



Concepções de futuros professores sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais

Conceptions of the forthcoming professors about the inclusion of students with special educational needs

Viviane Preichardt Duek

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Josenildo Soares Bezerra

Universidade Potiguar

Resumo

Pressupondo a educação inclusiva enquanto ensino de qualidade, destinado a todos, este estudo buscou investigar as concepções de futuros professores sobre a inclusão de educandos com necessidades educacionais especiais. Participaram da pesquisa estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) de Natal/RN. Os dados foram coletados por meio de questionário com perguntas abertas e fechadas, e analisados a partir de duas temáticas: percepções sobre a educação inclusiva e percepções sobre a formação de professores. Pelos resultados, verificamos que os participantes da pesquisa concebem educação inclusiva como aquela destinada aos alunos com necessidades educacionais especiais, decorrente de alguma deficiência, e que os conhecimentos da formação inicial são insuficientes para que se sintam preparados para essa realidade e mudem a forma de perceber a diversidade do alunado.

Palavras-chave: Diversidade. Educação inclusiva. Formação de professores.

Abstract

In this study the inclusive education is taken as a quality teaching, meant to all students. The present article aimed to investigate the conceptions of the forthcoming professors about the inclusion of students with special educational needs in regular classrooms. The participants were students of 5th period of Pedagogy from a private university (Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA) located in the city of Natal/RN. The data were collected using a questionnaire with open and closed questions and the analysis considered two thematic: perceptions about inclusive education and perceptions about teacher's education. The results demonstrate that the public investigated understands inclusive education as the one dedicate only to students with special educational needs due a deficiency and the knowledge obtained on initial formation is not enough to make these forthcoming teachers prepared to deal with this reality and change the way they perceive the students diversity.

Keywords: Diversity. Inclusive education. Teacher's education.



Introdução

A inclusão escolar revela-se, hoje, como eixo central da educação que se propõe atender à diversidade, visando oferecer, para cada um dos alunos, a oportunidade de construir um projeto específico para sua aprendizagem, no cerne da escola regular.

A inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, no entanto, tem sido motivo de debate nas escolas, principalmente entre os professores, que, ao se depararem com esse educando, em suas salas de aula, têm questionado sobre o *que e como fazer* para ensinar essa clientela escolar. Logo, uma das principais queixas dos professores refere-se à formação e suporte profissional insuficientes para que deem conta de seu fazer pedagógico junto ao aluno incluído.

Desse modo, pode-se dizer que, à revelia dos avanços já computados em nosso país, a inclusão encontra-se num estágio embrionário, com um longo caminho a ser percorrido em nossas escolas, que ainda resistem em reconhecer o aluno com necessidades educacionais especiais, em desenvolver sua formação e promover um processo educativo relevante para ele.

Sobre isso, Ferreira; Ferreira (2004) comentam que precisamos estar atentos ao caráter quantitativo das reformas educacionais e, no que tange à inclusão, é preciso buscar, ir além da dimensão do acesso e da visão da chegada à classe comum como fim de um processo bem-sucedido na escolarização desses alunos.

Dessa forma, a luta em prol da inclusão deve vir acompanhada de outra maior referente à melhoria da educação que a escola vem oferecendo para cada aluno. Rever a organização da instituição escolar implica, dentre outros aspectos, repensar a atividade do professor, tido, em última instância, como o principal agenciador das políticas educacionais em sala de aula.

Nesse prisma, tem pesado sobre o professor a expectativa de que ele redimensione a sua prática, promovendo um ensino de qualidade, voltado para as necessidades de todos e de cada um. Mas o processo de mudanças do trabalho do professor é bastante complexo e não ocorrerá de uma hora para outra, sendo necessário investir na formação docente como forma de romper com visões cristalizadas de ensino.



Nesse cenário, consideramos ser de suma importância conhecer as concepções de futuros profissionais do ensino sobre a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns, uma vez que estas regem, em grande parte, suas ações, bem como o modo como percebem a diferença/deficiência no contexto da sala de aula.

Assim sendo, apresentamos, neste texto, alguns dos achados de nossa pesquisa, com o objetivo de investigar as **concepções** de futuros professores sobre a inclusão de educandos com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

Diversidade, Educação Inclusiva e Formação Docente: algumas aproximações

A atual política inclusiva coloca o direito de todos à educação de qualidade como inquestionável. Apesar dos avanços na inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em muitas escolas do nosso país, esse é um projeto ainda inacabado, cujas raízes estão no próprio processo evolutivo da humanidade, no modo de pensar e se relacionar com as pessoas com deficiência.

Mudanças na forma de conceber o fenômeno da deficiência vêm acarretando nuances específicas para o processo de escolarização dessas pessoas, que tiveram o seu direito à educação historicamente negado, em face dos estigmas e preconceitos decorrentes do desconhecimento em relação a esses indivíduos.

Isso fez com que, até meados da década de 60, pessoas marcadas pela diferença/deficiência permanecessem à margem da sociedade, atendidas em instituições como conventos, asilos e hospitais psiquiátricos, que se constituíam em verdadeiros espaços de confinamento. Esse período caracterizou-se pelo surgimento das primeiras escolas especiais, alvo de muitas críticas na atualidade.

Essa realidade começa a mudar no início da década de 70 com a difusão do modelo de integração que previa a inserção dos alunos com necessidades educacionais especiais em classes do ensino comum. Tal modelo, porém, baseava-se em uma prática unilateral, sendo que o aluno com deficiência é quem precisava se adaptar ao sistema de ensino, cabendo ao último



apenas recebê-lo, sem que isso implicasse modificações mais profundas em sua estrutura organizacional. Isso fazia com que a investidora na inserção desse aluno na escola comum redundasse em fracasso, com o seu retorno à escola especial.

A partir da década de 80 e, sobretudo nos anos 90, é que a discussão acerca do paradigma inclusivo tomou maior vulto, visando superar a visão integracionista. Segundo esse modelo, é a sociedade que passa a se adaptar para atender às necessidades de seus cidadãos, e a inclusão passa a adquirir um caráter bilateral. Conforme Sasaki (1997), no modelo inclusivo, cabe à sociedade eliminar todas as barreiras físicas e atitudinais para que as pessoas com deficiência venham a ter acesso aos serviços, lugares, informações e bens necessários ao seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional. Ou seja, com a inclusão, o foco não recai mais sobre a pessoa com deficiência, mas sobre o contexto no qual ela está inserida. Assim sendo, a sociedade em geral e a escola em particular, devem se preparar para receber esse indivíduo, adaptando-se às suas necessidades.

No Brasil, a discussão em torno da política de inclusão começa a se delinear, principalmente nos anos 90, sob a influência de organismos internacionais e a publicação de diversos documentos e diretrizes. Como exemplo, cita-se a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em 1990, em Jomtien, na Tailândia, e que aprovou a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas da aprendizagem*, em que o Brasil assumiu o compromisso de melhoria do sistema educacional e, nesse contexto, da educação de crianças e jovens com deficiência.

Outro movimento expressivo foi o da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, ocorrida na Espanha em 1994, cuja ênfase recai sobre a necessária definição de políticas educacionais inclusivas. Dessa conferência resultou a *Declaração de Salamanca de Princípios, Políticas e Práticas das Necessidades Educativas Especiais*, passando a considerar a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, em classes regulares, como forma mais avançada de democratização das oportunidades educacionais. Essa Declaração é reconhecida como documento de suma importância, pois baliza o direito de todos à educação no sistema comum de ensino. Ancorado no princípio da integração, esse documento propõe que as escolas se preocupem em promover a aprendizagem de todas as crianças, inclusive aquelas que sofrem deficiências acentuadas.



Desse modo, a implementação da atual política inclusiva traz implícito o desafio de reestruturar as escolas, para que possam se ajustar às necessidades de todos e de cada um dos seus alunos, sob o princípio da valorização da diversidade humana. Nesse viés, a escola – maior responsável pela difusão dos bens culturais, socialmente construídos – precisa implementar um processo de mudança em sua organização, de modo a romper com a face excludente do seu ensino voltado, não obstante, para um padrão desejado de aluno.

Mas esse aluno ideal não existe; é preciso que a escola tenha clareza dessa realidade. Nesse sentido, Mantoan argumenta:

A escola não pode continuar anulando e marginalizando as diferenças nos processos através dos quais forma e instrui os alunos [...]. A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a incompetência do aluno, o qual sofre as consequências de um jogo desigual, de cartas marcadas pelo autoritarismo e poder arcaico do saber escolar. (MANTOAN, 2002, p. 80).

188

O fato de a escola, do modo como está estruturada, não atender, a contento, à diversidade que a ela ocorre, implica um processo de mudança dessa instituição. Nesse sentido, Mittler (2003) afirma que a inclusão exige uma reforma radical da escola, no modo como esta concebe e organiza seu currículo, como avalia, como ensina e como agrupa os alunos nas atividades de sala de aula. O propósito de tal reforma é garantir que todas as crianças tenham acesso à escola, participando de atividades que impeçam a segregação e o isolamento.

Seguindo essa tendência, compreendemos que a inclusão constituiu-se, na atualidade, ponto central nos debates na área educacional, visando atender às diferenças por meio de um ensino diversificado, que considere as características e os modos de aprender de cada um.

Stainback e Stainback (1999) contribuem para essa discussão ao definirem o ensino inclusivo como prática da inclusão de todos, independentemente de suas características físicas, sociais ou intelectuais, atendendo, assim, a todas as necessidades dos alunos. De acordo com os autores, a convivência com a diversidade traz benefícios para todos os membros da comunidade escolar. Sobre isso, enfatizam:



Educando todos os alunos juntos, as pessoas com deficiência têm a oportunidade de preparar-se para a vida em comunidade, os professores melhoram suas habilidades profissionais e a sociedade toma a decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social da igualdade para todas as pessoas, com os consequentes resultados de melhoria da paz social. (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 21).

Entendemos, assim, que a provisão de um ensino inclusivo requer, acima de tudo, a inserção da pessoa com deficiência no interior de classes regulares, sendo que a sua implementação passa pela reestruturação e renovação escolar. Isso torna cada vez mais evidente o fato de que as escolas precisam romper com padrões de ensino vigentes até então, deixando para trás o rastro de práticas pedagógicas autoritárias e unilaterais, herdadas de modelos tradicionais de ensino, que já não cabem no momento atual, marcado pela diversidade.

Diversidade entendida não apenas como a ação que facilita a aprendizagem dos alunos que apresentam ritmos e interesses diferentes, nem como a simples incorporação de ferramentas educativas adequadas para cada realidade acadêmica individual, mas como a aceitação de realidades plurais, como uma ideologia, uma forma de ver a realidade social, em defesa de ideais democráticos e de justiça social. (IMBERNÓN, 2000).

A inclusão requer um novo olhar sobre o mundo e sobre as pessoas, especialmente aquelas consideradas diferentes em razão de suas peculiaridades. Incluir, assim, pressupõe uma nova postura frente à diferença, no sentido de que essa seja acolhida e valorizada no contexto da escola regular. Na visão de Mantoan (2003a), incluir todas as crianças na escola extrapola a simples inovação educacional e exige uma mudança de atitude, de reconhecimento e valorização das diferenças. Acolher as diferenças implica reconhecer que o outro é sempre diferente, devido não somente à sua aparência física, mas também pelo seu modo de ser, agir, e desenvolver-se. Isso confere ao professor a necessidade de ver o outro para além da sua deficiência.

Sobre isso, Fonseca (2003) afirma que a educação inclusiva é uma modalidade de promoção da qualidade de ensino, que busca orientar a atividade pedagógica para a satisfação e expansão de necessidades individuais, que implica mobilizar, com flexibilidade, os recursos existentes e romper barreiras. É, em síntese, desenvolver atitudes positivas, responder à diversidade,



aumentar a participação dos atores do processo ensino-aprendizagem e compensar as desigualdades de várias ordens, respeitando, ainda, contextos socioeconômicos, culturais e linguísticos.

Incluir, portanto, não significa apenas dar o direito às pessoas com deficiência de estar em sala de aula e poder interagir com os demais. Implica criar as condições capazes de alavancar o seu desenvolvimento, considerando as especificidades do processo de ensinar e aprender, presumindo mudanças significativas no âmbito organizacional, estrutural e pedagógico das escolas, no intuito de atender às demandas do seu alunado e contexto educacional atual.

Nessa ótica, mudam também as relações estabelecidas entre os sujeitos do processo ensino-aprendizagem (professor e aluno), bem como o modo como estes se relacionam com o conhecimento, tornando-se imprescindível um ensino centrado na pessoa do aprendiz, a fim de estimular sua participação nas mais diversas atividades propostas, além de despertar para o hábito da pesquisa e comportamento crítico. (ZANATA, 2005).

A partir dessa nova visão do ensino, o professor deixa de ser um mero transmissor de conteúdos para ser um facilitador da aprendizagem. Isso representa a necessidade de superação de diversos impasses presentes no sistema educacional atual, ancorado, sobretudo, em valores elitistas e autoritários, para que haja, de fato, a democratização do ensino.

Segundo Carvalho (2004), a educação inclusiva visa à qualidade da educação oferecida para todos, através da remoção de barreiras à aprendizagem do alunado. Busca, assim, todas as formas de acessibilidade e de apoio, tomando-se as providências para efetivar as ações de sucesso ao acesso, ingresso e permanência bem sucedida na escola.

Nesse contexto, é necessário que a escola procure responder, a contento, às demandas de um público cada vez mais diverso. Isso requer um currículo flexível; recursos físicos, pedagógicos e didáticos adaptados às necessidades dos alunos; ajustes na proposta curricular e metodológica, conforme as características do alunado; trabalho de colaboração e apoio entre os profissionais da escola; além da organização de estratégias de apoio ao desenvolvimento profissional de professores. (RODRIGUES, 2003).

Diante dessa discussão, que situa a inclusão como necessária e urgente, entendemos que é preciso subsidiar os professores com conhecimentos



teóricos e práticos acerca dessa realidade, a fim de que eles sejam capazes de organizar o seu ensino visando atender às especificidades de todos e de cada um de seus alunos.

Nesse sentido, a lei prevê mudanças nos currículos de formação docente, por meio da oferta de uma disciplina e/ou conteúdos relativos ao processo ensino-aprendizagem de pessoas com necessidades educacionais especiais, conforme a Portaria n. 1.793, de 27 de dezembro de 1994 que recomenda a inclusão da disciplina *Aspectos ético-político-educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais*, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas.

Tal recomendação vai ao encontro do que defende González (2002), quando afirma que o futuro professor deve receber uma preparação básica que lhe proporcione desenvolver um trabalho com alunos com necessidades específicas, de modo a oferecer-lhes respostas adequadas em situações cotidianas.

Em acréscimo, Cartolano pontua que:

[...] uma boa formação teórica e prática, básica e comum a todos, independente da clientela para a qual ensinarão no futuro, lhes garantirá uma leitura crítica não só da educação e das propostas de mudanças nesse campo, mas também uma consciência clara das determinações sociais, políticas e econômicas nelas presentes. (CARTOLANO, 1998, p. 30).

191

A visão de uma escola não segregadora vem impondo, pois, a articulação de novas concepções e práticas de formação do professorado, historicamente calcada em padrões de turmas homogêneas. Entendemos, assim, que os currículos dos cursos de formação de professores devem priorizar a formação de profissionais para atuar em meio a públicos e contextos cada vez mais complexos e heterogêneos.

Formar profissionais para atuar em ambientes inclusivos requer uma estrutura curricular flexível e diversificada, que articule conhecimentos gerais e específicos, teoria e prática, por meio de um exercício de reflexão crítica sobre a atuação profissional. Assim, a aprendizagem da docência caracteriza-se como um processo complexo, sendo a formação inicial parte imprescindível na constituição de um profissional comprometido com a profissão, cujas práticas, subsidiadas por suas percepções acerca da deficiência/diferença na escola,



se traduz em elemento facilitador – ou não – de uma educação mais justa, democrática e para todos.

Metodologia empregada na pesquisa

Metodologicamente, optamos pela realização de uma pesquisa descritiva, cujos procedimentos e instrumentos utilizados na coleta de dados, as características dos sujeitos participantes e o modo como os dados foram tratados, serão apresentados a seguir.

Procedimentos de coleta de dados

A coleta de dados aconteceu por meio de questionário, para turmas concluintes do 5º período do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú. Esse grupo foi escolhido por já haver cursado a disciplina que aborda o tema “inclusão” no currículo do referido curso. O questionário solicitou informações como: gênero, idade, experiência como docente, experiência com alunos com necessidades educacionais especiais, escolarização, conhecimentos sobre educação inclusiva, preparo para atuar com alunos com necessidades educacionais especiais e conhecimentos recebidos na graduação. As perguntas apresentavam caráter variável, ora questões subjetivas, ora com alternativas e, por vezes, eram mistas.

A coleta dos dados foi feita durante o horário de aula das turmas do respectivo período escolhido, durante o mês de dezembro de 2008, sem necessidade de identificação pessoal.

Foram distribuídos 71 (setenta e um) questionários. Entretanto, devido a preenchimentos incorretos ou incompletos, apenas 61 (sessenta e um) foram considerados válidos e aproveitados para a análise.

Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa

Participaram da pesquisa 61 alunos (docentes em formação) do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), situada no bairro Cidade Satélite, na cidade de Natal/RN. O grupo de participantes da



pesquisa foi definido com base em três critérios fundamentais: ser aluno regularmente matriculado no curso de pedagogia da universidade; estar cursando o 5º período; e ser voluntário.

A análise das características pessoais e profissionais do grupo de participantes está baseada nas seguintes variáveis: sexo, idade, escolarização, experiência profissional, experiência com alunos com necessidades educacionais especiais.

Do total de participantes, 58 (95,08%) são do sexo feminino; apenas, três, (4,92%) do sexo masculino. A faixa etária do grupo de participantes é bastante flexível, sendo que, apenas, um possui menos de 20 anos (1,64%), seis possuem entre 20 e 24 anos (9,84%), doze estão na faixa dos 25 aos 29 anos (19,67%), dezesseis na faixa dos 30 aos 34 anos (26,23%), onze possuem entre 35 e 39 anos (18,02%), seis estão entre 40 e 44 anos (9,84%), seis entre 45 e 49 anos (9,84%), três entre 50 e 54 anos (4,92%), e nenhum acima de 55 anos.

No que tange à experiência profissional, dos 61 pesquisados, 24 não se encontram no campo (39,34%) e 37 participantes já atuam como docentes (60,66%), sendo 4 em Escola Estadual, 10 em Escola Municipal, 24 em Escola Particular e 1 em Creche. Ressalte-se que dois assinalaram mais de um núcleo de atuação.

Ainda com relação à experiência profissional, embora 37 participantes (60,66%) já atuem como docentes, apenas 19 (31,15%) possuem experiência de atuação com alunos com necessidades especiais em classe regular.

Ao indagarmos o nível de escolarização dos participantes, buscamos estabelecer o percentual de futuros professores que já possuem outra qualificação e o percentual que está em fase inicial de carreira. Percebe-se que 59 entrevistados (96,72%) estão iniciando ou dando continuidade à carreira do magistério. Em consequência disso, não houve qualquer ocorrência de pós-graduação. Apenas 02 alunos (3,28%) já possuem outra qualificação/graduação.



Procedimentos de análise dos dados

As respostas dadas às questões apresentadas foram tabuladas em planilha eletrônica, com um número sequencial para cada aluno. Os dados foram organizados com base em duas temáticas centrais estabelecidas a partir do questionário aplicado: 1) concepções sobre a educação inclusiva; 2) concepções sobre a formação de professores.

Resultados e discussão

Concepções sobre a educação inclusiva

A primeira temática de análise contempla o modo como os participantes da pesquisa concebem a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Os resultados obtidos para a questão relativa ao entendimento que os alunos – futuros professores – têm sobre a Educação Inclusiva, estão apresentados na tabela 1. Ao analisar os dados coletados, percebemos que, do total de participantes do estudo, apenas 27 (44,26%) compreendem a inclusão como sinônimo de inserção de todas as pessoas no ensino regular, enquanto que a maioria, ou seja, 34 (55,74%), concebe a inclusão como equivalente à inserção apenas das pessoas com deficiência na rede regular de ensino.

Percebemos, com base nesses dados, que, embora a concepção de educação inclusiva presente na literatura e documentos oficiais, presuma um ensino de qualidade para todos, sem exceção, os participantes do estudo demonstram uma visão equivocada acerca desse pressuposto, considerando-a como aquela que se destina somente ao público detentor de alguma deficiência. Podemos presumir que essa visão encontra-se estreitamente ligada ao modelo médico de deficiência entendida enquanto patologia. Tal modelo, à medida que confere ao aluno a condição de possível incapacidade, sugere que as dificuldades de aprendizagem são intrínsecas ao aluno, sem conexão com as condições do meio ao qual estão circunscritas.



Tabela 1 | Frequência de respostas dos entrevistados acerca da definição de educação inclusiva

O que é educação inclusiva	Ocorrência	Frequência relativa
Colocar somente surdos em idade escolar na sala de aula regular	0	0%
Colocar somente pessoas com deficiência visual em idade escolar na sala de aula regular	0	0%
Colocar somente pessoas com deficiência mental em idade escolar na sala de aula regular	0	0%
Colocar somente pessoas com deficiência física em idade escolar na sala de aula regular	0	0%
Colocar todas as pessoas em idade escolar na sala de aula regular	27	44,26%
Colocar todas as pessoas com deficiência em idade escolar na sala de aula regular	34	55,74%
Total	61	100%

195

Fonte | Elaboração própria

Assim, a ideia de normalidade parece determinar as construções em torno das pessoas com deficiência, cuja diferença é, muitas vezes, compreendida como algo negativo, pois distante do padrão social instituído que define quem é capaz ou não de estar na escola, constituindo o rol dos “escolarizáveis” e dos “não escolarizáveis”. Tal fato permite inferir que a temática da inclusão, quando tratada de forma superficial e focada na deficiência, pode gerar preconceitos e práticas incoerentes com o princípio inclusivo.

Sobre isso, Mantoan (2003, p. 76) destaca que “[...] a maioria dos professores tem uma visão funcional do ensino e tudo que ameaça romper o



esquema de trabalho prático que aprenderam a aplicar em suas salas de aula é inicialmente rejeitado.” Acreditamos, portanto, que a inclusão tem a ver com a postura que o professor assume frente ao que lhe é estranho, desconhecido. No caso da deficiência, isso irá depender de como o educador percebe a diferença do outro. Em outras palavras, pensamos que as atitudes e os comportamentos dos professores frente à inclusão refletem concepções de escola e de educação, que irão definir formas de ação e interação, bem como, potencialidades e limitações dos educandos.

Elementos de ordem histórica, relativos à evolução paradigmática no atendimento educacional destinado às pessoas com deficiência, nos levam a compreender que, embora se tenha avançado conceitualmente, passando da ideia de integração para a de inclusão, na prática, pouco se tem progredido. Ou seja, embora as discussões acerca da educação inclusiva, enquanto movimento que visa à democratização do ensino para *TODOS*, independente de suas características, ainda persista, entre os alunos investigados, a ideia de inclusão como prática parcial, elencando ações excludentes que preveem a escola como espaço destinado só para *ALGUNS*. Desse modo, enquanto a legislação vigente procura salvaguardar o direito de todos à educação, muitos ainda, são os excluídos *da* e *na* escola.

196

Entendemos, assim, que uma visão de ensino, ancorada no princípio da integração, não contempla a ideia de uma educação de qualidade para todos, cujo valor maior se traduz no respeito e reconhecimento da diversidade como fator positivo para a aprendizagem. Ademais, contribui para a perpetuação de ideias equivocadas acerca da diferença/deficiência, sem romper com o modelo tradicional de ensino. Nessa perspectiva, a inserção do aluno com deficiência na escola regular, ainda ocorre de maneira parcial e, portanto, segregada, uma vez que cabe ao aluno adaptar-se à escola e não esta à condição do aluno, de modo a lhe assegurar uma aprendizagem efetiva.

Ainda no campo histórico, outra análise possível é relativa à própria visão do aluno com necessidades educacionais especiais como aquele que possui, invariavelmente, alguma deficiência. Essa forma de conceber o aluno vai de encontro às leis e documentos recentes. Como exemplo, citamos a Declaração de Salamanca, que ampliou a concepção de *necessidades educacionais especiais*, considerando não apenas as deficiências, mas também as especificidades dos alunos com dificuldades em aprender, seja por deficiência ou por outros fatores, impedindo-o de se beneficiar da escola.



Pelo exposto, entendemos que o fato de a maioria dos alunos do curso investigado apresentar uma visão de educação inclusiva como aquela destinada apenas aos alunos com deficiência, requer esforços no sentido de ampliar as discussões relativas ao tema já no período destinado à formação inicial, no intuito de romper com estigmas e preconceitos presentes nas práticas escolares.

Concepções sobre a formação de professores

A segunda temática retrata a questão da formação de professores, com base na avaliação feita pelas participantes do estudo. Nesse sentido, os alunos – futuros professores – traçam apontamentos referentes à sua formação inicial, bem como possibilidades para o seu aprimoramento no tocante à educação inclusiva.

Em relação aos conhecimentos acerca da educação inclusiva, identificamos que, dos 61 investigados, 46 (75,41%) se dizem detentores de algum tipo de conhecimento sobre a temática evidenciada, enquanto 15 (24,59%), afirmam não possuir conhecimentos sobre o assunto em pauta, conforme podemos observar na tabela 2. É importante salientar, nesse sentido, que o fato de parte dos alunos, futuros professores, não receberem informações sobre a inclusão no decorrer da sua formação inicial, contribui para a perpetuação de práticas excludentes no interior das escolas. Para tanto, é importante investir na formação docente, enquanto veículo capaz de colaborar para o desmanche de crenças, preconceitos e estereótipos acerca da deficiência/diferença.

Tabela 2 | Frequência de respostas dos entrevistados sobre a percepção de seus conhecimentos

Conhecimento	Ocorrência	Frequência relativa
Possui conhecimento de inclusão	46	75,41%
Não possui conhecimento	15	24,59%
Total	61	100%

Fonte | Elaboração própria



Em relação às formas e locais de aquisição de conhecimentos, apresentados na tabela 3, percebe-se uma predominância para textos e livros seguidos de artigos e revistas e aulas da graduação, havendo pouca recorrência para cursos de atualização, ciclo de palestras e reuniões de estudos na escola. Isso pode estar indicando a importância da formação inicial para o desmonte de concepções de ensino e aprendizagem arraigadas em ideais de homogeneidade, desdobrando-se em práticas pedagógicas mais inclusivas. Ou seja, a presença de discussões, nos cursos de graduação, acerca do atendimento educacional de pessoas com deficiência, constitui-se fator relevante na eliminação de barreiras que se interpõem entre a escola e os alunos, uma vez que favorece a mudança nas concepções sobre a diferença/deficiência.

Tabela 3 | Frequência de respostas dos entrevistados sobre a forma ou local de aquisição de seus conhecimentos. (Nessa questão, os alunos podiam marcar mais de uma alternativa)

Como/onde adquiriu	Ocorrência	Frequência relativa
Textos e livros	31	25,00%
Artigos e revistas	30	24,19%
Aula de graduação	25	20,16%
Cursos de atualização	6	4,84%
Ciclo de palestras	11	8,87%
Reunião de estudos	16	12,90%
Outros	5	4,04%
Total	124	100%

Fonte | Elaboração própria



Em relação aos conhecimentos sobre a educação inclusiva, identificamos que os 61 participantes do estudo (100%), afirmam ter recebido conhecimentos sobre a temática da inclusão (tabela 4). No que tange à avaliação feita sobre esse conhecimento, 52 (82,25%) classificaram os conhecimentos recebidos como muito bom, bom ou regular, enquanto 9 (14,75%) classificaram o conhecimento recebido como fraco.

Tabela 4 | Frequência de respostas dos entrevistados sobre sua avaliação dos conhecimentos sobre Educação Inclusiva recebidos na Graduação

Conhecimentos recebidos	Ocorrência	Frequência relativa
Muito bom	9	14,75%
Bom	29	47,55%
Regular	14	22,95%
Fraco	9	14,75%
Não recebi	0	0%
Total	61	100%

Fonte | Elaboração própria

A questão da percepção dos graduandos em Pedagogia sobre seu preparo para atuar com os alunos com necessidades educacionais especiais é outro ponto que merece destaque. Na tabela 5, é possível observar que a maioria dos investigados (88,52%) sente-se despreparada para atuar com a educação inclusiva.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei de nº 9.394/96) prevê professores do ensino regular preparados para o atendimento educacional de alunos com necessidades educacionais especiais, bem como serviços de apoio especializado para alunos e professores. Pode-se perceber que, apesar de todos os 61 entrevistados (100%) terem assinalado que receberam conhecimentos, e a grande maioria, 52 alunos (82,25%), terem



classificado positivamente, um total de 54 futuros professores (88,52%) se consideram despreparados para atuar com alunos com necessidades educacionais especiais. Apenas 7 (11,48%) se sentem preparados para atuar com essa clientela.

Tabela 5 | Frequência de respostas dos entrevistados acerca da percepção do seu preparo para o trabalho com necessidades educacionais especiais

Se sente preparado	Ocorrência	Frequência relativa
Não	54	88,52%
Sim	7	11,48%
Total	61	100%

Fonte | Elaboração própria

200

Diversos fatores podem servir de hipótese explicativa para tal fenômeno, como: carga-horária (teórica e/ou prática) insuficiente para atender à legislação; receio do desconhecido por parte dos futuros professores, subestimando suas potencialidades; supervalorização dos conhecimentos recebidos/adquiridos; compreensão de que todo o conhecimento necessário deve vir da formação inicial, desconsiderando o professor como agente principal de sua formação, bem como suas vivências e a própria formação em serviço que servem de catalisadores para o aprimoramento de sua prática pedagógica.

Tais elementos indicam que, embora esteja presente no currículo do curso de pedagogia dos sujeitos analisados, a abordagem feita sobre a temática da educação inclusiva resulta um tanto quanto incipiente, ocorrendo de maneira isolada das demais disciplinas, delineando uma formação fragmentada e descontextualizada. Daí concluímos o número expressivo de graduandos que se diz despreparado para atuar com esse alunado no ensino regular, apesar de ter recebido informações sobre a educação inclusiva no referido curso. A esse respeito, convém resgatar as palavras de González quando diz:



A ansiedade e a rejeição que muitos professores manifestam diante da integração, em aulas de alunos com necessidades educacionais educativas especiais, estão estreitamente relacionadas, na maioria das vezes, com a falta de preparo e informação e com a inexistência de experiência. (GONZÁLEZ, 2002, p. 245).

Referente a essa questão, Mantoan (2003a) também afirma que uma formação inicial comprometida com o princípio de uma educação de qualidade para todos eliminaria, em grande parte, as reações negativas dos professores do ensino regular, perante os alunos com deficiência.

O último item do questionário solicitava sugestões para o aperfeiçoamento da formação dos entrevistados. Por ser uma questão aberta, os futuros professores puderam se expressar livremente. Dos 61 questionários validados, 55 (90,16%) apresentaram resposta para esse item. As sugestões mais frequentes se referem a: atividades extras como cursos, treinamentos, práticas, estágios, palestras, seminários, congressos, visitas, leituras, pesquisas, especializações (32 ocorrências); aumento de carga-horária (9 ocorrências); atuação dos professores (6 ocorrências); e dedicação dos alunos (5 ocorrências). Percebemos, aí, que há uma grande expectativa em se receber conhecimento. Dos 61 sujeitos investigados, apenas 5 (8,20%) assumem o papel de co-responsáveis pela sua própria formação.

Considerando tais resultados, convém salientar que “[...] responder à diversidade não é possível quando os professores são formados ou treinados, na sua maioria, para a normalidade.” (FONSECA, 2003, p. 52). Assim, entendemos que o desafio colocado às agências formadoras, nesse momento, é o de se construir um currículo capaz de formar um profissional com competência para lidar com situações singulares, valendo-se da diversidade – cognitiva, afetiva, social, racial, cultural, linguística, etc. –, cada vez mais presente no espaço escolar.

Contudo, é preciso questionar o caráter meramente informativo e descritivo de tais disciplinas, como bem adverte Rodrigues (2006), além da falta de uma conexão com os demais componentes curriculares. Cartolano (1998) também problematiza a questão do currículo dos cursos de formação de professores para o ensino inclusivo e afirma que não basta colocar disciplinas introdutórias ao tema da educação especial/educação inclusiva, mas é preciso reestruturar os cursos privilegiando a reflexão, a educação, a escola e a prática pedagógica.



Tal aspecto aponta para a complexidade que permeia o currículo e para a urgência de se revisar o caráter da formação destinada aos professores visando romper com a estrutura curricular que subordina a prática à teoria e que mantém esses profissionais presos a uma atitude passiva ao invés de ativa, diante da possibilidade de construir o próprio conhecimento.

Um aspecto importante nessa discussão é relativo ao número de alunos investigados que já se encontram no campo (60,66%) e possuem experiência com alunos com necessidades especiais em classe regular (31,15%). Entendemos, assim, que essa experiência deve ser considerada na organização dos currículos dos cursos de formação de professores, bem como no planejamento das aulas, a fim de enriquecer a aprendizagem docente. Ao discorrer sobre a formação de professores para o ensino inclusivo, Mantoan (2001) afirma que é preciso observar que os professores, ao entrarem em contato com a inclusão, já possuem conhecimentos acerca de como ensinar, e que precisam ser levados em conta no processo de aprendizagem da docência. Com o propósito de uma formação qualificada, González considera:

[...] necessário desenvolver processos de formação inicial, que sejam capazes de contribuir para que os professores se formem como pessoas, que cheguem a compreender a sua responsabilidade no desenvolvimento da escola como instituição e adquiram uma atitude reflexiva acerca de seu ensino. (GONZÁLEZ, 2002, p. 247).

202

Nesse sentido, Melo (2006) afirma que urge rever a questão da formação inicial, como uma primeira etapa do desenvolvimento profissional que deve propiciar aos professores conhecimentos básicos e sólidos, articulados a uma prática consistente, que lhes garantam, em seu exercício, as competências mínimas necessárias para lidar com a diversidade, provendo ao seu alunado, independentemente de suas condições, um ensino de qualidade.

O aprimoramento dessa formação implica o reconhecimento de que uma prática inclusiva é aquela capaz de assegurar uma aprendizagem significativa a todos os alunos. Isso diz respeito à necessidade de uma “filosofia da inclusão” que permeie o currículo em geral nos diferentes níveis de ensino, sobretudo dos cursos de formação de professores, haja vista que as expectativas e concepções docentes sobre a clientela que apresenta necessidades



educacionais especiais definem comportamentos e práticas que potencializam ou minimizam as chances de um processo de escolarização bem-sucedido.

Considerações finais

Nesse estudo, em consonância com a literatura especializada, concebemos que a educação inclusiva refere-se a um ensino de qualidade, destinado a todos os alunos, sem exceção. Objetiva, assim, atender à diversidade do alunado em sala de aula, proporcionando as condições necessárias para que construam o seu conhecimento no cerne da escola regular, de forma interativa e participativa.

Com esse entendimento, buscamos investigar as percepções de futuros professores, alunos do 5º período do curso de pedagogia, sobre a inclusão de educandos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Os dados apontaram que, apesar da crescente preocupação com os processos de escolarização desses indivíduos, e do aumento da matrícula desses na escola regular, ainda vigoram muitos impasses na efetivação de um atendimento educacional de melhor qualidade a esses alunos.

Um primeiro aspecto que merece ser mencionado refere-se ao entendimento acerca da educação inclusiva no grupo investigado. Verificou-se que mais da metade (55,74%) dos alunos, futuros professores, concebe a educação inclusiva como aquela destinada à inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular. Tal aspecto vai de encontro com a ideia predominante na literatura atual e na própria legislação em vigor, que vê a inclusão como direito de todos à educação de qualidade e não somente de alunos com deficiência.

Tal dado sugere que se discuta a formação que os futuros professores vêm recebendo como fator relevante no que concerne à qualidade do atendimento que é dispensado aos educandos com necessidades educacionais especiais que frequentam as classes do ensino regular. Ou seja, para que ocorram transformações nas concepções e práticas que vigoram nas escolas, é preciso repensar a formação do professor que, além de subsídios teórico-metodológicos consistentes, deve procurar formar um profissional crítico, reflexivo, investigador da própria prática, capaz de identificar e resolver problemas, sendo agente da própria formação. Isso tem a ver com a ideia



de um profissional comprometido com a profissão e consciente do seu papel de transformador da realidade, cuja ação constitui-se em fator de inclusão ou exclusão social.

Desse modo, convém salientar que, embora 82,25% dos graduandos tenham considerado bom, muito bom ou regular os conhecimentos recebidos no curso sobre a temática da inclusão, ainda não se aperceberam da complexidade de formar esses profissionais para o ensino inclusivo. Isso ficou evidenciado no elevado índice de pesquisados que se dizem despreparados para essa realidade (88,52%). Dito de outro modo, conhecimento teórico apenas, distante da realidade enfrentada nas escolas, pouco contribui para que mudanças efetivas ocorram nas concepções e práticas docentes.

Por isso, mais que introduzir conteúdos, ou disciplinas enfocando a questão da inclusão; é preciso que mudanças produzidas nos currículos dos cursos de formação deem “vez” e “voz” aos professores, considerando suas necessidades, expectativas e interesses com mais articulação com a sua experiência, usualmente desconsiderada dos programas de formação. Trata-se, em suma, de uma formação mais efetiva desses profissionais, que lhes permita construir uma nova percepção e atuação em face da diversidade do alunado que ocorre à escola.

Referências

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Portaria n. 1.793 de 27 de dezembro de 1994. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, nº 246, 28 de dez. 1994. Seção 1, p. 20767.

BRASIL. Secretaria Nacional dos Direitos Humanos. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1997.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. Formação do educador no curso de pedagogia: a educação especial. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 19, n. 46, p. 29-40, set. 1998. (A nova LDB e as necessidades educativas especiais).



CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva**: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2004.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.

FONSECA, Vítor da. Tendências futuras da Educação Inclusiva. In: STOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mouriño (Org.). **Educação especial**: em direção à educação inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

GONZÁLEZ, José Antonio Torres. **Educação e diversidade**: bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã. In: IMBERNÓN, Francisco (Org.). **A educação do século XXI**: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Caminhos pedagógicos da inclusão**. 2001. Disponível em: <http://www.educacaoonline.probr/art_caminhos_pedagogicos_da_inclusao.asp?f_id_artigo=458>. Acesso em: 11 jul. 2007.

_____. Produção de conhecimentos para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPED (Unicamp). In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de (Org.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **Inclusão escolar**: o que é? Porque é? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

_____. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. In: STOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mouriño (Org.). **Educação especial**: em direção à educação inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003a.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. **Do olhar inquieto ao olhar comprometido**: uma experiência de intervenção voltada para atuação com alunos que apresentam paralisia cerebral. 2006. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

RODRIGUES, Armindo. Contextos de aprendizagem e integração/inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. In: RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri; BAUMEL, Roseli



Cecília Rocha de Carvalho (Org.). **Educação especial**: do querer ao fazer. São Paulo: Avercamp, 2003.

RODRIGUES, David. Dez idéias (mal) feitas sobre a Educação inclusiva. In: RODRIGUES, David (Org.). **Educação inclusiva**: estamos a fazer progressos? Lisboa: Portugal: FMH, 2006.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ZANATA, Eliana Marques. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 2005. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

206

Profa. Ms. Viviane Preichardt Duek
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Natal
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Pesquisa sobre Educação de Pessoas com Necessidades Especiais
E-mail | vividuek@hotmail.com

Prof. Ms. Josenildo Soares Bezerra
Universidade Potiguar | Natal
Escola de Comunicação e Artes
Grupo de Pesquisa Comunicação, Cultura e Mídia | COMÍDIA | UFRN
E-mail | soares.bezerra@gmail.com

Recebido 12 maio 2009

Aceito 22 jun. 2009