

# Educação inclusiva e formação docente: *percepções de formandos em pedagogia*

Educación inclusiva y formación docente: percepciones de estudiantes de pedagogía

Inclusive Education and Teacher Training: Perceptions of Pedagogy Students

Education inclusive et formation d'enseignant: perceptions des étudiants en pédagogie

Data de recepção: OUTUBRO 31, 2011 / Data de aceitação: ABRIL 30, 2013

Encontre este artigo em <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>

SICI: 2027-1174(201306)5:11 <93:EIFDPP> 2.0.TX;2-V

Escrito por JOSIANE BARBOSA-VIOTO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

LONDRINA, BRASIL

[josivioto@hotmail.com](mailto:josivioto@hotmail.com)

CELIA REGINA VITALIANO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

LONDRINA, BRASIL

[creginav@uel.br](mailto:creginav@uel.br)

## Resumo

Este estudo objetivou identificar, junto aos estudantes concluintes do curso de Pedagogia de uma universidade pública brasileira, algumas de suas percepções sobre a formação inicial recebida para promover inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, bem como sugestões para aprimorá-la. A coleta dos dados ocorreu por meio da aplicação de um questionário misto a 150 participantes. Os dados foram organizados em categorias. Os resultados indicaram a necessidade de reestruturação curricular, com interdisciplinaridade entre as disciplinas de Educação Especial e as demais, além da inserção de oportunidades de estágio em salas de aulas inclusivas para aprimorar a formação em relação à questão em foco.

## Palavras-chave autor

Formação de professores; inclusão escolar; Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

## Palavras-chave descritor

Educação inclusiva, formação de professores, educação especial, professores de educação especial, a discriminação na educação.

## Transferência à prática

No contexto escolar, o professor é uma das figuras mais importantes para favorecer o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais; no entanto, a maioria se sente despreparada para isso. Ao investigar as percepções dos estudantes que estavam terminando o curso de Pedagogia acerca da formação recebida para desenvolver a referida tarefa, obtiveram-se indicações claras a respeito das falhas existentes no curso, vislumbrando-se alternativas para aprimorá-lo. Considera-se que as análises apresentadas podem auxiliar no planejamento ou reestruturação curricular dos cursos de Pedagogia e de outras Licenciaturas, com vistas à preparação do professor para atuar em escolas inclusivas.

Para citar este artigo / Para citar este artículo / To cite this article / Pour citer CET article

Barbosa-Vioto, J. & Vitaliano, C. R. (2013). Educação inclusiva e formação docente: percepções de formandos em pedagogia. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5 (11), 353-373.

### Palabras clave autor

Formación de profesores, inclusión escolar, necesidades educativas especiales.

### Palabras clave descriptor

Educación inclusiva, formación de profesores, educación especial, maestros de educación especial, discriminación en la educación.

### Resumen

Este estudio ha buscado identificar entre los estudiantes que terminan un pregrado en pedagogía de una universidad pública brasileña algunas de sus percepciones sobre la formación inicial recibida para promover la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales, y sus sugerencias para mejorarla. La recolección de datos se realizó por medio de la aplicación de una encuesta mixta a 150 participantes. Los datos fueron organizados en categorías. Los resultados indicaron la necesidad de reestructuración curricular; de la interdisciplinariedad entre las asignaturas de Educación Especial y de otros cursos; y de la inserción de oportunidades de práctica en salas de clases inclusivas para mejorar la formación en relación con la cuestión en foco.

### Transferencia a la práctica

En el contexto escolar, el profesor es una de las figuras más importantes para favorecer el proceso de inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Sin embargo, la mayoría de los docentes se siente poco preparada para ello. Al investigar las percepciones de los estudiantes que estaban terminando el pregrado en Pedagogía acerca de la formación recibida para desarrollar la referida tarea, se obtuvieron indicaciones claras acerca de los problemas existentes en el curso y se constataron alternativas para mejorarlo. Se considera que los análisis presentados pueden auxiliar en la planeación o reestructuración curricular de los cursos de pedagogía y de otras licenciaturas, con miras a la preparación del profesor para actuar en escuelas inclusivas.

### Key words author

Teacher Training, Inclusive Education, Special Educational Needs.

### Key words plus

Inclusive Education, Teacher Education, Special Education, Special Education Teachers, Discrimination in Education.

### Abstract

For this study some of the perceptions of students who are finishing an undergraduate program at a Brazilian university were gathered. They gave their opinion about the initial teacher training they received, so that their suggestions could be used to improve it and to assess the possibility to include pupils with special educational needs. The data were collected through a survey held among 150 participants and were then organized in categories. The results suggest that there is a need to restructure the curriculum, that interdisciplinary work should link Special Education to other courses, and that more practical sessions in the classroom would improve initial teacher training.

### Transference to practice

At school, the teacher is one of the leading figures in the process towards to inclusion of special needs. However, most teachers do not feel they are prepared for that. When we investigated the perceptions of students in the final stage of their undergraduate studies in Pedagogy about the training they received in inclusive education, we were able to identify the existing problems and possible alternatives. The analysis here presented could help to improve the curricula of Pedagogy and other programs that include teacher training, seeking to prepare future teachers for their work at inclusive schools.

### Mots clés auteur

Formation des enseignants, inclusion scolaire, besoins éducatifs spéciaux.

### Mots clés descripteur

Educación inclusiva, formación de los docentes, educación especial, docentes de educación especial, discriminación en la educación.

### Résumé

Cette étude a cherché identifier parmi les étudiants qui finissent une licence en pédagogie dans une université publique au Brésil leurs perceptions par rapport à la formation initiale reçue avec l'orientation de promouvoir l'inclusion des élèves à besoins éducatifs spéciaux, et leurs conseils pour l'améliorer. La collecte de données a été réalisée au moyen de l'application d'une enquête mixte à 150 participants. Les données ont été rangées en catégories. Les résultats ont indiqués le besoin de faire une restructuration du curriculum, d'interdisciplinarité entre les disciplines d'éducation spéciale et d'autres cours, de l'insertion d'opportunités de pratique dans les salles de classe inclusives pour améliorer la formation par rapport à la question envisagée.

### Transfert à la pratique

Dans le contexte scolaire, le professeur est une des figures importantes pour contribuer dans le processus d'inclusion des élèves à besoins éducatifs spéciaux. Cependant, la plupart des enseignants expriment qu'ils ne sont pas assez préparés pour cela. Dans la recherche de perceptions des étudiants qui vont finir leur licence en pédagogie par rapport à la formation reçue pour développer ce devoir, on a obtenu indications claires sur les problèmes existants dans le cours, et on a constaté des alternatives pour l'améliorer. On considère que les analyses présentées peuvent aider dans le dessin ou restructuration du curriculum des cours de pédagogie et d'autres maîtrises, afin d'envisager la préparation de l'enseignant pour agir dans les écoles inclusives.

## Introdução

Na última década, incluir alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) no sistema regular de ensino tem sido sem dúvida, uma das questões mais discutidas no Brasil, principalmente por estar amparada e fomentada pela legislação vigente em nível federal, estadual e municipal. No entanto, neste cenário, destaca-se o despreparo de grande parte dos professores, em todos os níveis de ensino, para receber, nas salas de aula das escolas regulares, os referidos alunos, como mostram os resultados de diversas pesquisas, a exemplo de Maria Inês Naujorks (2002); Celia Regina Vitaliano (2002; 2007; 2010); David Rodrigues (2006; 2008); Windyz B. Ferreira (2006); Fátima E. Denari (2006); Monica Pereira dos Santos (2007) e outras.

Tomando por base tal situação, este artigo parte do pressuposto de que “[...] para que um professor possa oferecer uma boa formação para seus alunos, ele precisa também estar bem formado” (Tricoli, 2002, p. 98). Longe de termos a intenção de esgotar o que pode ser dito a respeito da formação de professores para a inclusão de alunos com NEE, consideramos que este trabalho possa contribuir com reflexões e acréscimos de conhecimentos sobre o tema.

Ao tomarmos como foco de análise a formação de graduandos em Pedagogia, no que diz respeito à inclusão de alunos com NEE, não estamos reduzindo a complexidade e amplitude do termo Educação Inclusiva apenas à população de alunos com NEE, visto que a compreendemos como Rodrigues (2008, p. 34, grifo do autor):

[...] uma **reforma educativa**. É uma reforma que pretende inovar práticas e modificar valores inerentes à escola pública tradicional. Esta modificação vai no sentido de desenvolver valores educacionais e metodologias de ensino que permitam a alunos com diferentes capacidades aprender em conjunto, isto é, sem serem separados por sexo, nível sócio-econômico, deficiência, etnia etc.

O interesse em estudar a formação dos graduandos do curso de Pedagogia em relação ao processo de inclusão dos alunos com NEE deriva do fato de as pesquisadoras atuarem nesta área e da dificuldade de se abordar a formação do professor no contexto da educação inclusiva em toda sua amplitude.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (Brasil, 2008, p. 13) apresenta dados estatísticos evidenciando que o número de alunos com NEE matriculados nas escolas do ensino regular ampliou sensivelmente nos últimos anos:

Com relação aos dados da educação especial, o Censo Escolar registra uma evolução nas matrículas, de 337.326 em 1998 para 700.624 em 2006, expressando um crescimento de 107%. No que se refere ao ingresso em classes comuns do ensino regular, verifica-se um crescimento de 640%, passando de 43.923 alunos em 1998 para 325.316 em 2006.

Na mesma medida, não encontramos, contudo, relatos de que o ingresso desses alunos esteja lhes possibilitando experiências significativas de aprendizagem e participação social. Ao contrário, por meio do contato com resultados de pesquisas e com professores em contextos escolares “inclusivos”, identificamos descrições de que esses alunos são, muitas vezes, socialmente marginalizados e recebem pouco investimento em suas

---

### Artigo descrição | Descripción del artículo | Article description | Description de l'article

Este artigo se constitui em uma pesquisa de iniciação científica que teve como objetivo investigar a formação de graduandos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina em relação à formação recebida para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

aprendizagens acadêmicas por parte dos professores. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini e Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues (2009, p. 363), ao analisarem as dificuldades em relação ao processo de inclusão do ponto de vista dos professores, identificaram que “às condições ruins da escola, como número excessivo de alunos por sala, falta de apoio técnico, dentre outros, e às dificuldades em relação à formação inicial e/ou continuada, por serem deficitárias”, têm contribuído significativamente para a exclusão de alunos com NEE.

Com o objetivo de investigar as práticas curriculares da escola diante das diferenças apresentadas pelos alunos no processo de ensino e de aprendizagem, Geovana Mendonça Lunardi (2005) desenvolveu um estudo por meio de observações no contexto escolar. Entre as práticas curriculares identificadas com relação ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos com NEE, a autora destacou, em suas análises, práticas excludentes em relação ao referido processo:

Os alunos com NEE eram tratados pelos professores com algum tipo de comisseração raramente eram punidos ou chamados à atenção em classe, assim como pareciam estar alijados do processo. Se quisessem copiar, copiavam, se quisessem fazer, faziam, se quisessem ir, iam. Muitas vezes ouviam-se os professores afirmando sobre esses alunos, ‘queria ter uma sala cheia de alunos como o... ele não me incomoda’ (Lunardi, 2005, s. p.).

Outro aspecto também evidenciado nas escolas regulares que dificulta o processo de inclusão dos alunos com NEE é a carência de condições pedagógicas adequadas para o desenvolvimento da aprendizagem, já que nestas faltam os recursos materiais de que necessitam para seu pleno desenvolvimento, assim como professores do ensino regular e do especializado que lhes atendam em suas necessidades específicas (Duek, 2009; Pires, 2006). Essa situação motivou a organização da presente pesquisa, que tem como tema central o processo de formação inicial de professores, com o intuito de contribuir para aprimorá-lo.

### **Formação de professores para inclusão de alunos com NEE**

Windyz B. Ferreira (2006) analisa que a inclusão escolar traz um novo paradigma de educação; assim sendo, é imprescindível que a formação dos professores também seja (re)direcionada nessa perspectiva. Faz-se urgente ampla discussão sobre a formação inicial dos professores, sob a égide da educação inclusiva, a fim de se diminuir o abismo entre os seus propósitos e a sua efetivação, visto que sem o engajamento do professor não há como efetivar, de maneira qualitativa, essa nova filosofia.

A mesma autora ainda afirma:

Espera-se hoje que a professora seja capaz de compreender e praticar o acolhimento à diversidade e esteja aberta a práticas inovadoras na sala de aula. No novo perfil, a professora deve adquirir conhecimento sobre como conhecer as características individuais (habilidades, necessidades, interesses, experiências, etc.) de cada um dos estudantes, a fim de poder planejar aulas que levem em conta tais informações (Ferreira, 2006, p. 231).

Sabemos que, sem mudança de postura, a qual deve ser trabalhada desde a formação inicial, não há como promover a inclusão dos alunos com NEE. Para que ocorra essa mudança, se faz necessário eliminar as barreiras de uma formação tradicional que possui, em sua essência, princípios

baseados na homogeneidade entre os alunos (Ferreira, 2006; Santos & Paulino, 2006; Santos, 2006).

Ao discutir a formação docente na perspectiva da educação inclusiva, Jaciete Barbosa Santos (2002, p. 37) considera que:

[...] a Pedagogia é o único curso de nível superior que possui instrumentos teóricos e experiência na formação de docentes do ensino especial e do ensino regular, capaz de 'consagrar' uma formação coerente com os pressupostos da proposta da Educação Inclusiva.

Maria Teresa Penteado Cartolano (1998, p. 32) analisa que boa formação teórica e prática, básica e comum a todos, independente do nível de escolarização para a qual os professores ensinarão no futuro, poderá lhes garantir "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".

O movimento para construção de escolas inclusivas não se constitui em uma atitude isolada. As Universidades não devem se eximir de questões que lhe são próprias, uma vez que a ela compete a formação inicial do professor. Este, por sua vez, vai se deparar, na sala de aula, com alunos que apresentam diferentes NEE. Sobre esta questão, Celia Regina Vitaliano (2007) afirma que:

[...] para os professores dos cursos de licenciatura conseguirem preparar os futuros professores, bem como oferecer programas de formação continuada aos professores atuantes para incluir alunos com NEE, é necessário, obviamente, que eles estejam preparados e saibam como atuar para incluir tais alunos (p. 400).

Com base no exposto, Angela M. S. Portelinha e Dejair C. Baseggio (2005) acrescentam que:

Um dos desafios para a garantia da qualidade de ensino e da aprendizagem é a existência de uma política de formação de professores, através de um projeto pedagógico compartilhado, que invista com seriedade na formação inicial e continuada desses profissionais que de forma mais específica, estenda-se a formação do professor do Ensino Superior. [...] Logo, 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 (p. 67).

É importante assinalar que é essencial uma reestruturação nos currículos dos cursos de licenciatura, sobretudo no curso de Pedagogia, uma vez que este prepara o profissional para atuar na educação infantil e nos anos iniciais de escolarização, bem como para gestão da escola. Tal reestruturação é fundamental para que haja uma formação capaz de garantir os saberes, habilidades e atitudes necessários ao trabalho do professor, especialmente no caso dos alunos com NEE, matriculados na classe comum (Portelinha & Baseggio, 2005).

Tomando como base estas análises, Celia Regina Vitaliano (2007, p. 401) afirma que "a formação pedagógica dos professores universitários deve ser pensada de modo a contribuir para que esses desenvolvam uma prática pedagógica mais reflexiva e comprometida ética e politicamente com as exigências do contexto atual". Assim, cabe aos cursos de formação de professores uma proposta pedagógica direcionada à diversidade, já que

“a universidade é um lugar onde os valores e práticas de educação inclusiva precisam ser vivenciadas” (Castanho & Freitas, 2005, p. 85).

David Rodrigues (2008, p. 11) também defende uma formação docente que abranja os princípios da inclusão, quando diz que: “[...] a formação inicial de professores com relação à inclusão deveria toda ela ser feita contemplando em cada disciplina da formação conteúdos que pudessem conduzir a uma atuação inclusiva”. Para o autor, os conhecimentos sobre o ensino de alunos com NEE devem ser apropriados pelo maior número possível de profissionais da educação, idealmente por todos.

Quando falamos dos conteúdos curriculares, esbarramos no currículo, que pode ser compreendido como um projeto político e cultural, planejado a partir de uma seleção cultural, respeitando a diversidade e a multiculturalidade no ensino. Todavia, ao analisar as discussões feitas por Monica Pereira dos Santos (2007), identificamos que os saberes escolares construídos no cotidiano das práticas pedagógicas ainda não expressam os diversos conhecimentos que se entrecruzam no contexto escolar e na sociedade.

Nesse contexto, as discussões sobre as questões étnicas, sexuais, de gênero, dos movimentos sociais e, principalmente, sobre as NEE estão pouco presentes ou quase ausentes no corpo de conhecimentos expressos nos conteúdos curriculares, segundo Júlio Maia dos Santos (2006, p. 26).

Sabemos que discutir o perfil do profissional que se pretende formar e quais saberes são necessários a essa formação não se constitui uma tarefa fácil. A função docente tornou-se complexa e diversificada; já não é mais uma profissão que se pauta apenas na transmissão de um conhecimento acadêmico ou de transformação de conhecimentos científicos em saberes escolares (Naujorks, 2002; Ferreira, 2006; Freitas, 2006; Rodrigues, 2006, 2008; Vitaliano, 2007, 2010).

Essas questões motivaram a realização deste estudo, que teve como objetivo, identificar, entre estudantes de uma universidade pública brasileira, formandos do curso de Pedagogia, algumas percepções sobre a formação inicial recebida para promover a inclusão de alunos com NEE, bem como levantar suas sugestões para aprimorar o curso em relação a essa questão.

## Método

### *Caracterização da pesquisa*

A presente pesquisa consistiu-se em um estudo de caso, que de acordo com José B. Duarte (2008, p. 114) “pode permitir uma *visão em profundidade* de processos educacionais, na sua complexidade contextual. [...] Mas tal pesquisa não equivale a simplismo, antes exige enquadramento teórico adequado, domínio de instrumentos e disponibilidade de tempo”.

O mesmo autor comenta que o estudo de caso contribui, geralmente, com análises sobre determinada situação que, em estudos de maior dimensão, poderia passar despercebida. Além disso, essa metodologia “pode ser ilustrativa de circunstâncias cruciais para os sistemas e organizações” (Duarte, 2008, p. 114). Tais análises evidenciam, pois, que os procedimentos metodológicos do estudo de caso são adequados aos objetivos ora propostos, visto que permite o estudo de aspectos específicos de um processo amplo, que, no caso, é a formação do Pedagogo.

### *Local e contexto de realização da pesquisa*

A presente pesquisa foi realizada no Centro de Educação, Comunicação e Artes, junto ao Departamento de Educação, especificamente no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina.

O motivo da escolha do curso de Pedagogia, como alvo da pesquisa, foi por se tratar de uma licenciatura cuja formação inicial está voltada ao profissional que atua na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e na gestão escolar de todos os níveis de ensino (Brasil, 2006). Consideramos, portanto, sua amplitude de atuações na área da Educação e a sua relevância social.

Os formandos considerados neste estudo passaram por um processo de formação, no qual o currículo formal apresentava duas disciplinas que tratavam diretamente de questões referentes à Educação inclusiva e ao processo de inclusão de alunos com NEE, a saber: Educação e Diversidade I, com 68 horas, contemplando a seguinte ementa:

Conceituação e caracterização da classe social, gênero, cultura, etnia, religião e o plano Nacional da Educação. Processo de discriminação, estigmatização e segregação das minorias excluídas socialmente. Paradigma da inclusão e suas implicações educacionais, caracterização das necessidades Educacionais Especiais. Metodologias de ensino específicas adaptadas às necessidades educacionais especiais. Processo de desenvolvimento e aprendizagem do Plano Nacional da Educação (UEL, 2005, p. 14).

E a disciplina Educação e Diversidade II, com carga horária de 68 horas e a seguinte ementa:

Estratégias pedagógicas favorecedoras da inclusão no contexto escolar. Avaliação das Necessidades Educacionais Especiais. Organização de condições de ensino em salas de aulas inclusivas. Estimulação precoce (UEL, 2005, p. 15).

Além disso, havia as disciplinas referentes aos saberes específicos dos anos iniciais: Metodologias do Ensino da História, Geografia, Ciências, Matemática e Língua Portuguesa que apresentavam tópicos relacionados ao processo de aprendizagem dos alunos com NEE em relação ao ensino dos conteúdos dessas áreas para os alunos com NEE. No entanto, apesar de as ementas dessas disciplinas conterem tal indicação, como consta no Projeto Curricular do curso de Pedagogia de 2005 (UEL, 2005, p.19-23), os professores responsáveis pelas mesmas, com a justificativa de que não tinham conhecimentos a respeito, solicitaram a retirada desse conteúdo junto ao colegiado do curso. Tal solicitação foi acatada pelo colegiado. Dessa forma, ao final do ano de 2006, os conteúdos foram retirados. Segue abaixo o quadro 1 contendo a descrição das nomenclaturas e das respectivas ementas, com destaque para os conteúdos referentes ao ensino dos alunos com NEE.

#### Quadro 1

*Descrição das nomenclaturas e das ementas das disciplinas referentes a Didática contidas no projeto curricular do curso de Pedagogia da UEL de 2005 que continham conteúdos relacionados ao ensino de alunos com NEE (grifo dos autores).*

| Disciplina   | Ementa   |
|--|--|
| Didática de História e Geografia para as séries iniciais do ensino fundamental | Pressupostos teórico-metodológicos do ensino de História e Geografia e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem das séries iniciais do ensino fundamental. <b>Adaptações curriculares do ensino de História e Geografia para o portador de necessidades educacionais especiais.</b> |
| Didática da Matemática para as séries iniciais do ensino fundamental           | Pressupostos teórico-metodológicos do ensino da Matemática e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem das séries iniciais do ensino fundamental. <b>Adaptações curriculares do ensino de Matemática para o portador de necessidades educacionais especiais.</b>                     |
| Didática da Língua Portuguesa para as séries iniciais do ensino fundamental    | Pressupostos teórico-metodológicos do ensino de Língua Portuguesa e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem das séries iniciais do ensino fundamental. <b>Adaptações curriculares do ensino de Língua Portuguesa para o portador de necessidades educacionais especiais.</b>       |

Fonte: elaboração própria

### Participantes

Foram participantes alvo desta pesquisa todos os alunos formandos do ano de 2009 do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, situada ao norte do Estado do Paraná, Brasil. Considerando que o referido curso anualmente oferece 160 vagas distribuídas em quatro turmas de 40 alunos e que ao final do curso existe um rebaixamento do número de alunos, decorrente de evasão ou repetência, ao final do ano de 2009 tínhamos 150 formandos, os quais compuseram a amostra deste estudo. No entanto somente 59 alunos devolveram o instrumento de coleta de dados às pesquisadoras, os quais constituíram efetivamente participantes da pesquisa. Consideramos que a porcentagem de apenas 39, 6% de participação dos discentes ocorreu em razão de o questionário ter sido aplicado em dezembro de 2009, época em que os formandos estavam em fase de entrega dos trabalhos, provas e ansiosos com a finalização do curso, o que, geralmente, ocorre no referido mês.

Dos 59 participantes da pesquisa, 21 possuíam alguma experiência no magistério; os demais, nunca tinham atuado como professores. No total, apresentavam idade variando entre 21 e 42 anos, predominando, com 60% de ocorrência, a faixa etária de 21 a 30 anos. A maioria dos sujeitos era do sexo feminino, sendo apenas um do sexo masculino.

### Procedimentos para coleta dos dados

A coleta dos dados ocorreu por meio da aplicação de um questionário misto, contendo 10 questões, sendo cinco abertas e cinco fechadas. As questões fechadas apresentavam os seguintes temas: dados pessoais dos respondentes (idade e experiência no magistério); interesse em adquirir conhecimentos sobre inclusão de alunos com NEE; avaliação da formação recebida durante a realização do curso de Pedagogia para inclu-

são de alunos com NEE. As questões abertas apresentavam os seguintes temas: sugestões quanto ao aprimoramento do processo de formação de professores em foco; dúvidas sobre os conteúdos trabalhados nas disciplinas relacionadas à Educação Especial e à Educação Inclusiva; os saberes necessários aos professores do ensino regular para promover a inclusão dos alunos com NEE.

O questionário foi aplicado no mês de dezembro de 2009 em quatro turmas do 4º ano do curso de Pedagogia, nas duas últimas semanas de aula. A aplicação do questionário ocorreu em sala de aula, com a permissão de professores, que cederam minutos de sua aula. Junto ao questionário, entregamos aos participantes o termo de consentimento esclarecido, que deveria ser entregue assinado no momento da entrega do questionário respondido, no caso de aceitarem colaborar com a pesquisa (exigência do comitê de ética da Universidade Estadual de Londrina). Alguns participantes responderam em sala, outros optaram por levar o questionário e entregá-lo, após alguns dias, aos responsáveis pela pesquisa.

O procedimento utilizado para adequação do questionário foi o de análise por juízes experientes, que consistiu na apresentação do questionário à apreciação pelos membros do grupo de pesquisa: *Educação para Inclusão*, formado por dois docentes do departamento de Educação, alunos do mestrado em Educação e alunos de graduação em Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, somando o total de 8 membros, coordenado por uma docente do departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina, Paraná, Brasil). Considerando as sugestões apresentadas pelo grupo, o questionário foi reformulado e, na sequência, aplicado junto aos participantes. Na ocasião, dada a falta de tempo, o questionário não foi submetido à testagem prévia, denominada teste piloto.

### **Tratamento dos dados**

A análise das respostas dadas ao questionário foi realizada de forma quantitativa e qualitativa, organizadas em categorias, seguindo a sistemática de análise de conteúdos proposta por Laurence Bardin (2009). A definição da nomenclatura das categorias e a organização dos conteúdos pertinentes foram organizadas tomando como base os objetivos da pesquisa e as características dos dados obtidos. Depois de organizada a grade de categorias com seus respectivos conteúdos, esta foi avaliada pelos membros do grupo de pesquisa anteriormente citado, com objetivo de verificar a adequação da análise proposta. Este procedimento possibilitou alguns ajustes na nomenclatura de algumas categorias, bem como nos conteúdos pertinentes. A grade de categorias resultante desse processo se encontra nos resultados, apresentados a seguir.

### **Resultados e discussão**

Considerando os objetivos desta pesquisa, apresentaremos as análises referentes às respostas dos participantes ao questionário. Para viabilizar o tratamento analítico dos dados, tais respostas foram divididas em 5 categorias, sendo essas:

1. Avaliação da preparação recebida para promover a inclusão de alunos com NEE.
2. Avaliação das disciplinas relacionadas à formação para inclusão de alunos com NEE.

3. Dúvidas e dificuldades relacionadas à formação recebida sobre a inclusão de alunos com NEE.
4. Contribuições de outras disciplinas à formação para inclusão de alunos com NEE.
5. Sugestões para aprimorar a formação do professor para inclusão de alunos com NEE.

A seguir serão apresentadas as análises e discussões realizadas a partir das categorias supracitadas.

### 1. Avaliação da preparação recebida para promover a inclusão de alunos com NEE

Identificamos que as respostas obtidas em relação à formação recebida para inclusão dos alunos com NEE foram baseadas, em sua maioria, no fato de os participantes terem frequentado duas disciplinas que efetivamente trabalharam conteúdos referentes à Educação Especial e à Educação Inclusiva, quais sejam: Educação e Diversidade I e Educação e Diversidade II, já mencionadas.

O quadro 2 apresenta, a seguir, as avaliações dos participantes quanto à formação que receberam acerca do processo de inclusão escolar de alunos com NEE.

Quadro 2

*Frequência e porcentagem dos participantes que responderam a questão relacionada à avaliação da formação recebida para inclusão de alunos com NEE.*

| <b>Avaliações acerca da formação recebida para inclusão de alunos com NEE</b> | <b>Frequência de graduandos</b> | <b>Porcentagem</b> |
|---|---------------------------------|--------------------|
| Completamente   | 1                               | 1,6%               |
| Parcialmente  | 33                              | 55,9%              |
| Muito pouco   | 17                              | 28,8%              |
| Nem um pouco  | 1                               | 1,6%               |

*Fonte: elaboração própria*

Estes resultados mostram que a questão referente à avaliação da formação recebida para promover a inclusão dos alunos com NEE foi respondida por 52 participantes, sendo que 7 a deixaram em branco. O quadro 1 mostra que 55,9% dos participantes que responderam ao questionário reconhecem que o curso de Pedagogia contribuiu parcialmente com a sua formação para incluir alunos com NEE; 28,8% dos participantes avaliaram que o curso lhe preparou muito pouco, ou seja, a preparação oferecida no curso foi considerada insuficiente. Verificamos que Viviane Preichardt Duek e Josenildo Soares Bezerra (2010) encontraram resultados semelhantes, ao realizarem uma pesquisa junto aos alunos do 5º período do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Vale do Acaraú, logo após terem cursado uma disciplina que tratava do tema inclusão. Na referida pesquisa, 77,9% dos graduandos alegaram não estar preparados para atuar com alunos que apresentassem NEE, e apenas 10,1% se consideraram qualificados para tanto. Ao discutir esses dados, os pesquisadores apresentaram algumas hipóteses que também compartilhamos, a saber:

[...] carga-horária (teórica e/ou prática) insuficiente para atender a legislação; receio do desconhecido por parte dos futuros professores, subestimando suas potencialidades; supervalorização dos conhecimentos recebi-

dos/adquiridos; compreensão de que todo conhecimento necessário deve vir da formação inicial, desconsiderando o professor como agente principal de sua formação [...] (Duek & Bezerra, 2010, p. 200).

Outro aspecto também analisado pelos autores supracitados, e que se aplica às análises dos dados da presente pesquisa, é o fato de os currículos dos cursos de Pedagogia apresentarem as temáticas da Educação Especial e da Educação Inclusiva “de maneira isolada das demais disciplinas, delineando uma formação fragmentada e descontextualizada” (Duek & Bezerra, 2010, p. 200).

Consideramos importante que os graduandos identifiquem a importância e as relações que devem ser estabelecidas entre essas duas temáticas, visto que o movimento de inclusão veio reformular as características da Educação Especial, sua função e lugar, assim como as características da Educação regular que, até então, se dedicava apenas à população considerada sem deficiência. Sendo o objetivo da Educação Inclusiva transformar a educação regular em inclusiva para todos os alunos, entre eles os que apresentam NEE, tendo para esses o apoio da Educação Especial. Considerando essas análises, a Educação Inclusiva não se configura como sinônimo de Educação Especial e sim necessita dela para se constituir, quando trata da inserção dos alunos com NEE no sistema regular de ensino.

## **2. Avaliação das disciplinas relacionadas à formação para inclusão de alunos com NEE**

Os participantes, ao avaliarem as disciplinas referentes à Educação e Diversidade, destacaram suas contribuições, bem como algumas críticas.

Sobre as contribuições das disciplinas diretamente relacionadas à temática em tela, Educação e Diversidade I e Educação e Diversidade II, 55,9% dos participantes avaliaram que, apesar de serem poucas no curso e abordarem de modo superficial os conteúdos específicos relacionados à Educação Especial e ao processo de inclusão escolar, elas, de alguma forma, contribuíram para sua formação. Os participantes descreveram que:

Foi muito válida a disciplina, pois antes eu não tinha nenhum conhecimento sobre educação especial.

Apesar de superficial foi o suficiente, já que o conteúdo abordou o assunto.

O curso muito auxiliou em referenciais teóricos, propostas e discussões.

Acredito que o curso contribuiu no sentido de dar entendimento sobre o assunto.

Ao analisar as respostas dos participantes da pesquisa percebemos que uma delas apresentou contradição em sua resposta, ao afirmar que a formação recebida para inclusão de alunos com NEE foi superficial; no entanto, suficiente, na medida em que possibilitou o acesso à amplitude dos assuntos pertinente à área em questão. Neste relato, está implícita a concepção da importância de se conhecer a área, muito embora não tenha sido possível seu domínio efetivo. Quando observamos os demais relatos, também percebemos que a disciplina possibilitou apenas o contato dos alunos com os conhecimentos a respeito das temáticas em foco, o acesso a referenciais teóricos, discussões e entendimento do assunto.

A concepção de formação do professor que almejamos deveria comportar a possibilidade de os graduandos se sentirem preparados para atuar em salas de aulas inclusivas, sabendo identificar as necessidades educacionais apresentadas pelos alunos, assim como planejar condições de ensino para atendê-las.

Os participantes também apresentaram alguns relatos sobre os conteúdos que consideraram mais significativos. Como exemplos, temos:

Compreender as deficiências, adequações e recursos apropriados às pessoas com necessidades especiais.

Os conceitos e descrições a respeito das diferentes deficiências que existem; as práticas educativas necessárias à atuação com alunos especiais em suas devidas necessidades; o processo de criação de leis para inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais no ensino regular, assim como as dificuldades encontradas para a mesma.

A disciplina contribuiu tanto teoricamente, pela forma que abordou as discussões bem como o confronto da realidade.

Tomando como base esses relatos, constatamos que, apesar das lacunas, houve alguma aprendizagem de conhecimentos considerados relevantes para compreensão do processo de inclusão dos alunos com NEE por partes dos formandos. Interessante observar que esses dados são contrastantes com os dados obtidos por Cristiane Regina Xavier Fonseca-Janes (2009) e Viviane Preichardt Duek e Josenildo Soares Bezerra (2010).

Viviane Preichardt Duek e Josenildo Soares Bezerra (2010), ao realizarem um estudo com objetivo de identificar a percepção dos graduandos do curso de Pedagogia sobre a educação inclusiva, após terem cursado uma disciplina referente à Educação Especial e à Educação Inclusiva, identificaram que eles tiveram uma compreensão inadequada acerca do processo de inclusão dos alunos com NEE. Cristiane Regina Xavier Fonseca-Janes (2009, p.75) comenta que, para aprimorar o processo de formação do Pedagogo em relação a esta questão, é importante que a instituição tenha um corpo docente bem preparado, “[...] ementas e conteúdos programáticos específicos e atualizados para abordar esta temática”.

Os participantes também destacaram o fato de as disciplinas terem promovido reflexões sobre o processo de inclusão dos alunos com NEE:

De ter consciência dessa necessidade de inclusão.

Reflexão sobre a prática.

As disciplinas deram uma base sobre o assunto, possibilitando uma reflexão que contribuiu para minha formação.

A respeito da importância da reflexão do professor para favorecer o processo de inclusão de alunos com NEE, Celia Regina Vitaliano e Silza Maria Pasello Valente (2010) analisam que existem convergências entre a perspectiva de formação de professores reflexivos, defendida por muitos pesquisadores da área da Educação (Nóvoa, 1992; Alarcão, 2005), e a formação de professores para inclusão de alunos com NEE, indicada por pesquisadores da área de Educação Especial (O'Brien & O'Brien, 1999; Jesus, 2008). Concluem que a reflexão é condição essencial para que o professor possa ensinar e promover a participação dos alunos com NEE em classes inclusivas. Esta conclusão deriva, sobretudo, das semelhanças existentes nas análises dos pesquisadores das duas áreas sobre o processo de formação de professores, quais sejam: “a valorização da reflexão sobre a ação e o fato de considerar que a escola deve ser um local de convivência democrática, onde as decisões sejam compartilhadas” (Vitaliano & Valente, 2010, p. 41).

As referidas autoras comentam que tais perspectivas se aproximam, haja vista os professores precisarem desenvolver:

[...] uma postura e uma compreensão do fazer pedagógico que envolve uma análise crítica da organização escolar, reflexões e busca de conhecimentos constantes, por meio de discussões com seus pares e junto às fontes de conhecimentos já sistematizados (Vitaliano & Valente, 2010, p.44).

Na perspectiva da Educação Inclusiva, a expectativa da atuação do professor é a de que ele intervenha, de forma ativa e reflexiva, reformulando sua prática por meio de avaliações e estratégias diferenciadas, com métodos alternativos, respeitando, no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, a heterogeneidade presente nas classes regulares de ensino. Para tanto, Hugo Otto Beyer (2006, p. 73), assim como outros autores, afirma que, para que haja o fomento das aprendizagens recíprocas, é importante que o professor se disponibilize a buscar uma “pedagogia que se dilate frente as diferenças do alunado”. Isso para atingir, com autonomia, consciência e participação responsável, o pleno desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos (Salgado, 2006).

### **3. Dúvidas e dificuldades relacionadas à formação recebida sobre a inclusão de alunos com NEE**

Os participantes também relataram dúvidas e preocupações que apresentavam ao final do curso, as quais merecem análises, visto que nos fornecem informações importantes sobre aspectos que precisam ser aprimorados no processo de formação desses profissionais.

Uma das dúvidas apresentadas por alguns participantes foi sobre as especificidades das deficiências:

Apesar das disciplinas e do conteúdo que foi abordado em relação à inclusão no decorrer do processo de formação, confesso que ainda tenho dúvidas com relação às especificidades de cada deficiência.

Tenho dúvidas em trabalhar com alguns tipos de necessidades especiais como, por exemplo, alunos com paralisia cerebral.

Segundo Viviane Preichardt Duek e Maria Inês Naujorks (2006), esta é uma das principais queixas entre os profissionais da docência, ou seja, os professores não sabem lidar com as diferenças de seus alunos.

Neste sentido David Rodrigues (2006, p. 308) afirma:

Devemos conhecer as diferenças sim, mas para promover a inclusão e não para justificar a segregação. Conhecer as diferenças mais comuns que são certamente as mais numerosas. Enfim não dar a conhecer a diferença como se se tratasse de uma situação médica, mas fazer acompanhar cada caracterização de indicações pedagógicas que contribuam para que o futuro professor possua um esboço de entendimento que lhe permita iniciar o seu processo de pesquisa.

Como atuar na prática também foi uma dúvida apresentada por 40,3% dos participantes:

Mesmo levando em consideração que alguns aspectos teóricos foram abordados nas disciplinas específicas relacionadas à Inclusão, apresento algumas dúvidas referentes a como atuar na prática.

Tenho dúvidas quanto à aplicabilidade das ações que estudamos no curso. Acredito que não sejam dúvidas específicas, porém são informações complementares que o contato com a realidade proporcionará.

Por serem muitas, eu respondi sim. Mas como já disse, são dúvidas que só desaparecerão com a experiência.

Diante desses dados, percebemos a relevância de se incluir, no currículo de Pedagogia, Estágios Supervisionados em salas de aula que tenham alunos com NEE. Sobre a organização de estágio com vistas à preparação dos professores para incluir alunos com NEE, Celia Regina Vitaliano e Eduardo José Manzini (2010, p. 74) recomendam que este deve estar agregado às disciplinas responsáveis pelos estágios curriculares já dispostas no currículo e não especificamente nas disciplinas de Educação Especial, já que, segundo os mesmos autores, “caso o estágio ocorra vinculado à disciplina de Educação Especial, corre-se o risco de o aluno, futuro professor, perder de vista a situação geral da sala de aula, enfocando apenas o processo de inclusão”. Diante deste fato, os mesmos autores propõem que os professores da área da Educação Especial desenvolvam um trabalho colaborativo nos momentos de supervisão de estágio junto ao professor de estágio, já que é provável que este não tenha experiência nem conhecimentos em relação à inclusão de alunos com NEE.

A questão dos recursos disponíveis no contexto escolar para promover a inclusão também é vista como uma dificuldade para a prática inclusiva, já que os graduandos não conseguiram identificar a possibilidade de atender adequadamente o aluno com NEE sem os devidos recursos:

Quais procedimentos devo tomar, ou a quem recorrer caso seja incluída um aluno com NEE antes da reforma do espaço ou adequação do número de alunos?

Mesmo conhecendo as necessidades e a postura que devo ter em uma turma inclusiva, como e a quem devo recorrer em caso de não ter recursos disponíveis para atender os alunos especiais.

Sobre esse aspecto, David Rodrigues (2006, p.307) comenta que:

A inclusão tem de constituir uma resposta de qualidade para poder, por exemplo, constituir uma alternativa séria às escolas especiais. Uma escola inclusiva que atenda, por exemplo, alunos com deficiência mental tem que ser capaz de proporcionar, pelo menos, o mesmo tipo de serviços da escola especial. Se não, porque irão os pais preferir a inclusão, se isso pode ter um efeito devastador na sua qualidade de vida? Promover a Inclusão é criar serviços de qualidade e não democratizar para todas as carências.

Luciane Porto Frazão de Sousa (2007, p. 8) complementa: “[...] cabe ao gestor a responsabilidade de

orquestrar a escola nas esferas administrativas e pedagógicas, articulando seus recursos materiais, físicos e humanos para o sucesso na aprendizagem e participação de todos os alunos”. Como bem sabemos, as escolas públicas de nosso país apresentam-se carentes de recursos básicos, incluindo, entre estes, os recursos especiais para os alunos que apresentam NEE, especialmente nas classes comuns.

Muito embora já tenhamos algum avanço com a disponibilização dos recursos necessários ao atendimento da população-alvo da Educação Especial nas salas de recursos multifuncionais, que estão sendo instaladas nas escolas regulares públicas, principalmente após a publicação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (Brasil, 2008), a situação segue problemática. Ainda não temos a disponibilização dessas salas em todas as escolas. Por outro lado, quando elas estão em funcionamento, tem-se a dificuldade de trazer os recursos que elas dispõem para a classe comum, visto que o atendimento realizado na sala de recursos multifuncionais se dá no turno inverso ao que os alunos com NEE frequentam a classe comum.

Essa é, portanto, uma questão que extrapola os domínios da formação docente; precisa ser investigada no âmbito político, especificamente na organização e no financiamento do sistema educacional, sobretudo visando à articulação entre as atividades desenvolvidas na sala de recursos multifuncionais e na classe comum. É importante destacar que tal articulação está prevista no texto referente à sala de recursos multifuncionais divulgado pelo Ministério da Educação (Alves, 2006), o qual atribui como algumas das funções a serem desempenhadas pelo professor da referida sala: o apoio aos professores da classe comum para o atendimento dos alunos com NEE, no que se refere à orientação sobre os recursos necessários a serem utilizados, assim como informações, formação e orientação sobre as estratégias pedagógicas necessárias para favorecer sua aprendizagem e socialização.

Os participantes também apresentaram algumas críticas ao processo de formação que vivenciaram. Essas, como veremos, foram congruentes com suas dúvidas:

São poucas as horas dentro destas disciplinas específicas e não temos oportunidades de estágio na área. A carga horária da disciplina é baixa e assim tivemos uma noção geral acerca deste processo, cabe a cada um buscar, além da formação adquirida no curso, conhecimentos tanto teóricos como práticos para que se efetive a proposta.

A disciplina que trabalhou com a questão das necessidades educacionais especiais foi muito rápida;

me sinto preocupada com isso, pois não tivemos oportunidades de vivenciar isso na prática, pois não há estágio na área.

A falta de oportunidade de realização de estágio que possibilite a vivência do graduando no lidar com os alunos que apresentam NEE durante o período da graduação fez com que declarassem certa preocupação quanto à sua futura atuação em classes comuns do ensino regular, quando se depararem com tais alunos. Percebemos que a dicotomia entre a teoria e a prática persistiu nos relatos de nossos participantes. Assim, os participantes não entenderam que a teoria fornece subsídios aos professores para o enfrentamento das situações singulares em sala de aula, principalmente na análise e seleção dos procedimentos metodológicos e didáticos deflagrados na prática. Deste modo, percebemos a falta de articulação entre os saberes teóricos assimilados durante o período de formação com os saberes práticos, especialmente pela carência de oportunidades de estágios.

Como bem comenta Antônio Nóvoa (1992, p. 25), “a teoria é entendida, como fornecedora de indicadores e ‘grelhas de leitura’, mas o que o professor vai reter como saber de referência está ligado à sua experiência e à sua identidade”.

Um participante comentou que há falta de recursos/investimentos por parte do governo, fato que dificulta não só a formação dos professores, como a própria prática de inclusão no contexto escolar:

Incluir alunos com necessidades educacionais especiais exige mais que conhecimento teórico: exige investimentos por parte do Estado.

Segundo Denise Molon Castanho & Soraia Napoleão Freitas (2005, p. 92): “[...] uma educação que prime pela inclusão deve ter, necessariamente, investimentos em materiais pedagógicos, em qualificação de professores, em infra-estrutura adequada para ingresso, acesso e permanência do aluno incluído”. Para tanto, o incentivo e apoio do Estado torna-se essencial, como mantenedor desses recursos, como bem comenta David Rodrigues (2006, p. 310) “[...] sem mais recursos a chegar à escola será muito difícil que a escola seja capaz de aumentar o seu leque de respostas à diversidade”.

#### **4. Contribuições de outras disciplinas à formação para inclusão de alunos com NEE-**

Dos 59 participantes da pesquisa, 17 (30,3%) responderam que, além das disciplinas específicas da Educação Especial, outras disciplinas favoreceram sua formação para inclusão de alunos com NEE; são elas: Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Aprendizagem e Políticas Educacionais. No entanto, dos 17 participantes, apenas 4 destacaram os conteúdos relacionados à Educação Especial e a Educação Inclusiva que estas disciplinas contemplaram:

Política, ao tratar das leis, e Psicologia, ao tratar do desenvolvimento da aprendizagem.

As políticas que discutiram os aspectos legais da Inclusão.

Políticas Educacionais com textos e leis que abordaram tal tema, bem como os currículos institucionais.

A disciplina foi a de Psicologia, que trabalhou rapidamente com a questão da Síndrome de Down.

Sobre os conteúdos que foram abordados nas disciplinas de Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Aprendizagem e Políticas Educacionais, observa-se que, embora tenham sido poucos os conteúdos trabalhados, esses foram percebidos como significativos pelos participantes.

Vitaliano (2007, 2010) destaca em suas análises a carência de práticas interdisciplinares, especialmente no que se refere às disciplinas, entre os professores universitários que atuam nos cursos de licenciatura. A Educação Inclusiva torna-se exclusivamente tema/conteúdo das disciplinas específicas, sem ter relação com as demais. David Rodrigues (2008, p. 11) acrescenta que “[...] temos, assim, um currículo de formação para os alunos ‘normais’ e uma disciplina para alunos ‘especiais’, condição que, sem dúvida, não favorece a compreensão da escola como um ambiente inclusivo”.

### **5. Sugestões para aprimorar a formação do professor para inclusão de alunos com NEE**

As sugestões apresentadas pelos participantes foram relativas às disciplinas e sua carga horária, à necessidade de aprofundamentos de alguns conhecimentos e disponibilização de oportunidades de estágios na área. Mais uma vez, identificamos que os participantes foram congruentes em seus relatos.

Em relação às disciplinas, 67,7% dos participantes consideraram que deveria ser ampliada a carga horária da disciplina Diversidade II, que trata especificamente dos conteúdos de Educação Especial, ou que se deveria inserir, desde o 1º ano do curso de Pedagogia, várias disciplinas que contemplassem a Educação Especial e a Educação Inclusiva:

É necessária maior carga horária das disciplinas diretamente relacionadas à educação especial.

Seria necessário desde o 1º ano que este tema “Educação Inclusiva” fosse abordado, com disciplinas específicas e maior carga horária.

É necessário disciplinas específicas às deficiências e maior carga horária nas demais disciplinas relacionadas à Educação Especial e à Educação Inclusiva.

Maria Teresa Penteado Cartolano (1998), Soraia Napoleão Freitas (2006), Celia Regina Vitaliano e Eduardo José Manzini (2010) e outros, em suas pesquisas, também mencionam a necessidade da oferta, no curso de Pedagogia, de mais disciplinas referentes à Educação Especial e à Educação Inclusiva, tendo em vista que o atual contexto educacional exige conhecimentos específicos que contemplem a prática e o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem dos alunos com NEE.

Os participantes também sugeriram:

Aprofundamento das deficiências.

Mais discussões sobre os temas também nas didáticas.

Esses relatos, mais uma vez, evidenciam a carência de conhecimentos em relação à especificidade das características dos alunos que apresentam NEE e a necessidade de essa questão ser trabalhada nas demais disciplinas, uma vez que o termo “didáticas” no contexto da população pesquisada é utilizado para se referir às disciplinas relacionadas a metodologias de ensino específicas, voltadas para as diversas áreas de conhecimento, quais sejam: português, matemática, ciências, entre outras, além daquelas referentes à organização do trabalho pedagógico na educação infantil e nos anos iniciais.

## Considerações finais

A partir das análises realizadas no decorrer deste estudo, pode-se constatar que, no ano de 2009, a maioria dos formandos em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina avaliou que o curso não os preparou suficientemente para incluir alunos com NEE. Ao justificarem suas respostas, os participantes consideraram que o curso apresenta falhas, sendo essas similares aos problemas detectados por outros estudos, fortalecendo a indicação de aspectos que precisam ser aprimorados no processo de formação de professores em relação à inclusão de alunos com NEE.

Considerando que nosso estudo, apesar de se restringir a análises da percepção de um grupo de graduandos em Pedagogia, formandos de 2009, de uma universidade pública, apresenta resultados que corroboram análises e indicações de diversos pesquisadores sobre a importância da interdisciplinaridade, focalizando questões pertinentes ao processo de inclusão dos alunos com NEE e a inserção de oportunidades de estágios em salas de aula inclusivas nos currículos dos cursos de licenciatura.

Tomando como base as sugestões discutidas neste artigo, as condições que consideramos importantes para o aprimoramento dos cursos de Pedagogia, assim como dos demais cursos de licenciatura, com vista à formação do professor para inclusão de alunos com NEE, são, em primeiro lugar, a ampliação da carga horária da(s) disciplina(s) que trata(m) da Educação Especial e da Educação Inclusiva, para que esta(s) permita(m) aos graduandos a compreensão dos conteúdos com mais profundidade e não apenas o contato superficial com os temas da área. Mas é necessário que essa ampliação ocorra no sentido de prover conteúdos relevantes aos professores para lidar com alunos que apresentam NEE em contextos inclusivos, que priorizem os aspectos educacionais, e não aqueles derivados do modelo médico, que tendem a justificar as dificuldades pela patologia ou deficiência apresentada pelo indivíduo.

Em segundo, que ocorra a inserção de temas relacionados à educação inclusiva nas demais disciplinas do curso, uma vez que estamos falando da educação para todos os alunos. No contexto estudado, apenas duas disciplinas abordavam diretamente conteúdos relacionados à questão em foco e outras duas disciplinas apenas em um tópico cada. Com base nessas condições derivamos a seguinte questão: Como os participantes deste estudo, cuja formação inicial privilegiou em 95% ou mais de suas disciplinas apenas o processo de aprendizagem dos alunos que supostamente não apresentam quaisquer dificuldades, poderão aprender a incluir os alunos que apresentam NEE?

Fica evidente que, com apenas uma disciplina no currículo tratando dessa questão, reproduz-se a concepção que tem acompanhado a Educação Especial, historicamente interpretada como um sistema educacional à parte, responsável pela educação dos alunos que apresentam NEE. Tal fato nos distancia dos objetivos da educação inclusiva. Por isso, as análises ora realizadas reforçam a necessidade de que as outras disciplinas do curso de Pedagogia também tratem das questões que lhes caibam em relação à formação de professores para atuar e construir escolas inclusivas.

Por fim, destacamos uma sugestão apresentada pela maioria dos participantes, vale dizer, a disponibilização de oportunidade de estágio em locais onde ocorra o atendimento educacional especializado e em salas de aulas inclusivas. Esta prática propiciaria aos graduandos condições para desenvolver diversas habilidades, tais como integrar seus conhecimentos teóricos e metodológicos no planejamento de situações de ensino para toda classe; identificar as dificuldades e possibilidades de aprendizagem

dos alunos com NEE; desenvolver efetivamente atividades com os referidos alunos, juntamente com apoio do supervisor de estágio e do professor regente da sala, não se esquecendo de que todo esse processo deve ser acompanhado de reflexões constantes em relação aos ajustes e recursos necessários para o desenvolvimento das atividades acadêmicas.

Ao finalizar este estudo, destacamos que o movimento pela educação inclusiva indica a necessidade de reforma no sistema educacional, o que exige, sobretudo, uma mudança no processo de formação de professores. Esperamos, assim, que as análises aqui apresentadas contribuam para evidenciar alguns dos aspectos que devam ser revistos nesse processo.

### Sobre os autores

**Josiane Barbosa-Vioto** é graduada em Pedagogia - Mestre em Educação pelo Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina.

**Celia Regina Vitaliano** é graduada em Psicologia pela Universidade Estadual de Londrina Mestre em Educação Especial, Doutora em Educação e Docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina e do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina.

### Referências

- Alarcão, I. (2005). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 4 ed. São Paulo: Cortez, Coleção Questões da Nossa Época, 103.
- Alves, D. de O. (2006). *Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, MEC/SEESP.
- Bardin, L (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Beyer, O. H. (2006). Da integração escolar a educação inclusiva: implicações pedagógicas. En Cláudio Roberto Baptista & Hugo Otto Beyer (orgs.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*, 73-82. Porto Alegre: Mediação.
- Brasil, Conselho Nacional de Educação (2006). *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf), [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf)
- Brasil (2008). *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, MEC/SEESP. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>
- Capellini, V. L. M. F. & Rodrigues, O. M. P. R. (2009). Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. *Educação, Porto Alegre*, 32 (3), 355-364. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5782/4203>
- Cartolano, M. T. P. (1998). Formação do educador no curso de pedagogia. *Cadernos Cedes*, 19 (46), 29-40. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621998000300004&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621998000300004&script=sci_abstract&tlng=pt)
- Castanho, D. M. & Freitas, S. N. (2005). Inclusão e prática docente no ensino superior. *Revista Educação Especial*, 27, 85-92. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2006/01/a6.htm>
- Denari, F. E. (2006). Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. Em David Rodrigues

- (org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*, 35-63. São Paulo: Summus.
- Duarte, J. B. (2008). Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação*, 11 (11), 113-132. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n11/n11a08.pdf>, <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/reducacao/article/view/575>, <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/reducacao/issue/view/68>
- Duek, V. P. & Naujorks, M. I. (2006). Inclusão e autoconceito. Reflexões sobre a formação de professores. *Educação*, 36 (1), 35-52. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2006/01/a3.htm>
- Duek, V. P. & Bezerra, J. S. (2010). Concepções de futuros professores sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *Revista Educação em Questão*, 38 (24), 184-206. Disponível em: <http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/pdfs/v38n24.pdf>
- Ferreira, W. B. (2006). Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. Em David Rodrigues (org.). *Inclusão e Educação: doze olhar sobre a educação inclusiva*, 212-236. São Paulo: Summus.
- Fonseca-Janes, C. R. X. (2009). Análise comparativa da percepção dos estudantes do curso de Pedagogia sobre a Educação Inclusiva. Em Maria Cristina Marquezine, Eduardo José Manzini, Rosângela Marques Busto, Eliza Dieko Oshiro Tanaka, Dirce Shikuzo Fujisawa (orgs.). *Re' discutindo a inclusão*, 67-76. Londrina: Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, ABPEE.
- Freitas, S. N. (2006). A formação de professores na Educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. Em David Rodrigues (org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*, 161-181. São Paulo: Summus.
- Jesus, D. M. de (2008). Formação de professores para inclusão escolar: instituindo um lugar de conhecimento. Em Enicéia G. Mendes; Maria Amélia Almeida & Maria Cristina Piumbato Innocentini Hayashi. *Temas em Educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática*, 75-82. Araraquara, São Paulo: Junqueira&Marin; Brasília, DF: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Programa de Apoio à Educação Especial, CAPES – PROESP.
- Lunardi, G. M. (2005). *As práticas curriculares de sala de aula e a constituição das diferenças dos alunos no processo de ensino e aprendizagem*. Em Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, ANPEd, 28, Caxambu. Disponível em: [www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt15/gt151363int.rtf](http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt15/gt151363int.rtf)
- Naujorks, M. I. (2002). Stress e inclusão: indicadores de stress em professores frente à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *Educação Especial*, 20, 117-125. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/ce/revce/ceesp/2002/02/a9.htm>
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- O'Brien, J. & O'Brien, C. L. (1999). A inclusão como uma força para a renovação da escola. Em Susan Stainback & William Stainback. *Inclusão: um guia para educadores*, 48-66. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Pires, G. N. da Luz (2006). Educação inclusiva: dificuldades enfrentadas pelos professores do Ensino Fundamental no processo de inclusão. Em Lúcia Araújo Ramos Martins, José Pires, Gláucia Nascimento da Luz Pires, Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo (orgs.). *Inclusão: compartilhando saberes*, 162-170. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

- Portelinha, A. M. S. & Baseggio, D. C. (2005). Formação de Professores na perspectiva da inclusão. Em Alexandra S. Pinheiro, Angela M. S. Portelinha, Clésio A. Antonio, Dejair C. Baseggio, Mafalda N. Francischett, Marizete Lucini (orgs.). *Educação, Currículo, Ensino e Formação de Professores*, 51-70. Francisco Beltrão, Paraná: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE.
- Rodrigues, D. (2006). Dez idéias mal feitas sobre educação inclusiva. Em David Rodrigues [org.]. *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*, 299-318. São Paulo: Summus. Disponível em: [http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_47.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_47.pdf)
- Rodrigues, D. (2008). Desenvolver a Educação Inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. *Inclusão: Revista da Educação Especial*, 4 (2), 7-16. Brasília.
- Salgado, S. da S. (2006). Inclusão e formação de professores. Em Monica Pereira dos Santos & Marcos Moreira Paulino (org.). *Inclusão em educação: Culturas, políticas e práticas*, 59-68. São Paulo: Cortez.
- Santos, J. B. (2002). A 'dialética da exclusão/inclusão' na história da educação de 'alunos com deficiência'. *Revista Educação e Contemporaneidade*, 11 (17), 27-44. Disponível em: <http://www.uneb.br/revista-dafaeeba/files/2011/05/numero17.pdf>
- Santos, J. M. F. dos (2006). Dimensões e diálogos de exclusão: um caminho para a inclusão. Em Monica Pereira dos Santos & Marcos Moreira Paulino (org.). *Inclusão em educação: Culturas, políticas e práticas*, 17-29. São Paulo: Cortez.
- Santos, M. P. dos (2007). *Ressignificando a formação de professores para uma educação inclusiva*. Relatório de Pesquisa apresentado à Capes, Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, LaPEADE/UFRJ. Rio de Janeiro.
- Santos, M. P. dos & Paulino, M. M. (2006). Inclusão em educação: uma visão geral. Em Monica Pereira dos Santos & Marcos Moreira Paulino (org.). *Inclusão em educação: Culturas, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez.
- Tricoli, V. A. C. (2002). O papel do professor no manejo do stress do aluno. Em Marilda Emmanuel Novaes Lipp (org.). *O stress do professor*, 95-107. Campinas: Papirus.
- Sousa, L. P. F. de (2007). *Orquestrar a gestão escolar para respostas educativas na diversidade. 2007*, 40-52. Dissertação, Mestrado em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, Rio de Janeiro.
- Universidade Estadual de Londrina, UEL (2005). *Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia. Londrina*. Disponível em: <http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/PPP2005.pdf>
- Vitaliano, C. R. (2002). *Concepções de professores universitários da área de Educação e do ensino regular sobre o processo de integração de alunos especiais e a formação de professores*. 308f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília.
- Vitaliano, C. R. (2007). Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13 (3), 399-414. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382007000300007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382007000300007&script=sci_arttext)

- Vitaliano, C. R. (2008). *Análise dos currículos dos cursos de Pedagogia das Universidades públicas dos Estados do Paraná e de São Paulo, em relação à formação para inclusão e/ou atuação junto a alunos com necessidades educacionais especiais antes e após as diretrizes curriculares*, 1-42. Londrina, Paraná: Projeto cadastrado na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Universidade Estadual de Londrina, PROPPG: UEL.
- Vitaliano, C. R. (org.) (2010). *Formação de professores para inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais*. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, Eduel.
- Vitaliano, C. R. & Manzini, E. J. (2010). A formação inicial de professores para inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Em Celia Regina Vitaliano (org.). *Formação de professores para inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais*, 39-98. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, Eduel.
- Vitaliano, C. R. & Valente, S. M. P. (2010). A formação de professores reflexivos como condição necessária para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Em Celia Regina Vitaliano (org.). *Formação de professores para inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais*, 22-38. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, Eduel.

