

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: RELAÇÕES ENTRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A ATUAÇÃO PROFISSIONAL

INCLUSIVE EDUCATION: RELATIONS BETWEEN TEACHER TRAINING AND PROFESSIONAL ACTIVITY

EDUCACIÓN INCLUSIVA: RELACIÓN ENTRE FORMACIÓN DE PROFESORES Y ACTUACIÓN PROFESIONAL

Juliane Gabriele Martins*

 <https://orcid.org/0000-0003-4662-3126>

Simone De Fátima Flach**

 <https://orcid.org/0000-0002-9445-0111>

REVISTA PEDAGÓGICA

Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó | ISSN 1984-1566

Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Chapecó-SC, Brasil

Como referenciar este artigo: MARTINS, J. G.; FLACH, S. F. Educação inclusiva: relações entre a formação de professores e a atuação profissional. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 22, p. 1-20, 2020.

DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.5449>

Resumo: O presente texto apresenta análise sobre a formação de professores para a educação inclusiva em uma universidade pública do estado do Paraná. Para tanto utiliza de pesquisa bibliográfica e documental sobre a temática, além de dados coletados em questionário aplicados a graduandos de licenciaturas na referida instituição. A análise dos dados indica que disciplinas voltadas para a educação inclusiva são relevantes para o processo formativo de futuros profissionais e que a presença de disciplinas voltadas para a discussão teórica e prática sobre a atuação docente para o público alvo da educação inclusiva ainda são insuficientes ou inexistentes na maioria dos cursos de licenciatura, fato que causa insegurança para a futura atuação profissional dos pesquisados.

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

Abstract: This text presents an analysis of teacher education for inclusive education at a public university in the state of Paraná. For this purpose, it uses bibliographic and documentary research on the theme, in addition to data collected in a questionnaire applied to undergraduate students at that institution. The analysis of the data indicates that disciplines focused on inclusive education are relevant to the training process of future professionals and that the presence of disciplines

aimed at theoretical and practical discussion on the teaching performance for the target public of inclusive education are still insufficient or nonexistent. In most degree courses, a fact that causes insecurity for the future professional performance of those surveyed.

Keywords: Education. Inclusive education. Teacher training.

Resumen: Este texto presenta un análisis de la formación del profesorado para la educación inclusiva en una universidad pública del estado de Paraná. Para este propósito, utiliza investigación bibliográfica y documental sobre el tema, además de los datos recopilados en un cuestionario aplicado a estudiantes de pregrado en esa institución. El análisis de los datos indica que las disciplinas centradas en la educación inclusiva son relevantes para el proceso de formación de futuros profesionales y que la presencia de disciplinas destinadas a la discusión teórica y práctica sobre el desempeño docente para el público objetivo de la educación inclusiva todavía es insuficiente o inexistente en la mayoría de los cursos de grado, un hecho que causa inseguridad para el futuro desempeño profesional de los alumnos.

Palabras clave: Educación. Educación inclusiva. Formación de profesores.

Introdução

Conhecia uma família de um vilarejo perto do meu, pai, mãe e filhos: eram pequenos proprietários e administravam uma taberna. Gente enérgica, especialmente a mulher. Sabia (tinha ouvido falar) que, além dos filhos certos e sabidos, essa mulher tinha um outro filho que não se via nunca, do qual se falava entre suspiros, como de uma grande desgraça para a mãe, um idiota, um monstro ou algo parecido. (GRAMSCI [1933] 2005, p. 297)¹

A epígrafe que inicia a presente exposição foi escrita em 1933 e retrata a realidade de uma pessoa com algum tipo de deficiência, a qual era escondida das pessoas da comunidade em razão de que ser diferente dos demais “certos e sabidos” e por isso era tratada como “um idiota, um monstro ou algo parecido” (GRAMSCI [1933] 2005, p. 297). Naquele contexto, à pessoa que não se enquadrava aos padrões da comunidade era naturalmente excluída da convivência na sociedade.

Muito se passou desde a época retratada e atualmente as pessoas que necessitam de algum atendimento especializado em razão de suas condições físicas ou intelectuais têm os seus direitos assegurados legalmente, podendo viver em sociedade, usufruir de todos os direitos sociais. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 assegura no art. 6º que todos têm, indistintamente, os direitos sociais assegurados, quais sejam, “a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (BRASIL, 1988).

Para além do princípio de isonomia que prevê a igualdade à todos, sem qualquer distinção (art. 5º), no que tange ao campo educacional, a Carta Magna, propõe “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, conforme estabelecido no inciso III do art. 208 (BRASIL, 1988). Além disso, no campo educacional, a Lei nº 7853/89 estabelece “tratamento prioritário e adequado” que viabilize inclusão da educação especial como modalidade educativa a ser ofertada de forma obrigatória e gratuita, que assegure às pessoas com deficiência os mesmos benefícios dados aos demais alunos e processo inclusivo para que se integrem ao sistema regular de ensino (BRASIL, 1989), além de outras medidas.

Essas previsões constitucionais e legais se constituem em amparo jurídico e social para que pessoas com deficiência tenham seus direitos assegurados e impulsionam os cursos de formação de professores para que os profissionais sejam adequadamente preparados para tal

* Licenciada em Ciências Biológicas e mestranda em Biologia Evolutiva pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Professora da Educação Básica – SEED – PR.

E-mail: juliane.gabrielemartins@hotmail.com

** Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG.

E-mail: eflach@uol.com.br

1 Antonio Gramsci, pensador sardo, viveu na Itália sob o regime fascista de Benito Mussolini, tendo sido preso em razão de seu posicionamento político e ideológico. Antes e durante o cárcere produziu um conjunto de textos, considerados atualmente, essenciais para os estudos voltados à ciência política e para a educação. A citação em tela foi retirada de carta escrita em 30 de janeiro de 1933, na qual o pensador reflete sobre as condições vividas na prisão utilizando o relato acima para evidenciar as dificuldades de viver entre quatro paredes. Diz ele: “é lamentável que se deva passar toda a vida entre quatro paredes estreitas, sem todos os divertimentos que estimulam o bom humor.[...]. Tudo consiste em comparar a própria vida a algumas formas ainda piores e consolar-se com a relatividade da fortuna humana” (GRAMSCI [1933] 2005, p. 297).

atendimento. Para tanto, há necessidade de adequações curriculares nos cursos de licenciatura para que essa formação seja minimamente garantida.

No entanto, uma disciplina dedicada à formação dos futuros professores para o Público Alvo da Educação Especial - PAEE não faz parte da matriz curricular obrigatória da maioria dos cursos de licenciatura. No caso da instituição pesquisada, que oferta 13 cursos de licenciatura em diferentes áreas, apenas três cursos têm previsão curricular de disciplina denominada de “Educação Inclusiva²”, sendo que em dois deles a disciplina já está implantada e em outro teve início no primeiro semestre de 2019, conforme segue: Licenciatura em Geografia com 34 horas/aula e Licenciatura em Pedagogia com 68 horas/aula; e, no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas com 68 horas/aula, sendo ofertada na modalidade EaD.

A falta de formação que capacite os acadêmicos dos cursos de licenciaturas para trabalhar com o PAEE tem como consequência a insegurança de muitos professores quando se deparam com o desafio de atuarem com esses alunos em sala de aula. Em que pese os desafios postos, para a inclusão escolar obter sucesso, é eminente que os cursos de licenciatura preparem minimamente os futuros profissionais para atuarem na prática.

Com base nessas questões iniciais e a partir de pesquisa bibliográfica, documental e levantamento de dados junto aos licenciandos, o presente texto apresenta análise sobre a formação de professores para a educação inclusiva em uma universidade pública do estado do Paraná³. A abordagem das análises é de cunho quanti-qualitativo, visto que a percepção dos sujeitos da pesquisa, evidenciada nos dados, auxilia na compreensão ampla sobre a formação de professores. Nesse sentido, quantitativo e qualitativo convergem para o objetivo de analisar os elementos presentes ou ausentes na formação de estudantes de licenciaturas.

Para tanto, o texto apresenta breve discussão a respeito da educação inclusiva, de forma a evidenciar como é abordada em documentos oficiais e nas discussões sobre formação de professores para, em seguida, apresentar a instituição formadora pesquisada e os dados analisados. Nas considerações finais indica as potencialidades e as fragilidades da oferta de disciplina voltada à Educação Inclusiva, bem como a necessidade de aprofundar a discussão a respeito com vistas à conquista de uma educação de qualidade para todos.

1 A educação inclusiva⁴: dos documentos oficiais à formação de professores

A educação inclusiva é resultado de um processo histórico que compreende lutas sociais em prol de mudanças

2 Na instituição pesquisada, as disciplinas denominadas de “Educação Inclusiva” tratam sobre fundamentos, legislação e políticas direcionadas para o Público Alvo da Educação Especial – PAEE.

3 Trata-se da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG.

4 O termo educação inclusiva norteia o presente texto em razão de abarcar não apenas as pessoas com deficiência, mas por abranger um processo inclusivo em que todas as pessoas têm, indistintamente, os mesmos direitos. Embora o texto trate sobre disciplina dos cursos de formação de professores que habilite minimamente o futuro profissional para o atendimento do PAEE, entende-se que o termo educação inclusiva é mais amplo, visto que abrange a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, etc. Nesse sentido, a educação especial é um dos vários elementos que estão contidos na educação inclusiva.

de compreensão a respeito do outro, superação de padrões pré-estabelecidos e acima de tudo, respeito às diferenças. Na escola, a educação inclusiva se caracteriza como “um novo princípio educacional, cujo conteúdo fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, como situação provocadora de interações” (BEYER, 2006, p. 73). Portanto, um processo inclusivo necessita de um “sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos” (CARVALHO, 2005, p. 29). Nesse sentido, a educação inclusiva atende a todos os alunos, indistintamente. No entanto, o PAEE, enquanto integrante da Educação Inclusiva e possível componente curricular dos cursos de formação de professores, se torna foco para a discussão a respeito da existência de disciplinas que tratem sobre a questão no processo formativo docente. Há um limite tênue, portanto, entre educação inclusiva e educação especial, visto que os termos se entrelaçam ao serem tratados nos contextos de formação de professores e da escola.

A educação especial é um tema controverso, recorrente e necessário para o debate sobre políticas educacionais. No Brasil não é assunto novo, visto que na década de 1950 surgiram as primeiras escolas específicas para pessoas com deficiência (BRASIL, 2006), pois a maioria das crianças e jovem com deficiência era rejeitada em escolas regulares. Segundo Alciati (2011), na década de 1960 iniciaram-se movimentos de pais para que seus filhos fossem aceitos no ensino regular.

Em que pese à existência do PAEE no Brasil e dispositivo constitucional que garanta o atendimento especializado preferencialmente na rede regular de ensino, a educação inclusiva só começou, efetivamente, a ser prevista e a compor as discussões a respeito a partir da década de 1990, quando o Brasil tornou-se signatário da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 1990) e da Declaração de Salamanca de Princípios, Política e Práticas para as Necessidades Educacionais Especiais e Linha de Ação (BRASIL, 1994). Segundo àquela Declaração é importante existir programas para a formação de professores com vistas ao atendimento do PAEE, sendo complementada com a experiência prática.

Em 1996 foi aprovada a Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual prevê como dever do Estado, dentre outras medidas, o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais” a ser garantido “preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996). O Decreto nº 7.611/11 considera como “público-alvo da educação especial às pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação”

(BRASIL, 2011). A Lei nº 12.796/13 alterou dispositivos da Lei nº 9.394/96 e reconheceu o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades” (BRASIL, 2013). Ainda, de acordo com a Lei nº 9394/96 deve haver professores capacitados para lecionar em escolar regulares com Atendimento Educacional Especializado (AEE). Segundo Mello (2000), os professores especializados têm, em conjunto com os professores do ensino regular, a incumbência de pautar suas ações na busca das potencialidades dos alunos.

A legislação a respeito do atendimento educacional especializado é vasta. Além dos dispositivos legais já indicados, outros merecem destaque, tais como: a Lei nº 7.853/89 prevê que as escolas regulares devem atender a todos os alunos, independente de suas dificuldades. Em 1994, a Portaria Ministerial Nº 1.793 recomendou a inclusão de uma disciplina que tratasse sobre aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais, “prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas” (BRASIL, 1994), fato que induziu a reformulação curricular de vários cursos de graduação. Na mesma esteira de reformulação curricular dos cursos de licenciatura destaca-se a Resolução nº 2/2015 do Conselho Nacional de Educação, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, a qual previu a inclusão de conteúdos relativos à educação especial, os quais, de certo, poderão consolidar uma educação inclusiva pautada no respeito às diferenças.

É importante ressaltar que o AEE precisa de professores adequadamente formados, seja por meio da formação inicial ou continuada, destacando-se aquela que ocorre em especializações para o atendimento das múltiplas necessidades educacionais especiais. No entanto, as medidas necessárias para a formação de professores para o AEE não se dá de forma imediata, mas ocorrem conforme o movimento político e educacional de cada tempo histórico e são asseguradas por documentos oficiais (legais e normativos) que apontam a necessária formação dos profissionais. Todavia, a previsão legal necessita, para tornar-se realidade, da ação dos governantes para criar as condições necessárias para o cumprimento das medidas.

Nesse contexto de documentos legais, destaca-se o Plano Nacional de Educação PNE (Lei nº 10.172/2001), que ressalta a importância da preparação dos professores e escola para trabalhar com o PAEE, recursos pedagógicos adequados para cada aluno, e garantia do atendimento em todos os níveis de ensino. O Plano Nacional de Educação,

aprovado pela Lei nº 13.005/14, estabelece dentre suas metas e estratégias o AEE, sistema educacional inclusivo com todo o aparato estrutural e humano para o referido atendimento.

Em que pese o AEE estar amplamente previsto na legislação nacional, é importante mencionar que incluir não significa, apenas, inserir o aluno com deficiência em uma escola regular. O sucesso desta inclusão está diretamente ligado à ação do professor, dos colegas, da equipe pedagógica e da família do aluno (VELTRONE; MENDES, 2007).

De acordo com Alciati (2011), é considerada inclusão quando o aluno que possui algum tipo de dificuldade ou distúrbio frequenta o ensino regular. Todavia, o currículo inclusivo precisa ser pautado na individualização, ou seja, pensado e adequado para as necessidades individuais dos educandos, de forma a assegurar que o ensino e a aprendizagem ocorram igualmente para todos. Por isso, a educação inclusiva é uma proposta complexa, visto que os responsáveis pela oferta educacional (gestores educacionais, gestores escolares e professores) precisam ter a consciência de que a inclusão exige adequações estruturais, curriculares e pedagógicas para o atendimento de todos os alunos, além do desenvolvimento de condições socioemocionais para o trabalho com as diferenças.

Atualmente a grande parte do PAEE está incluída no ensino regular, mas a maioria dos professores não está preparada para ensinar esses alunos. Essa dificuldade de ensinar o PAEE, na maioria das vezes ocorre em razão de que os cursos de formação de professores não contemplam o ensino inclusivo (SILVA, 2011). Segundo Lippe e Camargo (2009), as pesquisas apontam que não ter uma disciplina específica preparatória para ensino inclusivo reflete de forma negativa no futuro do professor.

A educação inclusiva é uma realidade nacional e os professores necessitam formação, mesmo que mínima, para enfrentar os desafios da docência junto ao PAEE. Nesse sentido, a escola como um todo precisa de preparação, informação e formação para receber todos os alunos. A tarefa de incluir não depende apenas do trabalho do professor, mas de um conjunto de profissionais que se dediquem a todos os alunos indistintamente, dando a cada um aquilo que necessita de forma individual e construindo coletivamente uma proposta educacional inclusiva.

Aos professores incumbe a tarefa de, a partir da reflexão sobre a realidade, adequar os conteúdos para a diversidade dos alunos com vistas à superação das dificuldades individuais (MELO; SAMPAIO, 2007; VELTRONE; MENDES, 2007; SANT'ANA, 2005). Aos gestores educacionais e escolares incumbe à tomada de providências administrativas para que o processo da inclusão seja efetivado com

sucesso dentro da escola. Entretanto, para que os envolvidos desempenhem da melhor forma possível as suas responsabilidades específicas há necessidade de formação adequada. Aos profissionais que já estão atuando em escolas regulares, a realização de um programa de formação continuada poderia auxiliar tanto nas adequações curriculares e pedagógicas necessárias, quanto no preparo emocional para atender ao PAEE. Dessa forma, os docentes poderiam adquirir maior segurança para o desempenho das atividades necessárias e, assim, melhor atender aos alunos.

Nesse contexto, o processo formativo pode ser apontado como primeiro passo para que a inclusão ocorra de forma satisfatória, pois com formação adequada, o professor consegue avaliar individualmente a capacidade dos alunos, estimular suas potencialidades, e avaliar de maneira diferenciada cada um (FUNGHETTO, 2005).

Para além da formação continuada, também a formação inicial precisa ser pensada para o atendimento adequado do PAEE. Nesse sentido, apresentamos a seguir como o AEE está contemplado em cursos de Licenciatura. Para tanto, analisamos a realidade da Universidade Estadual de Ponta Grossa, a qual oferta 13 cursos de licenciatura em diversas áreas do conhecimento.

2 A educação inclusiva na formação de professores: dados de pesquisa

De acordo com a literatura, a inclusão ocorre de maneira satisfatória quando há integração escola/professores/pais. Portanto, o processo de inclusão do PAEE não está circunscrito apenas na oportunidade de matrícula na escola regular, mas depende de uma série de fatores, dentre os quais se destaca a existência de profissionais formados adequadamente para esse atendimento. Nesse sentido, os professores necessitam de formação inicial e continuada adequada. Segundo Libâneo,

A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional. (LIBÂNEO, 2004, p. 227).

No que se refere à formação inicial dos professores, ocorre no processo formativo em cursos de licenciatura. Por isso, para contemplar o objeto em análise, realizou-se pesquisa em uma universidade pública situada no estado

do Paraná, a qual oferta 13 cursos de licenciatura nas diversas áreas do conhecimento. Dentre eles buscou-se identificar aqueles que ofertam alguma disciplina relacionada à Educação Especial, Educação Inclusiva ou AEE.

Durante o levantamento de dados ficou evidenciado que apenas três cursos oferecem disciplina denominada de “Educação Inclusiva” em seus Projetos Pedagógicos, quais sejam: Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Geografia e Licenciatura em Pedagogia. As cargas horárias e respectivos setores de conhecimento estão expostos no Quadro 1:

Quadro 1 – A disciplina de Educação Inclusiva em Cursos de Licenciatura na IES pesquisada – por setor de conhecimento, carga horária e modalidade de oferta- 2019

Setor de Conhecimento	Curso	Carga horária	Modalidade
Ciências Biológicas	Licenciatura em Ciências Biológicas	68 h	EaD
Ciências Exatas	Licenciatura em Geografia	34 h	Presencial
Ciências Humanas	Licenciatura em Pedagogia	68 h	Presencial

Fonte: Dados de Pesquisa (2019)

É importante destacar que as disciplinas denominadas de “Educação Inclusiva” têm a mesma ementa prevista nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, sendo que no curso de Licenciatura em Pedagogia inclui, ainda “o profissional pedagogo no processo de inclusão escolar” (UEPG, 2019c, p. 5). Nos três cursos, a ementa da disciplina contempla,

Abordagem histórica sobre a participação social das pessoas com deficiência. Os paradigmas da integração e da inclusão social e escolar. Marcos político-legais da inclusão. O atendimento educacional especializado e a educação inclusiva. Acessibilidade e Tecnologia Assistida (TA). A família e a comunidade diante das demandas da inclusão. (UEPG, 2019a, p. 7; 2019b, p. 6)

Com o intuito de coletar informações e identificar como os estudantes se sentem em relação à futura prática docente com o PAEE foram aplicados questionários aos formandos dos respectivos cursos. Esclarecemos que nos cursos de Licenciatura em Geografia e Licenciatura em Pedagogia os alunos que participaram da pesquisa tinham frequentado a referida disciplina, enquanto que no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas a oferta não havia ocorrido em razão de implantação de novo currículo. Nos dois primeiros cursos foi analisado se os conhecimentos oferecidos preparam o futuro professor para o planejamento e atendimento ao PAEE, enquanto que para aqueles que não haviam cursado a análise centrou-se na necessidade da

disciplina. O número de alunos participantes da pesquisa foram os seguintes: 21 alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, 22 alunos do curso de Licenciatura em Geografia e 24 alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia, totalizando 67 participantes⁵. As respostas foram analisadas a partir da Análise de Conteúdo, conforme proposto por Bardin (1977), a qual propõe, dentre outras estratégias, uma leitura flutuante, leitura de conteúdo estrito e classificação conforme quadro categorial. O percurso empreendido culminou na elaboração dos gráficos e análises apresentados.

Em relação ao processo inclusivo nas escolas e se já haviam se deparado com o PAEE, os participantes da pesquisa demonstraram que essa é uma realidade nas escolas frequentadas durante a realização de estágio supervisionado, conforme indicado no Gráfico 1.

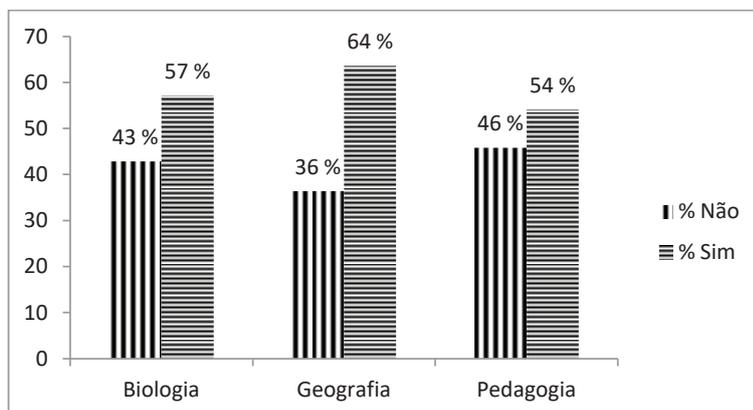


Gráfico 1 – Presença do processo inclusivo ou PAEE em escolas – 2019.

Fonte: Dados da Pesquisa (2019). Organizados pelas autoras.

Os dados indicam que a maioria dos graduandos já se deparou com a Educação inclusiva ou PAEE nas escolas, fato que demonstra ser quase inevitável que durante a carreira profissional terão a necessidade de ministrar aulas para esse público. Nesse sentido, parece ser fundamental que os cursos de licenciatura ofereçam formação mínima satisfatória para que os futuros profissionais tenham condições para trabalharem com o PAEE. Além disso, os participantes da pesquisa indicaram que há muitas fragilidades no processo inclusivo nas escolas, indicando que muitas vezes a inclusão é “pura fachada” (A19B), visto que “a menina com Down apenas ocupava uma cadeira na sala, não falava com ninguém e nem realizava atividades junto com a turma e nem atividades relacionadas” (A19B); “um aluno com deficiência auditiva foi bem recepcionado pelos alunos, mas os professores se mostraram inseguros no início, depois de um tempo a escola recebeu um profissional para

⁵ Os alunos participantes da pesquisa são identificados pela letra A, seguida de um número e a letra inicial de seu curso, sendo que para o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas utilizou-se apenas a letra B.

acompanhá-lo” (A12B). Quanto aos recursos materiais, os dados evidenciam que “são insuficientes e a escola pouco adaptada” (A18G). Esses fatos corroboram com a perspectiva de que a inclusão se torna também um processo de exclusão, pois o PAEE se vê imerso em contradições como o acesso limitado pela falta de oportunidades educacionais dentro da escola, seja pela inexistência de materiais adequados ou a falta de preparo das equipes pedagógicas.

Nesse sentido, as respostas indicam que o processo de inclusão do PAEE na escola regular apresenta sérios limites. Os dados apontam que, de fato a escola apenas insere esses alunos no espaço escolar, sem que o direito à aprendizagem esteja garantido, ou seja, ocorre o fenômeno já apontado por Kuenzer (2005) de inclusão excludente, conforme ocorre no mundo do trabalho.

Segundo essa autora a inclusão excludente é ao mesmo tempo exclusão includente, quando o sujeito é incluído em espaço mais favorável do que aquele que está, mas ao mesmo tempo essa inclusão o exclui, pois não possui as condições necessárias ou estas não são disponibilizadas para que usufrua do novo espaço. Esses dados também são corroborados no Gráfico 2, quando os entrevistados apontam se o processo inclusivo é ou não efetivo nas escolas.

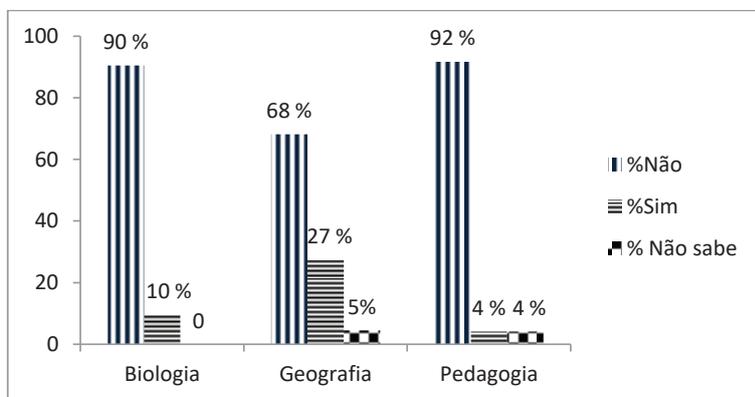


Gráfico 2 – Efetividade do Processo Inclusivo em Escolas – 2019.
Fonte: Dados da Pesquisa (2019). Organizados pelas autoras.

Os dados corroboram a assertiva de que, apesar de a Lei nº 7.853/89 garantir o direito da inclusão em escola regular ao PAEE, muitas vezes os professores e as escolas regulares não estão preparados para receber esses alunos (SILVA, 2011). Alguns participantes justificam a não efetividade da Educação Inclusiva nas escolas, visto que “muitas iniciativas já têm sido tomadas, mas há um longo caminho para ser ideal” (A11B) e que “alguns professores e equipe pedagógica apenas passam o aluno de ano acreditando que isso é inclusão” (A15B).

As justificativas apresentadas indicam que ainda há muitas questões a serem pensadas para que o processo

inclusivo ocorra de forma efetiva. Nesse sentido Spenassato e Giareta (2009), e Mallmann *et al* (2014) indicam que muitas escolas ainda não estão preparadas para receber o PAEE, e muitos professores não tiveram uma disciplina específica preparatória para isso. Silva (2011) também alerta que a maioria dos cursos não contempla o ensino inclusivo, mas, contraditoriamente, é na realidade de inclusão do PAEE que tais estudantes irão atuar.

Em que pese às dificuldades identificadas, ao que tudo indica algumas escolas estão se adaptando a essa nova lógica educativa. Nessa perspectiva, os participantes indicam que “mesmo não tendo presenciado em minha turma, assisti palestras onde haviam professores de libras para os alunos” (A9B); que “comparando há anos anteriores, notei a adaptação em algumas escolas para alunos cadeirantes, mas que necessita evoluir ainda mais” (A1G) e, ainda que “não se caracteriza como inclusão, mas aceitação; entretanto, estamos no processo” (A2P).

Enquanto gestores do processo administrativo, financeiro e pedagógico das escolas, tanto diretor quanto coordenadores pedagógicos são os profissionais responsáveis pelas providências necessárias para que o processo da inclusão seja efetivado com sucesso dentro da escola. Nesse sentido, é salutar que ocorram, além de adaptações estruturais, reuniões para discussão e organização de atividades com profissionais habilitados que possam contribuir com o processo de inclusão (SANT’ANA, 2005).

Melo e Sampaio (2007), Veltrone e Mendes (2007) e Sant’ana (2005) indicam que, além do preparo dos docentes, é necessário que a escola esteja preparada e informada para receber os alunos da PAEE, adequando metodologias para a necessidade individual dos alunos. Os dados indicam que em algumas escolas, a inclusão está em processo para que seja satisfatória.

Sobre a existência de recursos pedagógicos necessários para o atendimento do PAEE, os dados indicam que esses são escassos nas escolas.

Como observado no gráfico 3, mais de 50% dos graduandos dos três cursos, não observaram recursos pedagógicos nas escolas, apesar de existirem programas suplementares para isso. Segundo a Lei nº 10.172/2001, além da preparação de professores, é muito importante a existência de recursos pedagógicos adequados à particularidade dos alunos, o que não foi observado pela maioria dos licenciandos.

Entretanto, alguns alunos observaram a existência de recursos e profissionais especializados nas escolas, visto que “algumas atividades e provas eram “adaptadas” ao aluno, com menor nível de dificuldade” (A20B), havia “um intérprete de LIBRAS” (A15G), assim como “materiais

adaptados como: lápis jumbo, alfabeto de madeira, para aluno com dificuldade motora” (A14P), além de “sala de recursos multifuncionais” (A12P). Ainda, outra situação pode ser destacada quando um participante da pesquisa informa que uma “aluna era levada para uma sala separada em algum momento onde uma pedagoga dava atividades pra ela” (A19B),

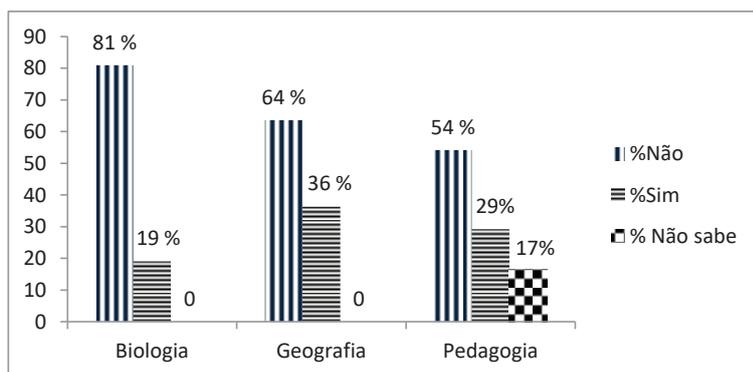


Gráfico 3 – Existência de recursos pedagógicos adequados/adaptados para o atendimento do PAEE – 2019.

Fonte: Dados da Pesquisa (2019). Organizados pelas autoras.

É importante ressaltar que a presença de um tutor ou intérprete de libras em sala de aula é um grande passo na educação inclusiva, mesmo com déficit de materiais adequados. Mas, um aluno ser levado para outra sala para desenvolver atividade é mais um caso de inclusão excludente que Kuenzer (2005) aponta em seu trabalho. É uma falsa ideia de inclusão.

Tendo em vista as realidades observadas, os participantes da pesquisa também informaram sobre o preparo individual para atuarem com o PAEE. Esses dados estão apresentados no Gráfico 4.

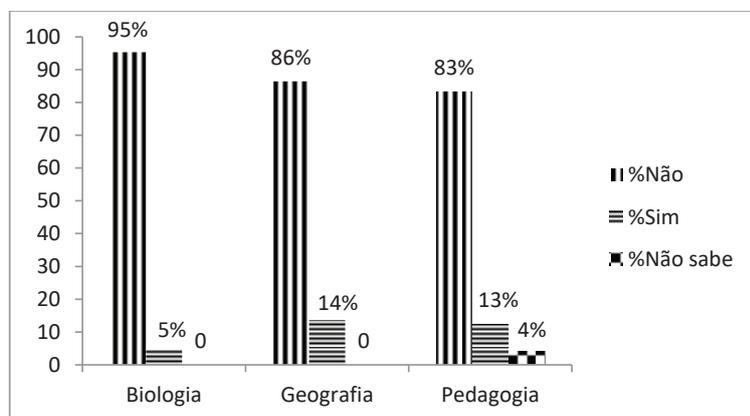


Gráfico 4 – Preparo individual para atuação junto ao PAEE – 2019

Fonte: Dados da Pesquisa (2019). Organizados pelas autoras.

Os dados demonstram que os licenciandos não se consideram preparados para o exercício profissional junto ao PAEE, mesmo nos cursos em que já haviam frequentado disciplina específica sobre Educação Inclusiva. Tal fato demonstra que, apenas a existência de desta disciplina não pode ser apontada como alternativa capaz de preparar os futuros profissionais, mas indica possibilidade para que os estudantes tenham maior aproximação com questão tão controversa. Nesse sentido, mesmo que existam limites para o processo formativo, é indispensável que os cursos revejam seus Projetos Pedagógicos, de modo a implementar maior número de possibilidades para o contato teórico e prático com a realidade do PAEE.

Em relação ao preparo específico para o trabalho com o PAEE, os participantes da pesquisa reconhecem que esse precisa ser entendido como um processo, pois não ocorre de forma imediata em disciplina cursada na graduação. Nesse sentido, destaca-se o posicionamento dos pesquisados: “acredito que ainda estou em processo de aprendizagem, mas disposta a ter essa experiência” (A16B); “a universidade proporciona uma base, mas não há muito aprofundamento” (A2G); “é necessário um processo de formação com mais tempo sob a temática” (A1G). Na perspectiva apontada, os estudantes demonstram estarem abertos ao processo de formação continuada para complementar os conhecimentos adquiridos na formação inicial.

Mesmo que alguns participantes da pesquisa tenham declarado falta de tempo ou de interesse pelas temáticas relacionadas ao PAEE, aqueles que cursaram a disciplina tiveram a aula dedicada para essas leituras e discussões sobre o tema. Alguns licenciandos do curso de Geografia relataram também que a disciplina é uma base, mas precisa de aprofundamento. Os participantes do curso de Pedagogia indicaram que a disciplina foi muito rica, mas não o suficiente, pois a prática é diferente. Os alunos de Ciências Biológicas, como não tiveram esta base da disciplina, demonstram estarem mais inseguros em relação à prática docente (95%), do que os cursos de Geografia (86%) e Pedagogia (83%) que tiveram a disciplina.

Em que pese à importância de formação específica para atendimento do PAEE e o seu reconhecimento pelos participantes da pesquisa, contraditoriamente um percentual significativo de estudantes declaram que não têm interesse no aprofundamento da temática, conforme se pode observar no Gráfico 5:

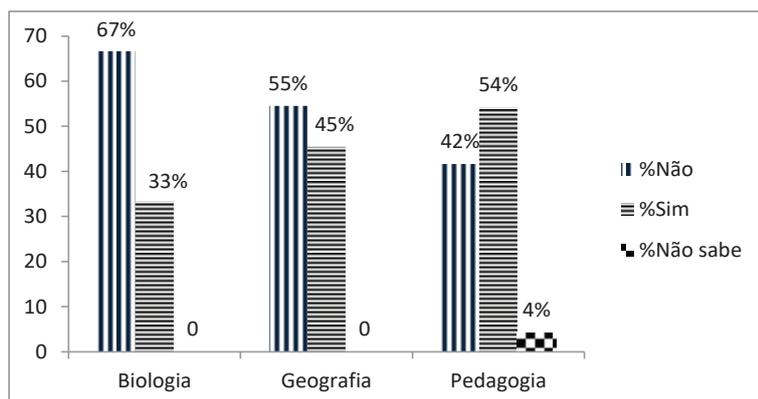


Gráfico 5 – Interesse dos estudantes em aprofundar conhecimentos sobre Educação Inclusiva – 2019
 Fonte: Dados da Pesquisa (2019). Organizados pelas autoras.

Todavia, também há estudantes que procuram aprofundamento por meio de leituras sobre a temática e participação em palestras e eventos: “procuro fazer leituras, principalmente ao me deparar com algum caso” (A13B), “precisamos estar aptos ou melhor preparados para exercerem nosso ofício de maneira satisfatória, pois conhecer é o primeiro passo” (A19G) e “dentro da nossa profissão é fundamental a formação continuada, não podemos parar no tempo e sempre se atualizar” (A1P). De forma implícita os dados apontam que com mais informações sobre o assunto, o professor conseguiria identificar o problema do aluno e adaptar metodologias para a singularidade dos mesmos, conforme alerta Figueiredo (2002). Quanto a essas questões apontamos que a informação e a atualização docente sobre metodologias destinadas ao PAEE são de suma importância, por isso, os profissionais necessitariam estarem abertos para processos de formação continuada.

Mesmo que os limites da educação inclusiva tenham sido ressaltados pelos participantes da pesquisa, estes demonstram serem favoráveis ao processo inclusivo nas escolas, conforme evidenciado nos dados abaixo:

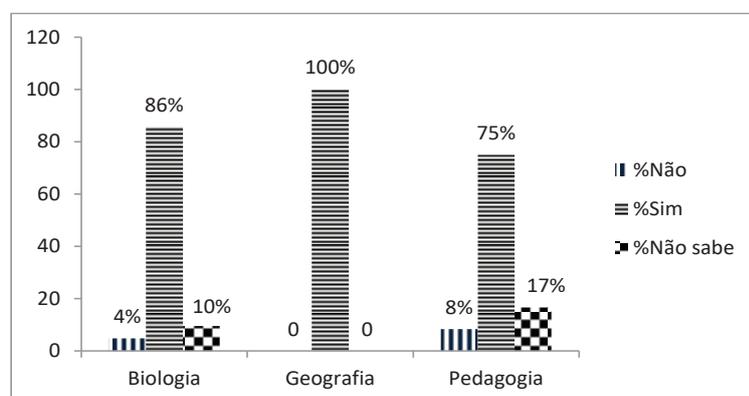


Gráfico 6 – Aceitação do processo de Educação inclusiva pelos estudantes – 2019
 Fonte: Dados da Pesquisa (2019). Organizados pelas autoras.

A educação inclusiva é uma proposta complexa, visto que as escolas precisam ter a consciência de que a inclusão exige postura e metodologias adequadas para todos os alunos. São utilizados métodos e técnicas diferenciados que se adaptam a aprendizagem de cada aluno (OLIVEIRA; POKER, 2002). Os relatos dos participantes indicam que são favoráveis à inclusão do PAEE no ensino regular, apesar de não haver recursos, e muitas vezes, os professores estarem despreparados para o atendimento. Nesse sentido indicam que o PAEE “são pessoas normais com necessidades específicas, isso não os limita” (A5B), que o processo inclusivo é “importante para seu desenvolvimento e qualidade de vida” (A15G) e que acima de tudo “todos têm o mesmo direito” (A18P).

Segundo Lacerda (2006), a sociedade deve aprender a conviver e respeitar as particularidades de todos, valorizando a singularidade dos alunos. A partir dessa questão e dos dados coletados é possível afirmar que os licenciandos estão abertos ao processo de inclusão e que este ultrapassa a formação inicial obtida nos bancos da graduação. Além disso, conforme indicado por Veltrone e Mendes (2007) o sucesso da inclusão é coletivo, pois depende do professor, dos colegas, da equipe pedagógica e da família dos alunos.

Em relação à futura prática profissional, os participantes relataram insegurança indicando preocupações em relação aos seguintes fatores principais: tempo para preparo de aulas, não conseguir lidar com situações adversas, apoio da equipe pedagógica, conhecimento específico em algumas áreas de deficiência. Segundo Farias (2003), o que poderia ajudar a melhorar a situação de inclusão no Brasil seria a implementação de programas de formação continuada. Essa indicação é corroborada por inúmeros pesquisadores da área, visto que o processo de formação de professores não se esgota na formação inicial, mas deve ocorrer de forma contínua ao longo do período de exercício profissional.

De forma geral os participantes da pesquisa indicam que a preparação para o exercício profissional é necessária e, nesse sentido, os cursos de graduação precisariam oferecer maior embasamento teórico e prático para o atendimento do PAEE, visto que, mesmo que não totalmente preparados, os futuros profissionais teriam maiores condições para o enfrentamento das adversidades a serem vivenciadas no futuro.

Reforça-se nesse contexto que, para além da formação inicial, a implementação de um programa de formação continuada para professores de escolas regulares poderia auxiliar na melhoria da educação inclusiva nas escolas, conforme apontado por Farias (2003). Programas de formação continuada voltados para o PAEE poderiam subsidiar teoricamente os professores sobre a complexidade da educação

como um todo e em especial sobre o processo de inclusão, além de auxiliá-los na realização de adaptações curriculares e pedagógicas para o necessário processo inclusivo.

Os dados analisados indicam que a presença de disciplinas nos cursos de licenciaturas voltadas para o PAEE é urgente e necessária. No entanto, tais disciplinas não se esgotam em si mesmas, pois a prática docente é complexa e exige que os profissionais da educação estejam em constante processo formativo. Além disso, os graduandos das licenciaturas pesquisadas demonstram receptividade ao processo de inclusão nas escolas, fato que pode indicar que as perspectivas futuras são positivas e que, no futuro, a inclusão ultrapasse a indicação de documentos normativos e se torne realidade material.

Considerações finais

O processo de inclusão em escolas regulares é contraditório, pois ao mesmo tempo em que garante matrícula do PAEE alguns limites são vivenciados, como a falta de recursos financeiros, estruturais, humanos e pedagógicos para atendimento de qualidade para todos.

Todavia, a garantia de igualdade, de oportunidade, de acesso à escola sem qualquer discriminação é um caminho sem volta e demonstra o avanço social, político e pedagógico para que o PAEE saia da obscuridade, adentre os espaços escolares e consiga obter e desenvolver conhecimentos para o bem da humanidade.

Este texto teve como objetivo principal apresentar análise sobre a formação de professores para a educação inclusiva em cursos de graduação e os dados obtidos são controversos, pois a oferta de disciplina na Instituição pesquisada não é realidade em todos os cursos de licenciatura e naqueles em que existe apresenta fragilidades e potencialidades.

De forma geral os dados indicaram que a oferta de disciplina específica de Educação Inclusiva voltada para o PAEE faz diferença no processo formativo dos futuros profissionais, visto que aqueles que não tiveram oportunidade de cursar a disciplina sentem-se mais inseguros em relação à prática docente no futuro. Todavia, somente a disciplina inclusiva não é suficiente para formação dos professores, sendo necessário que o processo formativo continue ao longo da prática profissional dos docentes, por meio de cursos e/ou programas de formação continuada. Além disso, os resultados obtidos mostram vinculação com alguns estudos presentes na literatura, apontando que apesar de

existirem leis específicas, falta formação de profissionais e adequação de recursos pedagógicos.

Os dados e as análises realizadas indicam que, apesar de o ensino inclusivo ter evoluído ao longo dos anos no Brasil, ainda há muito para estudar sobre esse tema, de forma a melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem desenvolvidos nas escolas regulares.

Referências

ALCIATI, Ângela Cristina. **Alunos deficientes em escolas regulares: Inclusão ou exclusão?** 2011, 48f. Monografia (Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão) - Faculdade UAB/UNB - Pólo de Itapetininga. Brasília, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 1977.

BEYER, Hugo Otto. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73-81.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm> . Acesso em 10. Jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público,

define crimes, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm> . Acesso em 10. Jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, n. 248, p. 27833-27841.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm> . Acesso em 10. Jan. 2020.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 2**, de 1º de julho de 2015. 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em 04 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação:** subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília, 1994.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Especial. **Portaria nº 1.793**, de dezembro de 1994. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>>. Acesso em 04 jul. 2020.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva com os pingos nos “is”**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

UEPG. **Catálogo de Cursos 2019.** Licenciatura em Ciências Biológicas. 2019a. Disponível em <<https://www.uepg.br/catalogo/cursos/2019/licenciaturabiologia.pdf>> Acesso em 05 jul. 2020.

UEPG. **Catálogo de Cursos 2019.** Licenciatura em Geografia. 2019b. Disponível em <<https://www.uepg.br/catalogo/cursos/2019/licenciaturageografia.pdf>> Acesso em 05 jul. 2020.

UEPG. **Catálogo de Cursos 2019**. Licenciatura em Pedagogia. 2019c. Disponível em < <https://www.uepg.br/catalogo/cursos/2019/pedagogo.pdf>> Acesso em 05 jul. 2020.

FARIAS, Gérson Carneiro De. **O programa de intervenção precoce como fator de inclusão da criança cega**. Temas sobre Desenvolvimento, v. 12, n. 67, p. 44-9, 2003.

FIGUEIREDO, Rita Vieira. **Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade**. In: ROSA, Dalva E. G.; SOUZA, Vanilton C. Políticas organizativas e curriculares educação inclusiva e formação de professores. XI ENDIPE. Rio de Janeiro: DP&A e Goiânia Alternativa. s/v, s/n, p.67-78, 2002.

FUNGHETTO, Suzana Schwerz. **Criatividade e educação especial: Implicações e perspectivas na prática docente com alunos portadores de necessidades educacionais especiais**. Universitas, FACE. v. 2, n 1, s/p , 2005.

GRAMSCI, Antonio. **Cartas do Cárcere**. v. 1. Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 2005.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente – a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei et al. (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3.ed. Campinas: Autores Associados / HISTEDBR, 2005.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão escolar: Teoria e Prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIPPE, Eliza Márcia Oliveira; CAMARGO, Eder Pires De. Análise Da Formação Inicial De Professor De Ciências E Biologia Frente Ao Desafio Da Inclusão Escolar: Uma Questão Curricular. **II Congresso Brasileiro de Educação**. Bauru: Unesp, v.1, p. 1-12, 2009.

MALLMANN, Fagner Michel; CONTO, Juliana De; BAGAROLLO, Maria Fernanda; FRANÇA, Denise Maria Vaz Romano. A Inclusão do Aluno Surdo no Ensino Médio e Ensino Profissionalizante: um olhar para os discursos dos educadores. **Rev. Bras.** v. 20, n. 1, p. 131 – 146, 2014.

MELO, Adriany de Ávila; SAMPAIO, Antônio Carlos. Freire. Educação inclusiva e formação de professores de

geografia: primeiras notas. **Caminhos de geografia**. v. 8, n. 24, p. 124 – 130, 2007.

MELLO, Guiomar Namó De. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, v.14, n.1, p.98-110, 2000.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; POKER, Rosimar Bortolini. Educação inclusiva e Municipalização: a experiência em educação especial de Paraguaçu Paulista. **Rev. Bras.** v. 8 n. 2, p. 233-244, 2002.

SANT'ANA, Izabella Mendes. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em estudo**, v. 10, n. 2, p. 227-234, 2005.

SILVA, Margaret Do Rosário. **Dificuldades enfrentadas pelos professores na educação inclusiva**. 2011, 55f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão) – Faculdade UAB/UNB - Pólo de Santa Maria, Brasília, 2011.

SPENASSATO, Débora; GIARETA, Mariane Kneipp. Inclusão de alunos surdos no ensino regular: investigação das propostas didático-metodológicas desenvolvidas por professores de matemática no ensino médio da EENAV. In: **X Encontro gaúcho de Educação Matemática**. Ijuí/RS, Anais eletrônico. Ijuí: UNIJUÍ 2009.

VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. Diretrizes e desafios na formação inicial e continuada de professores para a inclusão escolar. **IX Congresso Estadual Paulista Sobre Formação de Educadores**, 2007.

Enviado em: 04-05-2020

Aceito em: 08-07-2020

Publicado em: 05-08-2020