

## A formação inicial de professores na perspectiva da educação inclusiva: um olhar para a diversidade

### Resumo

Esta pesquisa teve como objetivo conhecer as concepções que os acadêmicos do último ano dos cursos de licenciatura de uma Universidade Comunitária de Santa Catarina têm acerca da educação inclusiva. Com base no conceito de desenvolvimento profissional (MARCELO, 2009), tomou-se a formação inicial como o momento deste processo que fornece as bases sobre as quais serão edificados os conhecimentos pedagógicos da profissão (IMBERNÓN, 2011). Os caminhos metodológicos pautaram-se em uma abordagem qualitativa, configurando-se como um levantamento do tipo survey. Os sujeitos foram 124 acadêmicos de licenciatura e a interpretação dos resultados se deu por meio da análise de conteúdo proposta por Franco (2012), da epistemologia histórico-cultural e da contribuição de autores como Garcia (2013), Bueno (2008), Rego (2011) e outros. Da análise se destacou o fato dos estudantes conceberem educação especial e inclusiva como sinônimos, revelando dúvidas também ao distinguir seus públicos. No tocante à diversidade, pontuaram sua relação com a educação inclusiva, contudo, não demonstraram compreender a gama de sujeitos que a compõem. Destaca-se que 54% do grupo mencionou não ter sido adequada a relação teoria e prática da educação inclusiva durante a formação.

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

**Juliano Agapito**

Universidade da Região de Joinville  
juliano.educacao@gmail.com

**Sonia Maria Ribeiro**

Universidade da Região de Joinville  
soniaproesa@gmail.com

## Introdução

A pesquisa aqui relatada traz como problemática a assimilação da perspectiva educacional inclusiva pelos cursos de formação inicial de professores, compreendendo tal perspectiva como uma possibilidade de trabalho educativo atento à diversidade humana. Para tal, são apresentadas as contribuições teóricas dos autores convidados ao diálogo e as aproximações que se tornaram possíveis com o material de análise que emergiu da participação dos estudantes de sete cursos de licenciatura.

Ao considerar a relevância da pesquisa educacional acerca da formação inicial de professores, é importante que sejam estabelecidas relações entre esta formação e os temas emergentes no âmbito do trabalho do professor. Neste sentido, o presente texto almeja realizar uma aproximação entre as peculiaridades da formação inicial de professores e as demandas da inclusão escolar.

A educação inclusiva, concebida como paradigma educacional pautado nos direitos humanos, visa garantir o direito à educação de qualidade para todas as pessoas, reconhecendo e valorizando a diversidade humana (BRASIL, 2007). Para que tal perspectiva se efetive é necessário que desde os primeiros momentos de sua formação o professor esteja ciente do papel que irá desempenhar neste contexto. Ao escrever sobre a formação dos professores como base do processo de inclusão, Freitas (2006, p. 176) concebe que,

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

Ao partir deste desafio elencado pela autora, esta investigação teve como seu objetivo principal conhecer as concepções que os acadêmicos do último ano dos cursos de licenciatura de uma Universidade Comunitária do Estado de Santa Catarina têm acerca da educação inclusiva.

Com foco no presente objetivo e ancorado nos pressupostos epistemológicos da psicologia histórico-cultural, almeja-se caminhar no sentido de conhecer como vem ocorrendo, no *lócus* da pesquisa, a formação destes professores para promover uma educação de qualidade efetivamente para todos.

Dedicar-se a conhecer as concepções dos estudantes implica em identificar suas formulações conceituais com base na experiência pela qual passaram durante seus cursos de formação inicial, porém, sem desconsiderar outros aspectos que concorrem para a constituição destas concepções, como as influências familiares, vivências escolares durante a educação básica e práticas profissionais, bem como ter claro o entendimento do caráter dinâmico pelo qual devem ser compreendidas estas concepções.

### A formação inicial e o desenvolvimento profissional docente

A concepção de formação docente adotada no presente estudo tem por base o processo de desenvolvimento profissional e suas repercussões tanto na constituição identitária quanto na caracterização da profissão. A abordagem que se faz tem sustentação nas contribuições de Marcelo (2009) no que tange a análise deste processo.

Do ponto de vista de Marcelo (2009), o conceito de desenvolvimento profissional tem maior adequação a uma concepção de professor como profissional do ensino do que outros comumente utilizados. O termo *desenvolvimento* denota um sentido de evolução e continuidade que pode contribuir na superação da recorrente justaposição feita entre formação inicial e continuada de professores. Embora estes momentos da formação tenham suas peculiaridades e devam ser adequadamente investigados, é importante que sejam vistos como pertencentes a um mesmo processo pelo qual os docentes passam ao se constituir na profissão.

Sendo assim, ressalta-se o caráter processual pelo qual o professor se desenvolve profissionalmente. Apesar disso, diante do processo de desenvolvimento profissional, a formação inicial recebe considerável destaque, tendo em vista que é o momento no qual os professores precisam adquirir o corpo teórico/prático que oficialmente os habilita a lecionar. Em função da relevância deste momento na formação docente, é importante

que as pesquisas na área mantenham-se atentas às suas peculiaridades, com o intuito de acompanhar a evolução desses cursos quanto às novas demandas educacionais.

No levantamento comparativo das produções acadêmicas entre os anos 1990 e 2000, acerca da formação docente, André (2009) ao comparar os temas e subtemas tratados nas teses e dissertações observa uma significativa mudança no que se refere à abordagem da formação inicial. Conforme os resultados encontrados, nos anos 1990 a maioria das pesquisas se debruça sobre esta temática, a ponto de atingir um percentual de 72%. No entanto, quando analisadas as pesquisas dos anos 2000, esse percentual se reverteu para 22%. Para esta autora, muitos ainda são os nós deste momento da formação que precisam ser desatados, e é fundamental que os pesquisadores estejam atentos a eles.

Na continuidade da problematização em torno da formação inicial, Mello (2009) discorre acerca dos modelos de formação oferecidos no Brasil. A autora considera que o sistema de formação de professores para a educação básica padece de determinados equívocos estruturais que comprometem a formação e, conseqüentemente, os demais processos referentes à educação no país. Os equívocos evidenciados pela pesquisadora são:

- Quanto ao lugar dos cursos de formação no conjunto do ensino superior;
- Quanto à separação entre professores multidisciplinares da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e professores especialistas em disciplinas dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio;
- Quanto ao próprio modelo de formação formalista e sem vinculação com a prática (MELLO, 2009, p. 251).

Apesar desta constatação, a importância do momento da formação inicial é evidenciada por Imbernón (2011), uma vez que reconhece que é esta fase da formação do professor que fornece as bases sobre as quais serão edificados os conhecimentos pedagógicos especializados necessários a um adequado exercício da profissão.

Pensar os cursos de formação inicial de professores incide em considerar a gama de sujeitos que integra, hoje, o *corpus* de estudantes que se encontra nas salas de aula,

haja vista que esta compreensão vem ao encontro da necessidade de novos perfis profissionais docentes.

Para acompanhar esta pretensa mudança de perfil, as políticas públicas educacionais têm sido direcionadas a uma busca por novas formas de organização da formação docente. Em 2002, instituíram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002), que versam sobre o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais necessárias aos professores.

Ainda que esta proposta tenha passado a ser o guia básico para os cursos de formação de professores, Gatti e Barretto (2009) defendem que, mesmo sendo citada nos documentos que se seguiram, nem todos mantiveram as perspectivas que a fundamentam. Para as autoras, os ajustes efetuados a partir destas diretrizes foram parciais, pois no modo como os cursos de licenciatura se articulam atualmente ainda é possível identificar a prevalência da histórica ideia de se oferecer formação em áreas disciplinares específicas, onde a articulação entre conteúdos pedagógicos e disciplinares pouco acontece.

### A perspectiva educacional inclusiva e o conceito de diversidade

A educação inclusiva está hoje presente nos discursos educacionais, seja no âmbito das políticas públicas de educação ou das pessoas envolvidas diretamente no ato educativo. Fica evidente que tanto a legislação quanto o discurso dos profissionais da educação têm se tornado cada vez mais adequados às perspectivas inclusivas, no entanto, estes discursos não condizem com a realidade, que evolui lentamente na legitimação da proposta por meio de uma adoção tímida de seus pressupostos (RODRIGUES, 2006).

A atual realidade encontrada nas escolas é foco de discussões relevantes por parte de pesquisadores desta área, tendo em vista que esta perspectiva, em sua teorização, é bastante coerente e sedutora, mas sua aplicabilidade não tem correspondido totalmente a tais adjetivos, pois os obstáculos enfrentados e os resultados apresentados remetem a

lacunas teórico-metodológicas que suscitam reflexões quanto à sua viabilidade, ao menos do modo como vem ocorrendo.

Patto (2008), ao atrelar a questão do fracasso escolar aos processos de inclusão e exclusão social, argumenta que o simples conceito de exclusão social não dá conta de exprimir o que realmente se passa nas atuais sociedades capitalistas.

Em resumo, a exclusão é um falso problema; a dificuldade social maior é a da inclusão marginal como resposta das classes dominantes à nova desigualdade. Por isso, Martins diz: “se queremos questionar essas respostas, e acho que devemos, temos de admitir que a ideia de exclusão é pobre e insuficiente. Ela nos lança na cilada de discutir o que não está acontecendo exatamente como sugerimos, impedindo-nos, portanto, de discutir o que de fato acontece: discutimos a exclusão e, por isso, deixamos de discutir as formas pobres, insuficientes e, às vezes, até indecentes de inclusão”, presentes também, como veremos, nas políticas de inclusão escolar. O que Martins traz como contribuição inestimável é a advertência de que o discurso da exclusão vale-se de um rótulo que parece explicar, mas que de fato acoberta e traz duas consequências nefastas: práticas pobres de inclusão e fatalismo (PATTO, 2008, p. 32-33).

As práticas pobres de inclusão à que se refere Patto (2008) têm sido frequentemente questionadas por outros pesquisadores contemporâneos.

Para complementar o olhar crítico e criterioso que se coloca sobre este objeto de estudo, optou-se por trazer as contribuições de Bueno (2008). Em seu texto, o autor demonstra que as políticas públicas de inclusão têm sido incorporadas pelos atores do processo educacional de maneira acrítica, contribuindo para a disseminação de perspectivas políticas únicas, que nem sempre são as mais adequadas às realidades escolares.

Assim como se reconhece a relação estabelecida entre os processos de exclusão e inclusão social e a educação inclusiva, as considerações que envolvem a diversidade humana enquanto cerne desta perspectiva são permeadas pelo conceito de igualdade/desigualdade, que se refere diretamente à dialética exclusão/inclusão.

O que ocorre é que à diversidade, que se pode considerar construtiva, soma-se uma diversidade ou diferença que é negativa para boa parte da humanidade, trata-se da desigualdade social, que por sua vez é marcada pelas diferenças de classe e suas

decorrentes condições desiguais de poder econômico e político. A desigualdade social, em uma visão ingênua, passa muitas vezes a ser associada à diversidade física, psicológica e cultural, ocasionando a quebra do princípio universal da igualdade entre todos os seres humanos (LIMA, 2006).

Por outro lado, pensar e constatar a singularidade humana por meio da compreensão da diversidade traz à tona a questão da origem de tais diferenças, que em um contexto educacional inclusivo torna-se preponderante para a promoção de práticas docentes compatíveis com tais pressupostos.

Conforme os apontamentos da teoria histórico-cultural, as características tipicamente humanas não se fazem presentes desde o nascimento de cada indivíduo, assim como não podem ser entendidas por simples resultado das interferências externas do meio no qual está inserido. Tais características resultam da interação dialética do homem com seu meio sociocultural, pois ao mesmo tempo em que modifica seu meio para atender a tudo aquilo que necessita, o homem modifica a si mesmo (REGO, 2011).

Para Rego (2011), a visão que o educador constitui a respeito da origem das características pessoais de seus alunos interfere diretamente nas práticas que irá desenvolver, uma vez que esta concepção influencia nas relações que o professor estabelece entre ensino e aprendizagem.

Conforme as contribuições explicitadas, emerge a necessidade de se considerar que os cursos de formação inicial, para atender à necessidade de formar professores para lidar com as diferenças em contextos educacionais inclusivos, precisam reformular suas propostas pedagógicas com o intuito de assegurar que a perspectiva inclusiva seja um eixo norteador para as diversas disciplinas e seus respectivos conteúdos.

### Aspectos metodológicos: delineamento da pesquisa

A presente pesquisa situa-se dentro de uma abordagem qualitativa de pesquisa em Educação e a opção metodológica adotada foi a de um levantamento do tipo survey. Conforme salienta May (2004), as *surveys* têm por objetivo principal compreender e

explicar opiniões de um grupo de sujeitos, por meio de uma amostra significativa, com características que os tornem semelhantes em relação ao objeto pesquisado.

A realização deste levantamento se deu mediante a aplicação de um questionário, composto por 24 questões abertas e fechadas, a 124 acadêmicos que cursavam o último ano de sete cursos de licenciatura de uma Universidade Comunitária de Santa Catarina. Os participantes formaram um grupo predominantemente feminino (69%), com média de idade de 24,4 anos, cursando seu primeiro curso de graduação e com pouca ou nenhuma experiência na docência.

A organização dos dados coletados foi realizada por meio de um pacote estatístico denominado *Statistical Package for Social Science – SPSS*, sugerido por May (2004). A interpretação deste material, bem como da transcrição das respostas discursivas, teve por base a análise de conteúdo proposta por Franco (2012). Conforme a autora, este tipo de análise parte, originalmente, da “mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (FRANCO, 2012, p. 12). Neste sentido, a autora ressalta a necessidade das mensagens serem interpretadas considerando-se o contexto sócio-histórico no qual estão inseridos seus produtores.

A opção por trabalhar com a categoria de *Concepção* tomou como teorização as definições de Ponte (1992). Este autor argumenta que as concepções têm uma natureza essencialmente cognitiva, e atuam como uma espécie de filtro, indispensáveis aos sentidos que os sujeitos atribuem a cada coisa.

Deste modo, pautando-se na análise de conteúdo proposta por Franco (2012) e na conceituação sobre concepções de Ponte (1992), o que se segue é efetivamente a apresentação e discussão dos dados de pesquisa, onde se faz as interlocuções entre as informações obtidas e as contribuições dos teóricos e pesquisadores que ajudaram a tecer a rede de discussões estabelecida.

### Educação inclusiva e diversidade na formação docente

Quando solicitado aos acadêmicos que definissem o que compreendiam por educação inclusiva, suas colocações possibilitaram um agrupamento que configurou três



perspectivas distintas sob as quais basearam suas concepções. A recorrência com que cada uma delas foi percebida nas respostas está descrita na Tabela 1.

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

O que é educação Inclusiva?	
Perspectiva Identificada	Recorrências
Inclusão de determinados grupos de sujeitos no ensino regular	61
Uma educação democrática (para todos)	49
São práticas pedagógicas diferenciadas	47
<b>Total</b>	<b>157<sup>1</sup></b>

Fonte: Instrumento de pesquisa

A compreensão da educação inclusiva centrada na inserção de grupos específicos de sujeitos em contextos escolares comuns foi a que mais apareceu nas respostas dos acadêmicos. Suas opiniões remetem a uma visão focada no ingresso de alunos com deficiência ou necessidades especiais nas redes regulares de ensino.

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

Para Bueno (2008), muitas das inadequações conceituais encontradas a este respeito têm sua origem na forma como os documentos internacionais, legitimadores da proposta inclusiva, foram traduzidos ao serem assumidos pelas políticas educacionais brasileiras. Ao analisar o texto da Declaração de Salamanca (1994), o autor identifica substituições arbitrárias que aconteceram nesses processos, e “assim, foram ocorrendo modificações significativas em nosso país, no sentido de restringir as políticas de inclusão ao âmbito da educação especial” (BUENO, 2008, p. 52).

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

A segunda concepção de educação inclusiva que pôde ser identificada estabeleceu a relação desta com uma educação democrática, de direito para todos. Nestas respostas, é onde mais se parece que os acadêmicos associaram diversidade e inclusão, pois ao reconhecê-la como educação para todos, não definiram um grupo em especial a quem pretensamente ela devesse ser direcionada.

No discurso educacional inclusivo, a concepção de educação para todos remete à Declaração Mundial Sobre Educação para Todos (DECLARAÇÃO DE JOMTIEN, 1990), originada na conferência mundial sobre este tema, que ocorreu no ano de 1990, na Tailândia. Esta declaração, marco do movimento inclusivo na década de 90, apregoa que o propósito de educação básica para todos, pela primeira vez na história, passa a ser uma meta viável mediante a união de forças entre as nações.

Na análise de Bueno (2008, p. 46), esta declaração “[...] teve por finalidade precípua estabelecer princípios, diretrizes e marcos de ação para que todas as crianças do mundo pudessem ter satisfeitas as ‘necessidades básicas de aprendizagem’”.

Embora reconheça que a Declaração de Jomtien (1990) se refira à igualdade de direitos para todos, Bueno (2008) revela a possibilidade de, mais uma vez, a perspectiva da seletividade escolar esconder-se sob a capa de um discurso democrático, haja vista que, dentre os membros dos estratos sociais superiores, poucos se contentariam com o atendimento de apenas essas necessidades básicas de seus filhos.

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

Associar a educação inclusiva diretamente ao modo como o professor atua, primeiramente, pode indicar um fator positivo de análise da profissão por parte destes futuros professores, no sentido de terem consciência do alunado heterogêneo com o qual irão se deparar nas escolas e do quanto sua prática docente deverá pautar-se nesta

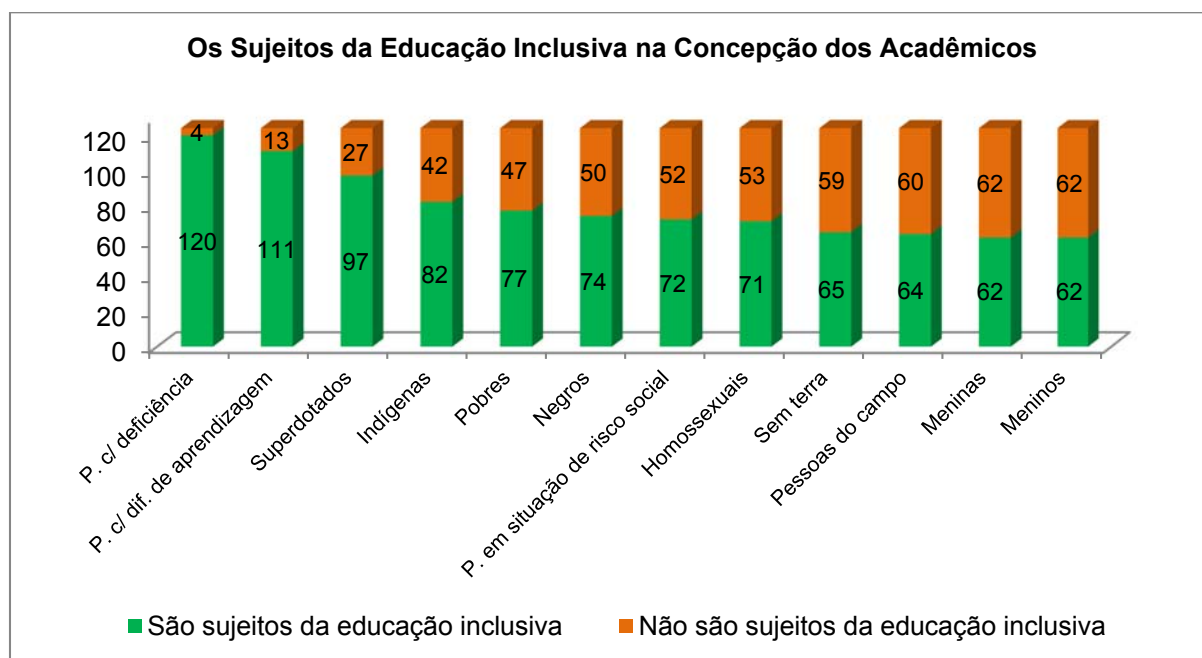
condição. Contudo, ainda não fica claro como os acadêmicos veem tal influência na sua futura atuação profissional.

Como se sabe, existem discursos que justificam a negação ao movimento educacional inclusivo utilizando como argumento o “não saber lidar” (JESUS, 2008). Assim, enquanto estes acadêmicos levantaram a necessidade de atuar de forma diferenciada, não explicitaram em suas respostas o quanto se sentiam ou não preparados para tal.

No decorrer da análise, foi possível também fazer uma distinção em relação ao público a quem esta educação pretensamente se destina, mesmo porque as concepções apresentadas pelos estudantes utilizaram-se, por vezes, dos sujeitos a serem incluídos para afirmar seus posicionamentos.

No instrumento de pesquisa, foi apresentada aos acadêmicos uma relação com 12 grupos distintos de sujeitos, e o seguinte enunciado: *Para quem se destina a educação inclusiva? (Marque quantas respostas quiser)*. A partir da possibilidade de nominar aqueles a quem se destina a educação inclusiva, o Gráfico 1 demonstra o que pensaram os estudantes a este respeito:

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



Fonte: Instrumento de pesquisa

Para cada um desses grupos de sujeitos listados, é possível visualizar por quantos acadêmicos foram considerados como público da educação inclusiva, e, ao mesmo tempo, por quantos não o foram.

Como destaque, cabe pontuar que as pessoas com deficiência foram citadas por praticamente todos os estudantes. Ainda foram assinaladas com expressividade as pessoas com dificuldades de aprendizagem e as superdotadas. Estes três conjuntos de sujeitos referem-se a grupos fortemente ligados à educação especial.

Quanto às pessoas com dificuldades de aprendizagem, que constituíram a segunda alternativa mais assinalada, trata-se de um grupo de alunos que parece ficar em uma espécie de divisa entre o atendimento da educação especial e um atendimento não especializado. Esta constatação surge dos textos de dois documentos que norteiam os processos inclusivos, a saber, a Declaração de Salamanca (1994) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007).

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

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

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

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

Ao analisar os dois excertos, pode-se dizer que a política nacional em vigor direciona o atendimento da educação especial para as pessoas com necessidades educacionais especiais, contudo, essas necessidades estão descritas de maneiras distintas de um documento para o outro. No texto da Declaração de Salamanca (1994) as

necessidades educacionais especiais derivam de deficiências ou dificuldades de aprendizagem, já a atual política não traz o termo *dificuldades de aprendizagem*, e são inseridas, juntamente com as *deficiências*, as *terminações transtornos globais de desenvolvimento* e *altas habilidades/superdotação*.

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

No mesmo sentido desta discussão, Garcia (2013) revela que na última década houve, nas políticas educacionais brasileiras, uma mudança na concepção de necessidades educacionais especiais. Segundo a autora, “[...] do início para o final da década houve um movimento de restrição dos grupos que constituem a categoria necessidades especiais conforme o Ministério da Educação (MEC)” (GARCIA, 2013, p. 106).

Assim, o que traz Garcia (2013) possibilita compreender as possíveis imprecisões que podem ocorrer por parte dos estudantes das licenciaturas quanto à definição exata destes públicos da educação especial e inclusiva, bem como dos alunos que se pode dizer que apresentam necessidades educacionais especiais, tendo em vista que, o que se considera como tais necessidades vêm mudando ao longo dos anos.

Nas demais alternativas visualizadas no Gráfico 1, verificam-se sujeitos que compõem a diversidade de alunos que pode ser encontrada nas escolas, seja por questões culturais, étnico-raciais, sexuais, de gênero, ou mesmo pela desigualdade social. Entretanto, estes grupos foram considerados como sujeitos da educação inclusiva por parcelas menores de acadêmicos.

Ao partir desta compreensão que os estudantes explicitaram, evidencia-se que parte deles parece não conceber a educação inclusiva como uma proposta centrada efetivamente em toda a diversidade humana. É importante que os futuros professores estejam cientes do quão diferentes serão seus alunos, em diversos aspectos, pois irão atuar em escolas que devem “dispor de um projeto educativo, construído e

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

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

Ao serem questionados se existe relação entre diversidade e educação inclusiva, 87% dos estudantes consideraram que “sim”. Ao comparar estes dados com aqueles apresentados na questão que apontou os pretensos sujeitos da educação inclusiva, identifica-se, uma contradição entre o que os acadêmicos consideraram nas duas situações, haja vista que, enquanto aqui 87% deles assumiram que existe relação entre diversidade e educação inclusiva, apenas 45% assinalaram toda a diversidade de sujeitos disponível naquela questão como pertencentes ao público para quem a perspectiva educacional inclusiva se destina.

Possivelmente, o fato de reconhecer a relação da diversidade com a inclusão, mas não a abrangência desta diversidade nos grupos sociais distintos, deva estar relacionada à conceituação de diversidade constituída por estes estudantes ao longo de sua formação inicial.

Ao verificar uma possível imprecisão conceitual acerca da diversidade, ressalta-se o impacto que esta pode ter sobre o trabalho destes futuros professores. Embora seja fato que o trabalho com a diversidade representa, ainda, um real obstáculo para os professores em exercício, não cabe mais aos futuros profissionais da educação, formados dentro de uma perspectiva educacional inclusiva, ingressar em sua prática docente com visões inconsistentes do que é a diversidade e de como o amálgama de sujeitos que a compõe deve ser amparado por um ensino inclusivo.

## Princípios inclusivos nos cursos de licenciatura

De início, cabe adiantar ao leitor que a maior parcela do grupo pesquisado (84%) considerou que os cursos os preparam apenas parcialmente para atuar em uma perspectiva educacional inclusiva. Com base neste percentual, e somando a parcela de 10% que indicou que estes cursos não os preparam para lecionar na perspectiva da inclusão, obtêm-se um total de 94% de estudantes que apontaram lacunas na oferta dos seus respectivos cursos de licenciatura.

Ao se referirem à relação estabelecida entre teoria e prática da educação inclusiva, 54% dos estudantes consideraram que esta aproximação não se deu de maneira adequada. Conforme destacam Diniz-Pereira e Silva (2010), o estabelecimento de ligações entre instituições universitárias de formação e escolas da educação básica, visando à aproximação entre teoria e prática para os futuros professores, contribui inclusive para a efetivação de uma profissionalidade docente.

A preocupação em estabelecer esta relação já tem aparecido frequentemente nos estudos que envolvem a formação de professores, em especial a formação inicial. Conforme salienta André (2009, p. 46), entre as pesquisas sobre este momento da formação docente nos anos 2000, “os aspectos mais estudados foram os currículos dos cursos de licenciatura, a relação entre a teoria e a prática, a interdisciplinaridade, o projeto político-pedagógico e a relação entre a formação e a prática do aluno egresso”.

Ainda neste viés de discussão, cabe mencionar que apenas seis estudantes mencionaram o estágio como um momento importante para esta aproximação. Ao pensar a relação teoria e prática, é importante considerá-la no contexto de uma práxis reflexiva, tomando esta práxis como o meio que “tornou possível que o ser humano fosse precisamente um ser cultural”, bem como compreender que “o humano não está unilateralmente no teórico, e sim no homem como ser teórico-prático que se afirma como tal em e pela práxis” (VÁZQUEZ, 2011, p. 400).

O debate proposto por Vázquez (2011) em torno do conceito de práxis se torna valioso para pensar o modo como teoria e prática permeiam a formação inicial de futuros professores. Dentro desta formação, o momento do estágio curricular supervisionado é

tido como a principal articulação que as políticas de formação docente preveem para aproximar os futuros docentes da realidade escolar. Dada a relevância deste momento da formação, o eixo do instrumento de pesquisa aqui analisado direcionou questionamentos para que fosse possível identificar o quanto a perspectiva educacional inclusiva se fez presente durante este período.

No grupo pesquisado, 17% dos estudantes compreenderam que as práticas observadas durante seus estágios não foram inclusivas. A maioria (71%) considerou que a perspectiva inclusiva estava presente, porém não em todos os momentos ou da forma mais adequada. Há de se levar em consideração a concepção individual de cada estudante, uma vez que compreenderam as práticas observadas de acordo com suas subjetividades e com cada *lôcus* de realização dos estágios.

Quanto à regência de classe realizada nos estágios, um fator relevante é o contato que os futuros professores relataram ter ocorrido (ou não) com alunos com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem. Os dados indicaram que praticamente metade dos estudantes (51% em relação às deficiências e 48% às dificuldades de aprendizagem) não teve a oportunidade de estagiar junto a alunos com tais peculiaridades. Embora se tenha a compreensão de que a diversidade está presente nas salas de aula, e de que toda turma/classe é formada por sujeitos diversos, o contato com alunos com diferenças significativas, dos quais destacam-se aqueles que são público-alvo da educação especial, torna-se premente em uma perspectiva educacional na qual o professor do ensino comum irá lecionar para estes alunos.

Esta constatação faz surgir um questionamento: Será necessário que os futuros professores do ensino regular, que atuarão em classes comuns, precisam ter contato durante a formação inicial com o público-alvo da educação especial, ou mesmo com alunos que apresentem dificuldades significativas de aprendizagem?

Com a clareza de que muito ainda precisa ser investigado para que se encontrem pistas que contribuam com a elucidação deste questionamento, bem como de outros que emergem deste debate, encerram-se momentaneamente as discussões em torno dos dados levantados durante a pesquisa. Mesmo sabendo que sempre há outras



possibilidades de discussão e interlocução entre as informações apresentadas e os referenciais teóricos, o material explanado e interpretado possibilitou conhecer um pouco do que pensam estes futuros professores sobre a educação inclusiva e sua profissão.

## Considerações

O fator que mais se evidenciou em relação às concepções de educação inclusiva foi a recorrente vinculação entre ela e a educação especial, muitas vezes tomando-as por sinônimos quanto aos seus objetivos e públicos de atuação.

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

As necessidades educacionais especiais evidenciadas pelos estudantes denotaram uma compreensão condizente com as políticas educacionais vigentes, embora tenham dado enfoque para as deficiências em detrimento de outras necessidades que se fazem significativas nos processos de escolarização.

Com base nas compreensões explicitadas, os acadêmicos puderam expor suas concepções sobre os cursos de formação inicial que frequentaram. Para a maioria deles, estes cursos não foram suficientes para que se sentissem preparados a atuar em uma perspectiva educacional inclusiva. Esta compreensão se justifica pelo fato de 54% dos sujeitos de pesquisa ter considerado que não houve relação adequada entre teoria e prática da educação inclusiva ao longo do curso.

Ainda ao analisar a interlocução entre teoria e prática, chamou atenção o fato de apenas seis estudantes terem reconhecido, explicitamente, os momentos de estágio como possibilidade efetiva para esta aproximação.

De modo geral constatou-se que, embora sejam atendidas as demandas legais quanto à abordagem da educação inclusiva nos cursos pesquisados, ainda se fazem necessárias adequações na sua organização para prover experiências efetivamente inclusivas, no âmbito teórico e prático, que consolidem esta perspectiva em todas as etapas da formação inicial do professor.

Finalmente, para possibilitar uma maior vivência dos futuros professores com a realidade da educação inclusiva, emerge a necessidade de uma reestruturação na organização do estágio curricular, para que este direcione os estudantes ao contato com toda a diversidade de alunos com os quais irão atuar depois de formados, inclusive aqueles com dificuldades de aprendizagem ou mesmo os que são público-alvo da educação especial.

## Referências

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

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

BRASIL. MEC. CNE. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC/CNE, 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em: 04 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. SEESP. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> Acesso em: 03 fev. 2013.

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

**DECLARAÇÃO DE SALAMANCA**. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. BRASIL/MEC. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 03 maio 2013.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; SILVA, Mariana Costa Lopes da. O movimento pela profissionalização do trabalho docente e as novas possibilidades de parceria universidade-escola na formação de professores. In: CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado et al (org.). **Trabalho docente: formação, práticas e pesquisa**. Joinville: UNIVILLE, 2010, p. 47-61.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

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

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, jan./mar. 2013.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (org.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

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

JESUS, Denise Meyrelles de. Formação de professores para a inclusão escolar: instituindo um lugar de conhecimento. In: MENDES, Enicéia Gonçalves et al (org.). **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES-PROESP, 2008, p. 75-82.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, s.l., n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

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

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

PATTO, Maria Helena Souza. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, José Geraldo Silveira et al (org.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2008, p. 25-42.

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

REGO, Tereza Cristina R. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

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

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Buenos Aires: Congresso Latinoamericano de Ciências Sociais – Clacso: São Paulo: Expressão Popular, 2011.