fernanda Oscar Dourado Valentim², Isadora Almeida Garla³

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP, Marília-SP, Brasil

Resumo

A educação inclusiva implica tomada de decisões que afetam o processo educativo escolar e contestam práticas tradicionais, tanto do ponto de vista organizacional e político quanto didático-pedagógico. A formação inicial de professores se situa nesse cenário e tem apresentado limitações. Os cursos de formação, em especial a Pedagogia, não têm conseguido capacitar os futuros professores para atenderem de forma efetiva as necessidades e particularidades dos alunos público alvo da Educação Especial. Diante desse contexto, a pesquisa teve por objetivo identificar, junto aos estudantes egressos do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP/Marília (Brasil), quais são suas percepções sobre tal curso de formação inicial e verificar se promove uma formação em direção à perspectiva educacional inclusiva. A coleta ocorreu por meio da aplicação de um questionário *online* via plataforma *Google Forms*, com base em uma análise quanti-qualitativa dos dados que foram organizados em temas centrais relacionados com a formação do professor na perspectiva inclusiva. Os resultados apontaram a necessidade de reestruturação curricular do curso de forma a priorizar a relação entre as disciplinas que tratam de conteúdos de Educação Especial e as demais, além da inserção de oportunidades de estágio em salas de aulas inclusivas para aprimorar a formação do professor.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Pedagogia. Inclusão escolar.

Abstract

Inclusive education implies decision-making that affects the school educational process and contests traditional practices, both from organizational and political point of view as well as didactic-pedagogical. The initial teacher training lies in this scenario and has presented limitations. Training courses, especially the degree in Education, have not been able to train the future teachers to effectively meet the needs and particularities of the target students of Special Education. In view of this context, the objective of the research was to identify, along with the graduating students of Education course of the Faculty of Philosophy and Sciences - UNESP / Marília (Brazil), their perceptions about such initial formation course, and verify

¹ Docente do Departamento de Educação Especial da Faculdade de Filosofia e Ciências/Unesp de Marília, Pesquisadora do Projeto OBEDUC/CAPES; Marília/SP. Email: poker@marilia.unesp.br

² Professora da Rede Municipal de Educação de Marília e Bolsista do Projeto OBEDUC/CAPES; Marília/SP. Formada em Pedagogia pela Unesp/Marília, Mestre em Educação pela mesma universidade. Email: ferdourado2008@hotmail.com

³ Graduanda em Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências/Unesp de Marília e Bolsista do Projeto OBEDUC/CAPES; Marília/SP. Email: isadora.garla@gmail.com

Financiamento: OBEDUC/Capes.

whether it promotes a formation towards the perspective Inclusive education. Data gathering was carried out by means of the application of an online questionnaire via Google Forms platform, based on a quanti-qualitative analysis of the data organized in central themes related to teacher education in an inclusive perspective. The results pointed out the need for curricular restructuring of the course in order to prioritize the relationship between the disciplines dealing with Special Education content, and the others, as well as the inclusion of internship opportunities in inclusive classrooms to improve teacher education.

Keywords: Initial teacher training. Education. School inclusion.

Introdução

A partir de 1990, a política educacional brasileira, influenciada por documentos internacionais que defendem os direitos humanos fundamentais, assume e passa a implementar a inclusão escolar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, aponta que a escola deve garantir a todos os alunos o seu pleno desenvolvimento promovendo o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, preferencialmente nas salas regulares de ensino. No entanto, é sabido que grande parte dos professores e gestores sente-se despreparada para enfrentar os novos desafios propostos pela inclusão. Tal fato pode estar diretamente relacionado com a qualidade da formação inicial oferecida durante a graduação.

Após a LDBEN de 1996, importantes documentos orientadores foram promulgados na direção da educação inclusiva e formação de professores tais como as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em 2001, e em 2002, a Resolução CNE/CP nº 1/2002 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, nos cursos de licenciatura. Em 2006, foi aprovada a Resolução CNE/CP nº 1/ 2006 que instituiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação de Pedagogia. Em seu artigo 5º, inciso X, aponta que o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras” (BRASIL, 2006, p. 2) e, em seu artigo 8º, inciso III, indica que a integralização de estudos será efetivada por meio de: “atividades complementares envolvendo [...] opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais [...]” (BRASIL, 2006, p. 4).

Além dessas legislações a respeito do atendimento ao aluno público alvo da Educação Especial, tivemos também a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, e ainda a nova Lei nº 13.146 de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

Apesar de o movimento de inclusão educacional no Brasil estar amparado nas normativas legais, é notório o despreparo dos professores e dos gestores dos diferentes níveis de ensino para garantir a acessibilidade física, atitudinal e curricular desses alunos nas escolas. Pesquisas realizadas por Naujorks (2002), Ferreira (2006), Santos (2007), Rodrigues (2008) e Vitaliano (2010) demonstraram tal fato.

Segundo Poker e Milanez (2015), a formação inicial do professor tendo como foco a inclusão deve ter uma base sólida em seus princípios filosóficos, políticos

e éticos. Precisa preparar o futuro profissional para desenvolver e transformar o ambiente escolar, oferecendo as melhores condições possíveis de aprendizagem e de participação para toda a diversidade de alunos. Entretanto, ainda há falta de instrumentalização para que o professor possa fundamentar e estruturar sua prática no intuito de atender a todas as necessidades específicas dos estudantes. Segundo Tricoli (2002, p. 98 apud BARBOSA-VIOTO; VITALIANO, 2013, p. 355) “[...] para que um professor possa oferecer uma boa formação para seus alunos, ele precisa também estar bem formado”.

Poker (2003, p. 44) afirma ainda que “[...] em muitos casos, os professores recém-formados saem da faculdade com ideias equivocadas e simplistas a respeito do paradigma da inclusão social e educacional, reduzindo o conceito de inclusão ao fato de aceitar alunos deficientes em suas classes”.

Para conseguir efetivamente implementar a pedagogia inclusiva, o professor deve saber agir com sabedoria, perspicácia e eficiência nas diversas situações a serem enfrentadas na sala de aula. Perrenoud (1999) indica que o professor deve ter como competências criar ou utilizar outros meios de ensino, adotar um planejamento flexível, improvisar e implementar e explicitar um novo contrato didático. Além desses requisitos, o trabalho em equipe e o estudo de caso devem ser colocados como prioridades a fim de que o professor troque com os demais colegas experiências e saberes e ainda atualize continuamente suas competências. Nesse contexto, é imprescindível que os cursos de Pedagogia estejam bem fundamentados tanto em seus aspectos teóricos como práticos.

Apesar de o Ministério da Educação (BRASIL, 2008) divulgar amplamente dados significativos que evidenciam o aumento crescente das matrículas dos alunos público alvo da Educação Especial⁴ nas salas regulares de ensino, há poucos estudos que demonstram que esses alunos estão tendo uma educação de qualidade, ou seja, têm, de fato, acesso às condições adequadas para efetivar seu processo de escolarização. Parece que a garantia alcançada até o momento é apenas o direito à matrícula e o acesso às escolas e salas regulares de ensino. A estrutura e a organização da escola, bem como a atitude dos professores e gestores, em sua maioria, continuam vinculadas ao modelo tradicional que se apoia numa perspectiva educacional homogeneizadora, disciplinar e meritocrática. Lunardi (2005) demonstrou esse fato em um estudo que constatou que os professores, diante de alunos com necessidades específicas, utilizam práticas pedagógicas excludentes e baseadas na comiseração. Pires (2006) e Duek (2009) constataram ainda a carência das escolas que não detêm as condições adequadas para possibilitar a aprendizagem de todos. Valentim (2011) e Valentim e Oliveira (2013), sinalizaram em suas pesquisas que alguns professores demonstraram insegurança e apreensão para trabalhar com alunos com deficiência na sala regular, e tal atitude foi apontada como possível consequência de dificuldades na formação.

Beyer (2006) retrata a importância de uma adequada formação inicial de professores como condição para superar o descompasso entre as propostas da inclusão escolar

⁴ Considera-se público alvo da Educação Especial alunos com deficiência, alunos com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com superdotação/altas habilidades (BRASIL, 2008).

em termos de lei e sua viabilidade operacional no sistema escolar, além da formação continuada para professores em atividade.

Formação de professores e o ensino para os alunos público alvo da Educação Especial

Considerando as exigências engendradas pelo ensino que pretende atingir e favorecer o processo de escolarização de toda a diversidade de alunos, é urgente o redirecionamento do modelo de formação de professores.

A formação inicial deve amenizar o descompasso existente entre os princípios teóricos propostos pela pedagogia inclusiva e sua materialização nas escolas e nas salas de aula. A atuação docente não mais pode se pautar prioritariamente na transmissão de conhecimento e deve passa a ser mais diversificada, criativa e complexa a fim de abranger diferentes alunos com condições também diversificadas de aprendizagem. Cabe então aos cursos de formação inicial de professores uma proposta pedagógica direcionada à diversidade, afinal, “[...] a universidade é um lugar onde os valores e práticas de educação inclusiva precisam ser vivenciadas” (CASTANHO; FREITAS, 2005, p. 85).

A formação do professor constitui-se no elemento-chave capaz de viabilizar a implementação de uma escola que se pauta na equidade, no trabalho colaborativo, na solidariedade, na interdisciplinaridade, na criatividade e no uso de recursos, estratégias e metodologias diversificadas. Sobre essa questão, Portelina e Baseggio (2005, p. 67) acrescentam que “[...] a formação de professores de todos os níveis necessita de coerência com a política educacional maior que preconiza a integração/ inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular”.

Diante da complexidade desse problema, o presente estudo teve por objetivo avaliar e analisar, junto aos egressos das turmas de 2011, 2012, 2013, da grade nova do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) - Unesp/ Marília, a qualidade da formação recebida e também quais as percepções sobre sua formação em relação às próprias atitudes na sala de aula frente aos alunos público alvo da Educação Especial. É importante mencionar que o projeto pedagógico do referido curso de Pedagogia pautava-se na perspectiva educacional inclusiva.

Método

A pesquisa constituiu-se em um estudo de caso que analisou um curso de Pedagogia específico, de uma determinada realidade. Sua análise poderá permitir a generalização de ideias e reflexões a respeito da formação inicial de professores para atuar na perspectiva educacional inclusiva. Foi realizada com todos os 272 alunos egressos das turmas de 2011, 2012 e 2013 do curso de Pedagogia da FFC - Unesp/Marília, submetidos à nova grade curricular instituída em 2007, que já tinham concluído a graduação. Vale destacar que o novo curso passou a ter cinco disciplinas obrigatórias que tratam de conteúdos diretamente relacionados à educação especial e/ou educação inclusiva.

Dos 272 e-mails enviados, 15 apresentaram problemas, 255 acusaram recebimento e, destes, 46 sujeitos aceitaram responder ao questionário, totalizando uma amostra

de 17%, que correspondeu a 24 alunos da turma de 2011, 14 alunos da turma de 2012 e 8 alunos da turma de 2013.

A pesquisa teve aprovação do Comitê de Ética, da FFC – Unesp/Marília e a coleta se deu por meio da aplicação de um questionário *online* com perguntas abertas e fechadas, via plataforma *Google Drive*, que trataram principalmente da percepção dos egressos sobre a formação no curso de Pedagogia e a relação dessa com a atuação profissional para atuar num contexto inclusivo.

Resultados e análise

Todos os 46 respondentes eram do sexo feminino, encontravam-se na faixa etária entre 20 e 30 anos e residiam em cidades do interior paulista. Do total, 39 afirmaram ter experiência docente em aula regular na rede pública de ensino e 30 sujeitos apontaram já terem atuado com alunos Público alvo da Educação Especial.

a) Importância das disciplinas que tratam da educação especial e/ou educação inclusiva

O curso de Pedagogia da Unesp/Marília, após a reestruturação curricular em 2007, por meio da Resolução CNE/CP nº 1/2006, que institui as Diretrizes Curriculares para o curso de Graduação em Pedagogia, extinguiu as habilitações em Educação Especial e se organizou da seguinte forma: passou a ter cinco disciplinas que tratam diretamente de conteúdos relacionados à educação especial/inclusiva, totalizando 270 horas, em disciplinas obrigatórias.

Acerca da importância dessas disciplinas na grade do curso de Pedagogia, os egressos se manifestaram da seguinte forma: metade deles, 23 sujeitos, considerou “importante” a presença das cinco disciplinas que trataram da educação especial/inclusiva no curso, 13 disseram que só “em parte” tais disciplinas foram importantes para subsidiar a sua ação pedagógica, um respondeu que “não foi importante” e nove sujeitos não responderam.

Em pesquisas sobre a avaliação da formação recebida para atuar com a inclusão de alunos público alvo da Educação Especial Barbosa-Vioto e Vitaliano (2013) encontraram que 55,9% dos participantes sinalizam que o curso de Pedagogia contribuiu parcialmente para atuar na inclusão desses alunos. Já, 28,8% dos participantes avaliaram que a preparação oferecida no curso era insuficiente.

Deimling e Caiado (2012), ao estudarem o curso de Pedagogia da Unesp/Marília, revelaram que o curso tem um currículo com base na formação docente voltada para a inclusão, satisfazendo assim diretrizes e demais exigências. Entretanto, destacam que o oferecimento dessas disciplinas obrigatórias pode não ser suficiente no momento da atuação docente e na prática em sala de aula.

Ao tratar sobre como os professores avaliavam o nível de importância de cada uma dessas disciplinas oferecidas na nova grade curricular do curso de Pedagogia da FFC - Unesp/Marília, os dados encontrados foram os seguintes, conforme gráfico 1:

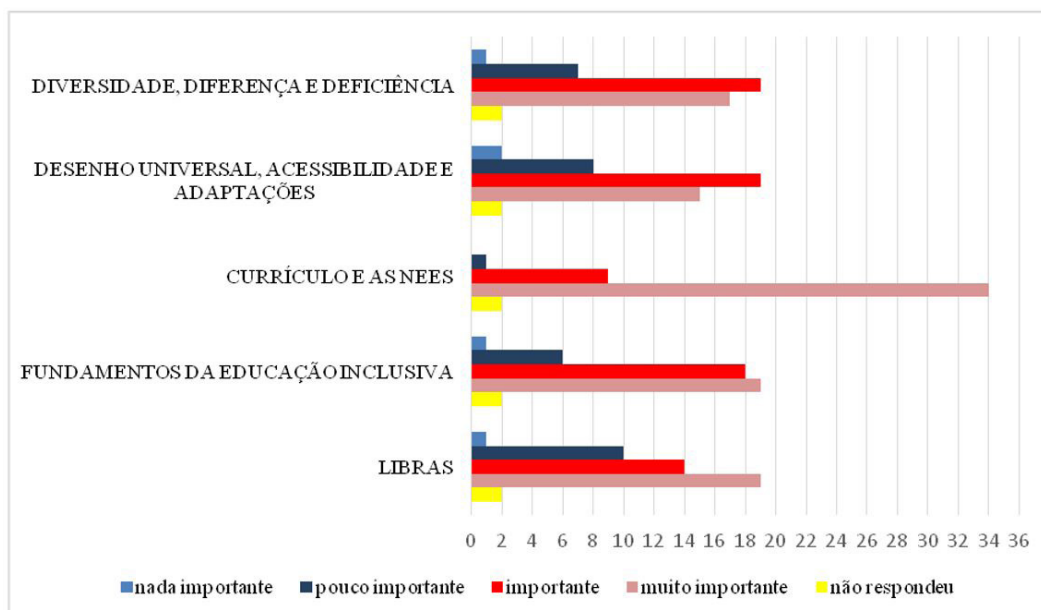


Gráfico 1: Nível de importância de cada disciplina do curso de Pedagogia, com conteúdos relacionados à educação especial/inclusiva

Fonte: Elaborado pelas autoras com dados da pesquisa.

Do total de 46 respondentes, 37 consideraram a disciplina de “Fundamentos da Educação Inclusiva” muito importante ou importante. Muito próximo disso - 36 respostas - ocorreu com a disciplina “Diversidade, Diferença e Deficiência” e com a disciplina “Desenho Universal, Acessibilidade e Adaptações”, com 34 sujeitos. Sobre “Libras” - Língua Brasileira de Sinais, 33 consideraram a disciplina importante ou muito importante, e 10 pouco importante.

Verifica-se que os professores reconhecem o valor dos aspectos teóricos para fundamentar uma prática pedagógica inclusiva devido à concentração dos índices de respostas em “importante e muito importante”, e também que é necessário ter contato com uma nova linguagem, como a Libras, para poder interagir com o aluno com surdez.

Especificamente em relação a Libras, em 2005 foi publicado o Decreto nº 5626, que a estabelece como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério em nível médio e superior, entre outros cursos. Porém, apesar da obrigatoriedade desta disciplina nos cursos de formação de professores, Pedroso, Campos e Duarte (2013) destacaram que uma carga horária de 30 ou 60 horas não é suficiente para dar conta da complexidade de conteúdos relacionados a esses temas “[...] tampouco para garantir que os discentes adquiram competência em Libras suficiente para, futuramente como professores, se comunicarem e ensinarem os alunos surdos” (PEDROSO; CAMPOS; DUARTE, 2013, p. 43). Talvez por isso 10 egressos nesta pesquisa consideraram a disciplina “Libras” pouco importante.

Diferentemente de todas as outras disciplinas, “Currículos e as Necessidades Educacionais Especiais” foi considerada por 43 respondentes, quase a totalidade, uma disciplina importante e muito importante. Tal fato demonstra que os professores identificaram que o conhecimento sobre o projeto político pedagógico inclusivo e sobre as adequações curriculares, aspectos abordados em tal disciplina, são imprescindíveis

para uma prática pedagógica que pretende atender à diversidade. Desta forma, pode-se apontar que há certa consciência da necessidade de adequar a escola ao aluno, respeitando suas condições particulares de aprendizagem e valorizando suas competências, princípios considerados fundamentais em uma escola inclusiva.

b) Conhecimento sobre atitudes frente ao aluno público alvo da Educação Especial

Abaixo, no gráfico 2, pode-se verificar as atitudes que os professores apresentaram frente ao aluno público alvo da Educação Especial, em porcentagem:

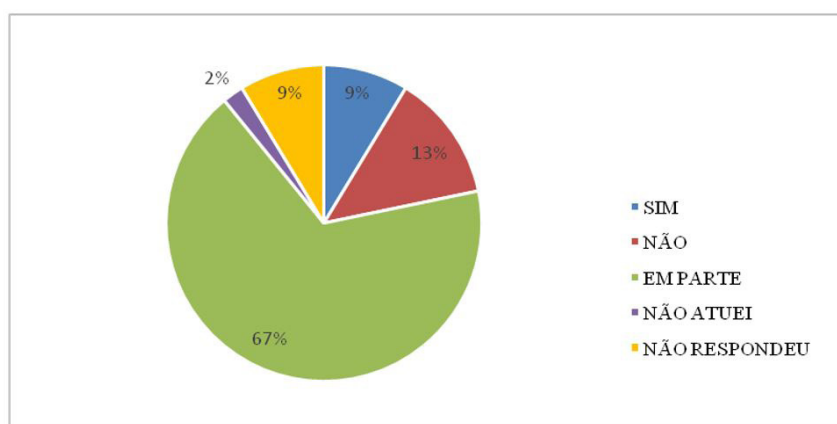


Gráfico 2: Atitudes frente ao aluno público Alvo da Educação Especial a partir da formação oferecida pelo curso de Pedagogia da FFC - Unesp/Marília

Fonte: Elaborado pelas autoras com dados da pesquisa.

É interessante notar que apesar de a maioria dos professores identificar, em outro quesito da pesquisa, a importância dessas disciplinas que foram inseridas no curso de Pedagogia, 67%, ou seja, 31 deles responderam que apenas “em parte” o curso os prepara no sentido de saberem quais atitudes devem tomar frente ao aluno público alvo da Educação Especial. Além disso, 13% apontam que não sabem como proceder, e apenas 9%, ou seja, quatro deles afirmam saber como atuar com tais alunos. Verifica-se assim que 37 professores, o que equivale a 80% dos egressos pesquisados, não sabem ou sentem-se inseguros a respeito das atitudes que devem ser tomadas frente a esse alunado.

De acordo com Pletsch (2009), de maneira geral as licenciaturas não estão preparadas para desempenhar a função de formar professores que saibam lidar com a heterogeneidade posta pela inclusão, o que traz como consequência a implementação de um modelo de inclusão precarizada. Pedroso, Campos e Duarte (2013), em pesquisa sobre formação de professores nos cursos de Ciências Biológicas e Química em universidades públicas do interior paulista, indicam “[...] que a organização dos cursos de licenciatura pouco tem contribuído com a formação, profissional e pessoal, de seus estudantes sobre inclusão, garantia dos direitos e democratização das condições de vida” (PEDROSO; CAMPOS; DUARTE, 2013, p. 43).

Os egressos participantes da pesquisa manifestaram ainda em perguntas abertas, do mesmo questionário, que seria necessário haver estágio curricular na área da educação especial/inclusiva para o graduando conhecer e apreender as particularidades desse

alunado no contexto educacional inclusivo, que apresenta condições de aprendizagem específicas. Barbosa-Vioto e Vitaliano (2013) também encontraram em sua pesquisa a mesma realidade demonstrada pelo presente estudo.

Em pesquisa de Deimling e Caiado (2012) sobre formação de professores em três universidades paulistas, detectou-se que nenhum dos cursos analisados oferece estágios específicos em Educação Especial, apenas um dos cursos propõe que 20 horas do estágio obrigatório sejam destinadas a atividades relacionadas à educação inclusiva.

Com isso, percebe-se uma lacuna na formação de futuros educadores no que diz respeito ao estágio na área da educação especial/inclusiva já que, na maioria das vezes, estes só irão ter contato com o aluno público alvo da Educação Especial e conhecer suas necessidades e particularidades quando estiverem formados, já atuando na sala de aula.

c) O curso de Pedagogia em direção à escola inclusiva

No gráfico 3, a seguir, podemos verificar os aspectos desenvolvidos, no curso de Pedagogia, para atender o aluno público alvo da Educação Especial no contexto inclusivo:

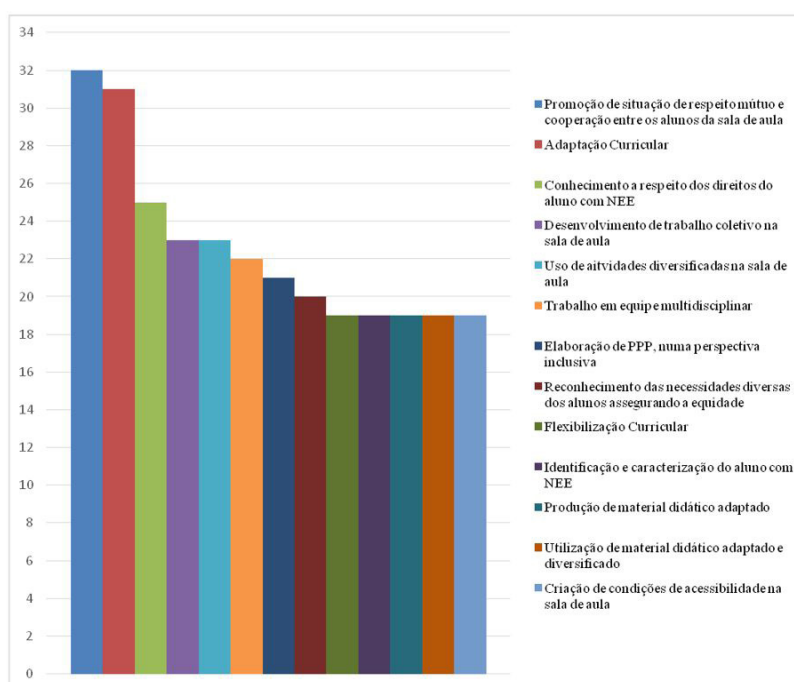


Gráfico 3: Aspectos desenvolvidos no curso de Pedagogia para atender o aluno público alvo da Educação Especial na sala de aula regular

Fonte: Elaborado pelas autoras com dados da pesquisa.

A maior incidência de respostas por parte dos professores refere-se ao conhecimento sobre a importância das relações interpessoais no ambiente escolar, de forma a fomentar o respeito mútuo e a cooperação entre os alunos da sala. Um aspecto destacado é a questão da adaptação curricular, elemento que viabiliza as condições de escolarização do aluno Público alvo da Educação Especial na sala regular.

Outros dados apontados referem-se ao reconhecimento do direito desses alunos e ao atendimento às suas especificidades, sobre a utilização de materiais e atividades diversificadas e sobre ambientes colaborativos de aprendizagem, aspectos esses fundamentais, apesar de não serem os únicos, para a prática pedagógica inclusiva.

Vale destacar também que alguns professores indicaram a competência de elaborar um projeto político pedagógico inclusivo, aspecto fundamental para que todas as ações da escola sejam direcionadas à perspectiva do atendimento à diversidade.

Conforme se observa no gráfico 3 acima, os dados demonstram que o curso analisado trata de questões relacionadas aos aspectos curriculares e foca, também, aspectos ligados ao meio social e à ética que permeia a inclusão.

Santos (2007, p. 15) descreve que para estar em consonância com os ideais da inclusão escolar, é preciso

[...] direcionar o olhar para a compreensão da diversidade, oportunizando a aprendizagem de seus alunos e respeitando suas necessidades, o que constitui o cerne de sua formação. Um educador, enfim, que domina os instrumentos necessários para o desempenho competente de suas funções e tem capacidade de problematizar a própria prática, refletindo criticamente a respeito dela.

Porém, para que o educador domine os instrumentos necessários para desempenhar de forma competente sua prática, é necessária uma formação inicial que lhe forneça as bases fundamentais deste trabalho, pois o atendimento às diferentes necessidades de aprendizagem requer uma nova concepção de educação e, conseqüentemente, novas formas de ensino e práticas pedagógicas.

d) Dificuldades encontradas não vinculadas à formação do professor

No gráfico 4, abaixo, verificamos as dificuldades encontradas pelo professor na atuação no contexto inclusivo, não vinculadas à sua formação:

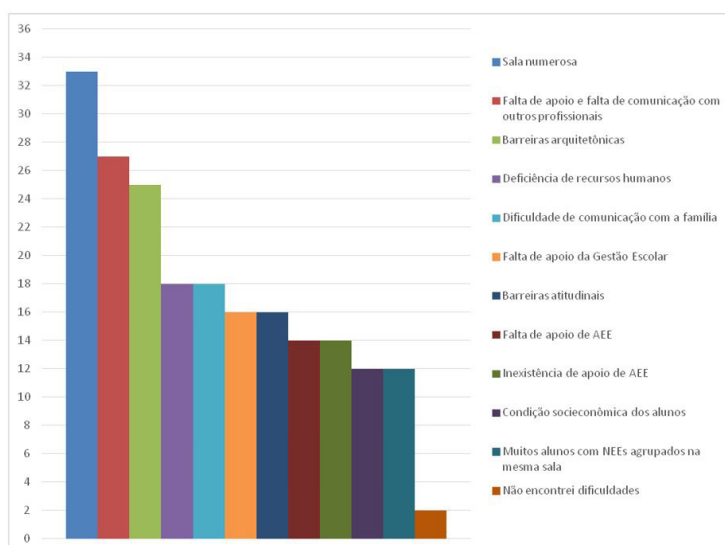


Gráfico 4: Dificuldades encontradas na atuação em sala de aula regular com o aluno Público alvo da Educação Especial não vinculadas à formação do professor

Fonte: Elaborado pelas autoras com dados da pesquisa.

Dos 46 professores, apenas dois responderam que não encontram dificuldades em sua atuação na sala de aula. Conforme o gráfico 4 acima, a maioria das respostas sobre dificuldades sinaliza fatores diversos que não se relacionam à formação, mas comprometem diretamente a atuação do professor, tais como fatores organizacionais, funcionais, estruturais e sociais. Verifica-se assim que além da formação, o sistema educacional também precisa mudar sua lógica que ainda se pauta, muitas vezes, na homogeneização do ensino, acarretando, conseqüentemente, a discriminação e a exclusão.

Constatou-se que outros aspectos não relacionados à formação inicial do professor constituem barreiras que dificultam ou mesmo inviabilizam a implementação da inclusão escolar. Isso porque é fundamental que a escola ofereça as condições físicas, curriculares e atitudinais adequadas para não só acolher o aluno, mas também promover sua participação efetiva nas atividades propostas. Isso significa garantir que todos os alunos, independentemente de suas diferentes condições sensoriais, comportamentais, físicas, motoras e/ou intelectuais, possam aprender exercendo seu direito de escolarização.

Pletsch e Glat (2013) indicam alguns dos problemas encontrados diariamente no contexto das escolas que dificultam a concretização da inclusão escolar, tais como o despreparo dos professores para adequar o manejo da sala de aula à chegada de um aluno com deficiência que, na maioria das vezes, se encontra muito distante do nível de aprendizagem de seus pares da turma, turmas superlotadas, dificuldades para se garantir acessibilidade física e curricular, práticas avaliativas homogêneas que não contemplam as especificidades de tais alunos e outros tantos problemas vivenciados cotidianamente.

A dificuldade mais evidenciada neste tema é a questão da sala de aula numerosa, problema apontado em 33 respostas. Em uma sala de aula onde a quantidade de alunos é muito grande, pode haver comprometimento na relação professor e aluno. O tempo do professor precisa ser dividido com muitos, o que prejudica a qualidade da atenção direcionada ao aluno Público alvo da Educação Especial, bem como aos outros alunos, que também apresentam particularidades que precisam ser atendidas.

Não há nenhuma regulamentação acerca da quantidade de alunos em uma turma seria ideal para atender as necessidades do aluno com necessidades educacionais específicas, porém, é fato dizer que em uma sala de aula numerosa, o trabalho do professor pode ficar comprometido inviabilizando o ensino de qualidade para todos.

Duek (2007, p. 3), em seus achados de pesquisa com professoras, também encontrou respostas que vão ao encontro das dificuldades que apontamos:

[...] elementos de ordem estrutural e organizacional das escolas, se transformam em verdadeiros obstáculos aos professores, mesmo quando esses dizem sim ao desafio de educar a todos os alunos. As professoras citam a escassez de recursos materiais, turmas numerosas e a multiplicidade de deficiências presentes em sala de aula, como alguns dos fatores que impedem o avanço desse processo.

Outro aspecto que precisa ser destacado é a questão dos serviços de apoio imprescindíveis para garantir uma educação efetivamente inclusiva. Algumas respostas, 27, indicam sérias deficiências nessa área, como falta de apoio de profissionais

(professores, gestores e especialistas) e dificuldades em organizar um rede setorial colaborativa que atue em conjunto para efetivar a proposta de um ensino inclusivo.

Essa situação é grave, pois deixa a cargo exclusivamente do professor da classe comum a responsabilidade pela educação do aluno público alvo da Educação Especial quando, na verdade, conforme indicam as normativas legais vigentes, o sistema educacional como um todo deveria assumir tal responsabilidade e garantir ao professor e ao aluno os apoios necessários, em uma rede colaborativa. Nessa mesma lógica, a inexistência do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a falta de apoio dos profissionais especializados ao professor da classe regular também foram citados como dificuldades em 14 respostas. Interessante notar que a presença isolada do serviço de AEE não é suficiente. O trabalho colaborativo entre o professor do ensino regular e o professor da educação especial é fundamental, mas, infelizmente, essa não é uma realidade presente nas escolas.

Capellini e Mendes (2007, p. 119) consideram “[...] que a colaboração entre professores da Educação Comum e Especial tem possibilitado uma reflexão da prática pedagógica e ampliado as possibilidades de melhor atender alunos com deficiência na classe comum [...]”.

Barreiras arquitetônicas, dificuldades na relação com a família e barreiras atitudinais também foram dificuldades citadas pelos professores como impeditivos para atender as necessidades deste público alvo específico.

Nesse sentido, constata-se que além da formação inicial, é preciso pensar a inclusão educacional considerando mudanças conceituais, estruturais e organizacionais do sistema educacional como um todo.

e) Impacto da formação inicial do professor em sua prática pedagógica junto ao aluno Público Alvo da Educação Especial

Dos 46 respondentes, 15 reconhecem que a formação é o aspecto mais importante para o rendimento do aluno. Entretanto, 27 sujeitos responderam que além da formação, é preciso considerar outros fatores importantes que atingem diretamente a prática pedagógica. Constata-se assim que os professores estão conscientes de que a formação inicial é importante, contudo, não suficiente para se implementar um modelo educacional efetivamente inclusivo.

Gatti (2014, p. 43) já assinalava que:

Os professores desenvolvem sua condição de profissionais tanto pela sua formação básica na graduação, como por suas experiências com a prática docente, iniciada na graduação e concretizada no trabalho das redes de ensino. Mas é preciso ressaltar que esse desenvolvimento profissional parece, nos tempos atuais, configurar-se com condições que vão além das competências operativas e técnicas associadas ao seu trabalho no ensino, tornando-se uma integração de modos de agir e pensar, implicando um saber que inclui a mobilização não só de conhecimentos e métodos de trabalho, como também de intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola; inclui confrontar ideias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano, com as crianças e jovens, com os colegas, com os gestores, na busca de melhor formar os

alunos, e a si mesmos. Aprendizagens iniciais, básicas, para a concretização dessa configuração deveriam ser propiciadas pelas licenciaturas, em sua graduação.

Vale lembrar que as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia de 2006 não indicam, explicitamente, quais seriam as competências diretamente relacionadas com a atuação do professor junto ao aluno Público alvo da Educação Especial. Em seu artigo 4º, parágrafo único, indica apenas que as atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino englobando, dentre outros itens a “[...] consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras”.

Sobre isso, Pedroso, Campos e Duarte (2013, p. 46) afirmam “[...] que a organização curricular dos cursos de licenciatura não tem garantido os saberes pedagógicos necessários para responder às demandas da escola básica pública, principalmente em relação ao processo de ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais”.

Em pesquisa de Martins (2012) com alunos matriculados em vários cursos de licenciatura, levantou-se a necessidade de ampliação de disciplinas e uma maior correlação entre teoria e prática nos cursos, no que diz respeito à questão da diversidade dos alunos.

Considerações finais

O estudo permitiu constatar que a nova grade curricular do Curso de Pedagogia da FFC - Unesp/Marília tem, de alguma forma, atendido às exigências para a implementação do modelo educacional inclusivo. Apesar de a maioria dos professores considerarem que se sentem “em parte” preparados para atuar com os alunos Público alvo da Educação Especial, avaliaram de forma bastante positiva as cinco novas disciplinas voltadas para educação especial/inclusiva inseridas na nova grade curricular do curso.

Vale destacar que dificilmente um curso será capaz de oferecer os conhecimentos específicos atrelados ao ensino de todo alunado existente, visto que a diversidade é infinita e dinâmica, ou seja, os conhecimentos produzidos expandem-se continuamente. Assim, no âmbito educacional inclusivo, o profissional da educação deverá sentir-se continuamente desafiado a enfrentar novas situações, conhecer novas estratégias e recursos e a buscar novas respostas.

Nesse sentido, a insegurança demonstrada pelos professores, principalmente no início de sua carreira docente, como foi constatada no caso dos sujeitos da presente pesquisa, deve ser algo esperado, mas que precisa ser enfrentada pela escola por meio de ações colaborativas que envolvam diferentes atores sociais presentes na escola.

A formação inicial em Pedagogia tem como objetivo oferecer ao professor a oportunidade de compreender o significado da escola inclusiva e o seu papel nesse processo com base em uma concepção inovadora de escola, ensino, aprendizagem, currículo e mesmo de aluno. Todos os outros conhecimentos advindos de situações inusitadas e específicas propostas pela inclusão educacional serão enfrentados no cotidiano escolar de forma criativa, coletiva e crítica, com a participação de todos os agentes envolvidos. Em uma parceria colaborativa profissionais do Atendimento

Educacional Especializado, professores da sala regular, gestores, funcionários e pais podem planejar e criar estratégias inovadoras em direção à melhoria das condições de ensino de todos os alunos. Além disso, conforme se constatou na pesquisa, há de se considerar outros fatores para além da formação, que são primordiais para a implementação da inclusão.

As respostas dos professores demonstraram problemas que vão além da formação inicial, como falhas do sistema educacional. Tais professores percebem que há necessidade de um projeto de trabalho coletivo que se faz a partir de determinadas condições viabilizadas pelos sistemas educacionais, e que promoveriam um contínuo de formação, pois o ambiente educacional é vivo e sofre transformações que exigem o pleno envolvimento dos atores sociais nesse processo.

Por fim, o estudo desse curso demonstrou a relevância do aspecto teórico na formação dos professores ao mesmo tempo em que apontou fragilidades em relação às experiências práticas em relação ao contexto educacional inclusivo. Tais aspectos precisam ser considerados para que seja possível aproximar cada vez mais a teoria da prática, ou melhor, a universidade da realidade educacional vigente. Afinal, o sentido do curso de Pedagogia está justamente em poder viabilizar uma formação capaz de atender aos anseios da atual sociedade que caminha em direção à inclusão.

Referências

- BARBOSA-VIOTO, J.; VITALIANO, C. R. Educação inclusiva e formação docente: percepções de formandos em pedagogia. **Magis**: revista internacional de investigación en educación, v. 5, n. 11, p. 353-373, 2013.
- BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- BRASIL. **Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 21 jul. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 de maio de 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 8 fev. 2016.
- CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Educere et Educare**: revista de educação, v. 2, n. 4, p. 113-128, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/39339864/1659-5858-1-PB.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1500401177&Signature=8%2FvmOFCS%2B1RhoyOv8M3oUDzukog%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DO_ensino_colaborativo_favorecendo_o_dese.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2017.
- CASTANHO, D. M.; FREITAS, S. N. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista Educação Especial**, n. 27, p. 85-92, 2005. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2006/01/a6.htm>>. Acesso em: 4 jun. 2015.
- DEIMLING, N. N. M.; CAIADO, K. R. M. Formação de professores para a educação inclusiva nos cursos de pedagogia das universidades públicas paulistas. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 3, p. 51-64, set./dez. 2012.
- DUEK, V. Formação de professores e educação inclusiva: uma experiência com casos de ensino. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5. 2009, São Paulo. **Formação docente em foco**: anais... Porto Alegre: UFRGS; UFES; São Carlos: UFSCAR, 2009.

DUEK, V. P. Professores diante da inclusão: superando desafios. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4., 2007, Londrina. **Anais...** Londrina: UEL, 2007. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2007/066.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2017.

FERREIRA, W. B. Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 212- 236.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, n. 100, p. 33-46, dez./jan./fev. 2013-2014. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>>. Acesso em: 19 jul. 2017.

LUNARDI, G. M. As práticas curriculares de sala de aula e a constituição das diferenças dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. In: REUNIÃO ANUAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28. 2005, Caxambu. **Textos...** São Paulo: Associação Nacional de Pós Graduação; Rio de Janeiro: ANPEd, 2005. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt15/gt151363int.rtf>. Acesso em: 12 maio 2015.

MARTINS, L. A. R. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 25-38.

NAUJORKS, M. I. Stress e inclusão: indicadores de stress em professores frente à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Educação Especial**, n. 20, p. 117-125, 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5125/3105>>. Acesso em: 3 jul. 2015.

PEDROSO, C. C. A.; CAMPOS, J. A. P. P.; DUARTE, M. Formação de professores e educação inclusiva: análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura. **Educação Unisinos**, v. 17, n. 1, p. 40-47, jan./abr. 2013.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. São Paulo: Artmed, 1999.

PIRES, G. N. da Luz. Educação inclusiva: dificuldades enfrentadas pelos professores do Ensino Fundamental no processo de inclusão. In: MARTINS, L. A. R. et al. (Org.). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. p. 162-170.

POKER, R. B. Pedagogia inclusiva: nova perspectiva na formação de professores. **Educação em Revista: formação de profissionais na educação**, n. 4, p. 39-50, 2003.

POKER, R. B.; MILANEZ, S.G.C. Formação do professor e educação inclusiva: análise dos conteúdos dos cursos de pedagogia da Unesp e da USP. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 10, p. 703-718, 2015. Especial. Disponível em: <<http://piwik.seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7921/5428>>. Acesso em: 22 jul. 2015.

PORTELINHA, A. M. S.; BASEGGIO, D. C. Formação de professores na perspectiva da inclusão. In: PINHEIRO, A. S. et al. (Org.). **Educação, currículo, ensino e formação de professores**. Francisco Beltrão: Calgan, 2005. v. 1, p. 51-70.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Revista Educar**, n. 33, p. 143-156, 2009.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: GLAT, R.; PLETSCH, M. D. (Org.) **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 17-32.

RODRIGUES, D. Desenvolver a Educação Inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. **Inclusão: revista da Educação Especial**, n. 4, p. 7-16, 2008.

SANTOS, M. P. dos. **Ressignificando a formação de professores para uma educação inclusiva**. Rio de Janeiro: UFRJ, LaPEADE, 2007. Relatório de Pesquisa apresentado a Capes, sobre pesquisa desenvolvida no Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Material não publicado.

VALENTIM, F. O. D. **Inclusão de alunos com deficiência intelectual: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar**. 2011. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2011.

VALENTIM, F. O. D.; OLIVEIRA, A. A. S. Avaliação da aprendizagem e deficiência intelectual na perspectiva de professores do ensino comum. **Revista Diálogo Educacional**, v. 13, n. 40, p. 851-871, set./dez. 2013.

VITALIANO, C. R. **Formação de professores para inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. Londrina: EdUEL, 2010.

Enviado em: Janeiro 15, 2017. Aprovado em: Setembro 15, 2017.