

## FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAÇÃO EM CONTEXTOS INCLUSIVOS: LICENCIATURAS EM DIÁLOGO(?)

### *TEACHER TRAINING FOR PERFORMANCE IN INCLUSIVE CONTEXTS: UNDERGRADUATE COURSES IN DIALOGUE(?)*

Gilmar de Carvalho CRUZ<sup>1</sup>

Marisa SCHNECKENBERG<sup>2</sup>

Khaled Omar Mohamad EL TASSA<sup>3</sup>

Joyce Jaqueline CAETANO<sup>4</sup>

Daniel Luiz STEFENON<sup>5</sup>

Roseneide Maria Batista CIRINO<sup>6</sup>

Joselaine Aparecida CAMPOS<sup>7</sup>

**RESUMO:** A pesquisa objetivou analisar seis cursos de Licenciatura, considerando ordenamento legal vigente, e discutir o processo de formação profissional docente realizado nesses cursos a partir das expressões de licenciandos sobre suas compreensões de situações de inclusão escolar vivenciadas no campo de estágio. Para tanto foram realizadas análises documentais e constituíram-se grupos focais junto aos respectivos cursos de Licenciatura, envolvendo cerca de 120 licenciandos. Os resultados encontrados indicam: a) descompasso entre ordenamento legal e processos formativos; b) licenciandos expressam compreensão de “deficiência” como obstáculo à atuação profissional em contextos educacionais inclusivos. É necessário intensificar diálogo entre cursos de Licenciatura para elaboração coletiva de processos formativos que atendam as demandas provocadas pela atuação profissional docente em contextos inclusivos. Cabe ainda aos cursos de Licenciatura colocarem-se também no centro da crítica no que se refere à construção de escolas assentadas em uma perspectiva educacional inclusiva como a que se apresenta em nosso cenário socioeducacional.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação inclusiva, formação docente, políticas educacionais.

**ABSTRACT:** The research aimed to analyze six undergraduate courses, considering the current legal system, and discuss teacher training process carried out in these courses from the expressions of undergraduates about their understanding of situations experienced in school inclusion training field. Therefore, were conducted documentary analysis and made up focus groups to the respective courses, involving about 120 undergraduates. The results indicate: a) gap between legal system and training processes; b) undergraduates expressed understanding of “disability” as an obstacle to professional practice in inclusive educational contexts. It is necessary to intensify dialogue between undergraduate courses for collective development of training processes that meet the demands caused by the teaching professional performance in inclusive contexts. It is for the undergraduate courses also place themselves at the center of criticism with regard to the construction of schools settled in an inclusive educational perspective as it appears in our social educational scenario.

**KEYWORDS:** inclusive education, teacher training, educational policies.

<sup>1</sup> Doutorado em Educação Física. Docente do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Paraná. Líder do Grupo de Pesquisa Formação Profissional em Contextos Educacionais Inclusivos (FOCUS).

<sup>2</sup> Doutorado em Educação. Docente do Departamento de Pedagogia e do Curso de Mestrado em Educação da UNICENTRO, Paraná. Vice-Líder do Grupo de Pesquisa Formação Profissional em Contextos Educacionais Inclusivos (FOCUS).

<sup>3</sup> Doutorado em Educação Física. Docente do Departamento de Educação Física e do Curso de Mestrado em Educação da UNICENTRO, Paraná.

<sup>4</sup> Doutora em Educação. Docente do Departamento de Matemática da UNICENTRO, Paraná.

<sup>5</sup> Doutorando em Educação. Docente do Departamento de Geografia da UNICENTRO, Paraná.

<sup>6</sup> Doutoranda em Educação. Docente do Departamento de Pedagogia da UNESPAR, Paraná.

<sup>7</sup> Doutoranda em Educação. Pedagoga do CAIC/UEPG, Paraná.

## INTRODUÇÃO

A formação profissional para a docência ocupa posição de destaque em debates acadêmicos, profissionais e políticos que se referem à inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais. Ilustra esses debates no Brasil o Manifesto da Comunidade Acadêmica solicitando “revisão da Política Nacional de Educação Inclusiva” (PETIÇÃO PÚBLICA, 2011a) e o Manifesto ao Manifesto (PETIÇÃO PÚBLICA, 2011b). Em boa parte das discussões e textos elaborados sobre inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais, a formação dos professores é evocada. As demandas sociais e debates acadêmicos findam por refletir em documentos como o Decreto 7611, que “dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011); as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, de 2010; as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, de 2009; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008; as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001. Os textos mencionados repercutem na formação de professores à medida que exigem o aprimoramento dos cursos de Licenciatura para atender seus propósitos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica referem-se à inclusão educacional, social, cultural, respeitando diferenças de qualquer ordem. Propõem também uma relação teoria-prática nos processos formativos tendo como ponto de partida a educação pautada no “cuidar e educar”. A efetivação dessa prática deve adotar “uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva” (BRASIL, 2010). Importa nesse cenário contribuir para a ressignificação da formação de professores e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de culturas, políticas e práticas pedagógicas inclusivas. Desvelar aspectos comuns às licenciaturas colabora para a efetivação de um diálogo dentro do ambiente universitário, ocupado com a formação profissional docente para atuação na Educação Básica. As especificidades de cada área não podem comprometer a necessária convergência desses distintos olhares sobre a escola. É necessário que nas instituições de ensino superior os cursos de Licenciatura dialoguem e elaborem perspectivas coletivas sobre a escola que se pretende construir, principalmente no que diz respeito à provocativa perspectiva educacional inclusiva traduzida em nosso ordenamento legal.

Nesse sentido, a presente pesquisa teve como foco a formação para a docência em contextos educacionais inclusivos realizada nos cursos de Licenciatura em Educação Física, Geografia, Matemática e Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, em seu *campus* de Irati-PR, e nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Matemática da Universidade do Estado do Paraná – UNESPAR, em seu *campus* de Paranaguá-PR. Objetivou-se, portanto: a) analisar os projetos pedagógicos de distintos cursos de Licenciatura considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e as respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Licenciatura no que se refere à atuação profissional em contextos educacionais inclusivos; b) discutir aspectos comuns presentes no processo de formação profissional docente desenvolvido em cursos de Licenciatura distintos a partir das expressões de licenciandos sobre suas compreensões de situações de inclusão escolar vivenciadas no campo de estágio.

## MÉTODOS

A pesquisa consistiu da análise dos projetos pedagógicos de cursos de Licenciatura em Educação Física, Geografia, Matemática e Pedagogia. Ela foi permeada pelo diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais dos respectivos cursos de Licenciatura. O Estágio Supervisionado – momento em que os saberes veiculados ao longo do curso são evocados para a solução de problemas da prática escolar – serviram de palco para a reunião de informações relacionadas à investigação proposta. Para tanto foram organizados grupos focais específicos com licenciandos acompanhados durante os 3º e 4º ano de seus respectivos cursos. A utilização do grupo focal no campo da formação profissional em cursos de licenciatura é mencionada por André (2009) e sua utilização pode ser observada nos estudos de Martins (2009) e Santos (2009). O grupo focal combina diferentes elementos da pesquisa qualitativa, acrescentando em sua dinâmica a complexidade proveniente das interações ocorridas no próprio grupo.

Realizou-se contato ao longo do ano de 2012 (2º semestre) com os docentes responsáveis pelo Estágio Curricular Obrigatório a fim de se realizar um mapeamento das turmas nas escolas de Educação Básica nas quais os licenciandos realizavam o Estágio Curricular Obrigatório. A título de aproximação do campo de investigação, nesse período implementou-se questionário composto por três questões abertas, referentes a situações-problema e conhecimentos acerca de inclusão escolar para licenciandos do 3º ano. No 1º semestre de 2013, foram identificadas turmas de alunos da Educação Básica que se enquadravam em situações de inclusão escolar e que seriam palco do Estágio Curricular Obrigatório dos licenciandos em seus últimos anos em seus respectivos cursos.

Em 2013 organizaram-se grupos focais com licenciandos matriculados no 4º ano com a temática central formação profissional docente em contextos educacionais inclusivos. Foram realizados de dois a três encontros com cada uma das turmas do respectivo curso de Licenciatura, de aproximadamente duas horas cada um, com a participação de licenciandos, docente responsável pelo Estágio Curricular Obrigatório, e de dois a quatro integrantes da equipe executora da pesquisa. Nessa etapa da pesquisa não foi possível reunir informações referentes ao curso de Geografia devido a afastamento docente para realização de doutoramento.

Participaram do estudo cerca de 120 licenciandos vinculados ao Estágio Curricular Obrigatório. Para início dos grupos focais nos respectivos cursos foram apresentadas as filmagens de uma a duas aulas ministradas pelos licenciandos integrantes do grupo. Essas aulas (ministradas pelos licenciandos) retratam situações relacionadas à inclusão escolar vivenciadas no cotidiano escolar. Elas constituíram textos vivos e extremamente enriquecedores para as discussões realizadas nos encontros dos grupos focais. Essas aulas filmadas foram observadas coletivamente por ocasião das reuniões do grupo e analisadas individualmente com a utilização de um roteiro norteador, adaptado do proposto por Adamuz (2002). As análises das aulas filmadas geraram quadros organizados a partir das respostas de cada participante às questões efetuadas junto aos grupos focais. Durante as observações das aulas filmadas ocorreram discussões a respeito de determinados aspectos das aulas observadas. Sempre que necessário procedeu-se à pausa do vídeo em momentos de intensificação das discussões. As filmagens das aulas foram realizadas pelos integrantes da equipe executora do projeto (professores pesquisadores e alunos de iniciação científica) utilizando-se filmadora digital, com a devida

anuência de cada escola e com consentimento livre e esclarecido dos responsáveis pelos alunos. A equipe executora do projeto reuniu-se semanalmente para organização, transcrição e análise das informações registradas.

Para o desenvolvimento dos grupos focais foi adotada a organização em círculo. A fim de evitar a sobreposição de vozes no momento da expressão das opiniões emitidas nas entrevistas coletivas e para preservar a qualidade no áudio da contribuição de cada um dos participantes, utilizou-se para registro quatro gravadores digitais, que ficaram distribuídos em locais estratégicos para captação do áudio. Procedeu-se, portanto, além do registro coletivo, as falas individuais dos participantes. Embora a entrevista se dê coletivamente, sua análise foi realizada a partir do extrato individualizado das falas de cada participante, sem perder de vista os contextos nos quais elas ocorreram.

Para organização das informações produzidas ao longo da pesquisa, seguimos sugestão de Goodwin e Watinkson (2000), que utilizaram um quadro de análise adaptado de Feldman para investigar programas de Educação Física inclusiva na perspectiva de alunos com deficiência. Feldman (1995) apresenta um olhar da semiótica sobre expressões mais superficiais e a estrutura subjacente que lhes dá significado. São, respectivamente, os significados denotativo e conotativo – termos mais frequentemente utilizados para se referir às expressões e seus significados subjacentes. Esse quadro de análise dá visibilidade a aspectos distintos do fenômeno investigado e explicita conexões entre determinadas características socioculturais presentes nas expressões dos participantes da pesquisa, além dos temas a elas relacionados. Os participantes assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) com detalhamento sobre objetivos, métodos e desdobramentos da pesquisa.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO: SOBRE ORDENAMENTO LEGAL**

Os cursos investigados apresentam reformulações curriculares de interesse datadas de 2009. Essas reformulações se deram por força do Decreto nº 5.626, de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Ele menciona em seu artigo terceiro que “a Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério” (BRASIL, 2005). As disciplinas criadas para atender ao referido Decreto foram: *Libras*; *Libras para ouvintes: módulo básico*; *Língua brasileira de sinais*, *Libras*. No que diz respeito aos cursos de Educação Física e Pedagogia observa-se a presença de conteúdos referentes à inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais em disciplinas específicas, anteriores ao efeito do Decreto Nº 5.626. As respectivas disciplinas são *Educação Física Adaptada*, *Fundamentos da Educação Especial* e *Educação Inclusiva*, conforme se apresenta no quadro, a seguir:

Quadro 1 – Disciplinas relacionadas à inclusão escolar de alunos com necessidades especiais, considerando série de oferta e carga horária

		CURSOS			
DISCIPLINAS	Educação Física	Geografia	Matemática	Pedagogia	
	Libras para ouvintes: módulo básico (3ª série – 68 horas)	Libras (3ª série – 51 horas)	Libras (4ª série – 68 horas)	Língua brasileira de sinais, Libras (3ª série – 102 horas)	
	Educação Física Adaptada (2ª série – 136 horas)			Fundamentos da Educação Especial (3ª série – 68 horas)	
				Educação Inclusiva (4ª série – 68 horas)	

As disciplinas relacionadas a Libras são ofertadas pelo Departamento de Letras nos cursos de Educação Física, Geografia e Matemática. No curso de Pedagogia o próprio Departamento é responsável pela disciplina *Língua brasileira de sinais, Libras*. As ementas dessas disciplinas são diferentes, a despeito da oferta pelo mesmo Departamento (Letras). Elas vão da: “apresentação de datilologia, vocabulário em sinais e estruturas gramaticais simples que capacitem para a comunicação elementar com pessoas surdas”, no curso de Educação Física, à “relação Educação Inclusiva/Educação Especial e ensino de LIBRAS”, no curso de Geografia, passando pela “identidade, cultura e comunidade surda”, no de Matemática. No curso de Pedagogia menciona-se a “formação do educador de surdo, do tradutor e do intérprete no processo educacional da Libras em contexto”.

Os cursos de Educação Física e Pedagogia já há algum tempo apresentam disciplinas relacionadas à temática da educação escolarizada de pessoas com necessidades especiais, mais particularmente aquelas que apresentam algum tipo de deficiência. Esse fato diz respeito à tradição presente em cada um desses cursos de abordar em seus processos formativos a temática referente a pessoas com necessidades especiais. O que não significa dizer que esse assunto perpassa outras disciplinas do curso que não aquela responsável pela especificidade da temática em questão. Não obstante haver desde a década de 1990 indicações/recomendações de que esse assunto fosse abordado ao longo do curso, e não em momentos isolados, ele permanece propriedade particular de docentes específicos.

As Diretrizes Curriculares para os Cursos de Geografia (BRASIL, 2002a) e Matemática (BRASIL, 2003), em nenhum momento aludem a alunos com necessidades especiais. Seu enfoque é privilegiadamente técnico e por vezes procedimental, enfatizando o conjunto dos conteúdos conceituais exigidos aos profissionais da área, sejam eles bacharéis ou licenciados. Nas Diretrizes dos cursos de Educação Física (BRASIL, 2004) e Pedagogia (2006), em relação às competências, habilidades e aptidões profissionais menciona-se, respectivamente: “diagnosticar os interesses, as expectativas e as necessidades das pessoas [...] portadoras de deficiência” e “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças [...] necessidades especiais”. Os projetos pedagógicos dos referidos cursos seguem o disposto nas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica. Esse documento, no que tange à “formação para

a atividade docente”, afirma que a organização curricular deve observar, entre outros aspectos, “o acolhimento e o trato da diversidade” e “o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe” (BRASIL, 2002b).

Por um lado a disciplina Libras, presente na grade curricular dos cursos de Licenciatura da UNICENTRO, cumpre o papel de oferecer alguma ferramenta objetiva para a comunicação dos docentes, egressos desses cursos, com alunos surdos. Mas ela pode, por outro lado, figurar mais como um atendimento a exigências legais sem qualquer repercussão ou significado interno. Se assumirmos que aprimorar tanto o diálogo externo quanto a compreensão das demandas da Escola é importante para uma formação docente coerente com a intervenção em contextos educacionais inclusivos, importa atentarmos ao diálogo interno às próprias instituições formadoras, explicitando e superando divergências que indiquem avanços nos processos formativos por elas propostos.

### **SOBRE OS GRUPOS FOCAIS**

Após a apresentação do vídeo referente à aula ministrada por um dos licenciandos, as discussões foram deflagradas a partir de cinco questões norteadoras, inspiradas em Adamuz (2002), introduzidas gradativamente pelos dinamizadores dos grupos focais em seus respectivos cursos: Que sentimento desperta em vocês ao ver essa aula com esse aluno com necessidades educacionais especiais? O que a formação de vocês tem contribuído para atender alunos com necessidades educacionais especiais, como esse aluno? Vocês se sentem seguros para trabalhar com essa população escolar? Quais os limites de atuação em uma classe com alunos similares a esse em situação de inclusão? O que mais chamou a atenção de vocês nessa aula?

Os quadros expostos a seguir abrigam síntese das transcrições das gravações de áudio efetuadas por ocasião da realização dos grupos focais junto aos curso de Licenciatura em Educação Física, Matemática e Pedagogia. Eles traduzem o extrato das expressões mais recorrentes, e em alguns momentos mais singulares, emitidas pelo conjunto de licenciandos nos grupos focais de seus respectivos cursos. Dessas expressões se depreende o sentido conotativo, ou ideia subjacente, nelas contidas. O cotejamento dessas informações com anotações e observações do contexto da pesquisa permitiu-nos chegar ao aspecto substancial das referidas expressões: o tema de focalização para a análise e discussão propostas. No quadro a seguir (quadro 2) encontram-se algumas das expressões dos licenciandos sobre sentimentos despertados ao assistirem uma aula, ministrada por um licenciando, colega de turma, em uma realidade de inclusão escolar.

## Quadro 2 – Sentimentos despertados (questão 1)

Expressões dos licenciandos	Ideias subjacentes	Tema de Focalização
<p>1. <i>Impotência, eu acho assim, como você vai trabalhar com uma criança assim, acho que eu ficaria bem perdida.</i></p> <p>2. <i>Procurar tentar incluir ele nas demais atividades que os outros fazem mais é difícil né? Ele não interage na verdade né?</i></p> <p>3. <i>Acho que me deu dó, uma preocupação de como se irá trabalhar com ele? Para que ele não fique excluído.</i></p> <p>4. <i>Eu ia ter bastante curiosidade de como trabalhar com uma criança assim, acho que eu ia gostar de trabalhar; Mas eu acho que não é fácil, uma turminha grande como essa, um ali que precisa de uma atenção diferenciada.</i></p> <p>5. <i>Dá uma vontade de fazer alguma coisa, pois ele está sempre sozinho.</i></p> <p>6. <i>Eu acho que eu me senti despreparada..</i></p>	<p>Incapacidade devido aos limites da “deficiência”.</p> <p>Dificuldade, pois a “deficiência” limita.</p> <p>Piedade e preocupação em não excluir.</p> <p>Curiosidade mas vinculada a dificuldade da limitação da “deficiência”.</p> <p>Desejo de ajudar devido as suas características.</p> <p>Despreparo.</p>	<p>Estranhamento, medo, insegurança, piedade, compaixão.</p> <p>Limites impostos pela “deficiência”.</p>

As expressões dos licenciandos focalizam as limitações relacionadas à ideia de “deficiência”. Isso conduz ao que Machado (2006) denomina de deficiência secundária, produzida por medo e preconceito. Consequentemente, “o fato de etiquetarmos a pessoa como deficiente cria em torno dela todos esses medos, receios, estigmas e preconceitos, reservando para ela um futuro nefasto. A sua impossibilidade de aprender e desenvolver está decretada” (JESUS; AGUIAR, 2012, p.404). Pode-se acrescentar que se decreta também com esse olhar, a incapacidade de ser professor da pessoa com deficiência uma vez que, como outrora mencionava Omote (1994, p.67) “qualquer comportamento deficitário ou inadequado dele tende a ser interpretado como internamente determinado pela própria deficiência”.

Deste modo, perde-se de vista que “Essa maneira de abordar a questão da ‘deficiência’ impede de se analisar um aspecto que parece ser central na problemática, que se trata da construção social da ‘deficiência’” (OMOTE, 1994, p.67). Olhar para uma pessoa com deficiência considerando-a limitada, passível de se ter dó, de se ter vontade de ajudar, é uma conclusão de quem se considera superior, perfeito e assume o outro como insuficiente e imperfeita. No contexto da intervenção profissional esse tipo de compreensão pode comprometer sobremaneira o processo ensino-aprendizagem no que diz respeito às expectativas relacionadas ao desenvolvimento dessa pessoa.

Os apontamentos realizados por Rossato e Leonardo (2011, p.72), podem ser transpostas para a realidade escolar, pois “[...] o contexto histórico-cultural e econômico leva à construção de conceitos de normalidade atrelando valores morais, de produtividade e eficácia, em que a diferença representa um distanciamento dos modelos e padrões estabelecidos, e sua adaptação, um problema para a sociedade”. Assim, o aluno com deficiência que vivencia situação de inclusão passa a ter no grupo social escolar a exigência de padrões que se apoiam em uma determinada perspectiva de normalidade. Tudo que destoia desse padrão é considerado anormal, um problema a ser tratado pela escola, e consequentemente, pelos docentes que a constituem. Em resposta à questão 2 sobre como a formação desenvolvida no curso tem contribuído para atuar em contextos inclusivos, observa-se abaixo (quadro 3) as expressões dos licenciandos.

### Quadro 3: Contribuição da formação (questão 2)

Expressões dos licenciandos	Ideias Subjacentes	Tema de Focalização
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Então, eu me sinto realmente despreparado por isso mesmo, porque até agora eu não estudei nada sobre o autismo, então eu não sei. O primeiro contato que eu estou tendo com o autismo, é por esse vídeo.</i></li> <li>2. <i>A nossa formação é bem complicada, [...] no primeiro e segundo ano, não tivemos nenhuma disciplina, agora no terceiro, mas a carga horária é mínima, no quarto ano eu não sei se tem alguma disciplina.</i></li> <li>3. <i>Na verdade eu não sei como trabalhar com uma criança com deficiência no meio de outras.</i></li> <li>4. <i>Na verdade só foi apresentada as deficiências, mas como trabalhar, o que fazer, isso não.</i></li> <li>5. <i>Eu acho que está deficiente nosso curso.</i></li> </ol>	<p>Despreparo vinculado às características da “deficiência” desconhecida.</p> <p>Formação falha devido à carga horária pequena de estudo das “deficiências”.</p> <p>Não saber trabalhar a inclusão.</p> <p>Formação falha devido a carga horária pequena de estudo das “deficiências”.</p> <p>Formação falha devido a carga horária pequena de estudo das “deficiências”.</p>	<p>Limitações e dificuldades definidos pela deficiência</p> <p>Formação deficiente</p> <p>Aluno com deficiência como “problema” a ser resolvido.</p>

O foco nas limitações expressas pela “deficiência” do aluno reforça a ideia de que o alvo do processo formativo oferecido aos licenciandos deve ser a “deficiência”. Na esteira desse raciocínio, a contribuição dessa formação profissional docente para atuação em contextos educacionais que se pretendem inclusivos apenas se materializará quando o “problema deficiência” for devidamente resolvido. Aqui cabe nos fazermos acompanhar nas reflexões de longa data já realizadas por Omote (1994) e Bueno (1999). A tensão entre aspectos gerais e específicos sugere se manter presente nos processos formativos docentes realizados em instituições de ensino superior. As expressões dos licenciandos a esse respeito indicam a necessidade de especialistas no assunto “deficiência”, em detrimento que questões educacionais de caráter mais geral e comum a todos os alunos. Não basta, portanto, elevar a carga horária de disciplinas focadas nas “deficiências” se aspectos didático-pedagógicos referentes à organização dos conteúdos da aprendizagem e aqueles relacionados à avaliação do desenvolvimento do aluno em seu processo de escolarização, por exemplo, não forem concomitantemente considerados.

Ao serem indagados sobre sentirem-se preparados para atuar com alunos incluídos no ensino regular (questão 3) os licenciandos responderam em uníssono, sem hesitar: “Não!”. Essa expressão consensual encontra-se intimamente relacionada à questão anterior, de número 2, haja vista a menção ao “despreparo” e falha na formação assentada na ideia de combate à “deficiência”. Sobre os limites e dificuldades para atuação em contextos educacionais inclusivos (questão 4), as expressões dos licenciandos apontam mais uma vez para a “deficiência” como referência em suas reflexões a respeito da atuação profissional docente em contextos educacionais inclusivos, conforme se pode observar no quadro abaixo (quadro 3).

### Quadro 4: Limites e dificuldades (questão 4)

Expressões dos licenciandos	Ideias Subjacentes	Tema de Focalização
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Acho que essa falta de preparo mesmo, para trabalhar com ele.</i></li> <li>2. <i>Em conhecimento.</i></li> <li>3. <i>Acho que tem que ter pesquisa, dedicação do professor.</i></li> <li>4. <i>Eu não conheço, eu tenho que conhecer.</i></li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ausência de conhecimento vinculada às características da “deficiência”.</li> <li>2. Ausência de conhecimento vinculada às características da “deficiência”.</li> <li>3 e 4. Dificuldade devido a necessidade de dedicação e pesquisa do professor também vinculada a característica da “deficiência”.</li> </ol>	<p>“Deficiência” como sinônimo de dificuldade</p>



Analisar um aluno em situação de inclusão escolar com foco nas limitações desdobradas da ideia de “deficiência” resulta na compreensão dessas características como inquestionavelmente dificultadoras do trabalho docente. Rossato e Leonardo (2011, p.72) nos dizem que essa compreensão faz parte de uma construção social, na qual “[...] o grupo social que irá estabelecer quais desconcertos poderão ser considerados como prejudiciais ou como vantajosos, ou ainda, quais os que poderão provocar depreciação ou valorização do ser humano. No quadro a seguir (quadro 4) apresentamos expressões provocadas diante questão relacionada ao que mais chamou a atenção ao assistir uma aula em situação de inclusão escolar, ministrada por um outro licenciando (questão 5).

Quadro 5: Atenção (questão 5)

Expressões dos licenciandos	Ideias Subjacentes	Tema de focalização
1. <i>Ele não falava.</i> 2. <i>Ele só fazia gestos recusando.</i> 3. <i>A socialização né, parecia que nada chamava a atenção dele.</i> 4. <i>Ele ficava olhando muito tempo em um só lugar.</i> 5. <i>E ele não olha pro rosto.</i> 6. <i>Não querer ficar sentado.</i> 7. <i>Na hora da rodinha não querer segurar na mão.</i> 8. <i>Não consegue se concentrar.</i> 9. <i>Precisamos estudar, ter mais conhecimento.</i> 10. <i>Interessante se tivesse um estágio na área, pois fomos habilitados mas não sabemos como trabalhar com esses alunos.</i>	1 a 11. Observações vinculadas às características negativas da “deficiência.” 9. Ausência de conhecimento; 10. Ausência de estágio.	Limitações da “deficiência”. Ausência de olhar para possibilidades Ausência de olhar para trabalho pedagógico.

Mais uma vez a ideia de “deficiência” chama a atenção por sua prevalência nas expressões dos licenciandos. Para Jesus e Aguiar (2012, p.404), “a concepção de deficiência dominante ainda hoje aponta os limites do deficiente e não as suas capacidades e potencialidades”. Nesse sentido, a compreensão sobre a “deficiência” assenta-se na pessoa e não considera o processo ensino-aprendizagem deflagrado no contexto escolar. É como se as relações professor-aluno e entre os pares, os procedimentos didático-pedagógicos e as concepções e procedimentos de avaliação e processo ensino-aprendizagem, a título de ilustração, nada tivessem a ver com a vida escolar de determinadas pessoas. O foco na “deficiência” finda por ocasionar uma cegueira que impede enxergar as dimensões referentes ao trabalho pedagógico. Perde-se de vista, por conseguinte, qualquer perspectiva de atuação profissional docente consciente em contextos educacionais inclusivos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista ser a inclusão escolar uma possibilidade de se ter todo aluno inserido no contexto de ensino e aprendizagem no ensino regular somado ao atendimento educacional especializado como um apoio pedagógico a esse processo, a formação docente passa a assumir grande importância para que sejam alcançadas os objetivos da inclusão escolar. A análise e discussão nos grupos focais da prática docente por meio da realização do estágio apontou que os licenciandos expressam dificuldades em utilizar os conhecimentos adquiridos para a resolução de problemas no que tange a presença de alunos em situação de inclusão escolar. Eles demonstram estar focados para o levantamento e conhecimento de características específicas

e limitadoras da deficiência em detrimento das possibilidades e potencialidades da prática pedagógica nessa realidade. O aluno com deficiência foi compreendido como um problema a ser dirimido.

No entanto, o desafio parece encontrar-se no rompimento com a ideia de que o licenciando, futuro docente da educação básica precisa, antes, compreender a teoria para, depois, entender a prática e a realidade. A prática é, portanto, equivocadamente entendida como comprovação da teoria e não como ação desafiadora e cotidiana, ocupando espaço quase sempre no final dos cursos de Licenciatura em forma de Estágio Curricular Obrigatório. Uma perspectiva educacional inclusiva pode, nesse cenário, contribuir – na condição de provocação ao aprimoramento de nosso sistema de ensino – para a superação de contradições que persistem em nos acompanhar nos processos formativos para a docência na Educação Básica existentes em instituições de ensino superior.

As informações obtidas ao longo do estudo indicam contradição entre ordenamento legal e processos formativos relacionados à formação de professores para a atuação na Educação Básica no que diz respeito à preparação profissional para a docência em contextos inclusivos. Se na Educação Básica a literatura pertinente aponta para a necessidade de um envolvimento coletivo para a garantia de processos de escolarização de pessoas com necessidades educacionais especiais que sejam efetivos, podemos pensar o mesmo no âmbito da formação de professores em cursos de nível superior. Talvez a recorrente ideia de “deficiência”, como uma condição do outro e determinante da antevisão de dificuldades e problemas na atuação profissional docente em contextos inclusivos, presente nas expressões dos licenciandos esteja relacionada a: a) hiper-particularização do assunto inclusão escolar – abordado em uma única disciplina, de um único dono, sem estabelecimento de diálogo e sem reconhecimento de sua interface com outras disciplinas do curso; b) o reconhecimento retardado da universidade de que as escolas da Educação Básica recebem já há tempos alunos que no quadro das necessidades educacionais especiais apresentam como uma de suas características algum tipo de deficiência.

Outra reflexão de interesse diz respeito à tensão que se estabelece entre exigências legais e demandas socioeducacionais que se manifestam em cursos de formação de professores em nível de graduação. Se por um lado a disciplina Libras – há pouco presente na grade curricular de cursos de Licenciatura – cumpre o papel de oferecer alguma ferramenta objetiva para a comunicação de docentes da Educação Básica com alunos surdos, por outro lado ela pode figurar mais como um atendimento a exigências legais sem qualquer repercussão ou significado interno, seja na Educação Básica ou na Superior. É como se a universidade, que prepara professores para a Educação Básica, reconhecesse a existência de pessoas surdas, seguindo na ilustração anterior, apenas a partir de 2005 e se organizasse para atender a essa demanda sócio-educacional quase cinco anos após esse reconhecimento. Se assumirmos que aprimorar tanto o diálogo externo quanto a compreensão das demandas da Escola é importante para uma formação docente coerente com a intervenção em contextos educacionais inclusivos, importa atentarmos ao diálogo interno às próprias instituições formadoras, explicitando e superando divergências que indiquem avanços nos processos formativos por elas propostos.

Merece destaque na discussão realizada no decorrer desse diálogo pouco comum estabelecido entre cursos de Licenciatura distintos (Educação Física, Geografia, Matemática

e Pedagogia) o desconforto que os grupos focais criaram devido à exposição de licenciandos em processo de formação profissional no próprio ambiente formativo. Houve necessidade, em alguns momentos, de diálogo específico com licenciandos que tiveram suas aulas filmadas para tranquiliza-los quanto ao propósito da pesquisa. O receio de uma avaliação negativa por parte da turma e/ou do docente responsável pelo estágio chamou-nos a atenção. Ora, se no contexto da formação profissional para a docência assusta-se quando da realização de diálogo interno (em nível muito particular, dizendo respeito apenas ao Estágio Curricular Obrigatório e não ao curso em sua totalidade) sobre a prática pedagógica ali realizada, não é de surpreender então que a ideia “deficiência” assombre qualquer discussão relacionada à atuação profissional em contextos educacionais inclusivos.

Cabe por em relevo ainda, que o desconforto acompanhou-nos também na condição de integrantes da equipe executora da pesquisa. O fato de sermos docentes em nossos respectivos cursos de Licenciatura, palco das reflexões realizadas, impôs o exercício da crítica colocando-nos no centro da crítica e não mais apontando os “problemas” e “deficiências” alheios. Assumimos por vezes atitudes defensivas com o intuito de maquiarmos contradições e inconsistências presentes nos cursos integrados por nós mesmos. Constatamos, por fim, que antes mesmo de intensificarmos (quem sabe, em alguns casos, até mesmo iniciarmos) o diálogo com a Educação Básica, carecemos de diálogos internos entre cursos de Licenciaturas da mesma instituição. Não raro, dentro dos próprios cursos de Licenciatura é árdua a tarefa de encontrar docente com interesse pela formação de docentes, docente com interesse pela Escola – o desfalque da equipe executora da pesquisa quando docente afastou-se para doutoramento é, lamentavelmente, confirmação dessa assertiva.

Na pesquisa realizada estabeleceu-se diálogo entre cursos de Licenciaturas a partir do reconhecimento do desconforto por todas compartilhado no que diz respeito à formação docente para atuação em contextos inclusivos. A provocação que inequivocamente uma perspectiva educacional inclusiva lança sobre todas as Licenciaturas conduziu-nos à compreensão, a partir das expressões de nossos licenciandos, de que há aspectos comuns no processo formativo realizado em nossos cursos que superam as especificidades caracterizadoras de nossas respectivas áreas acadêmicas de referência. Há também alunos que frequentam nossas escolas que, a despeito de suas condições peculiares de aprendizagem, são nossa responsabilidade. Há, ainda, a Escola. Nossa Escola, construída cotidianamente por intermédio de nossos diálogos e de nossos silêncios.

## REFERÊNCIAS

- ADAMUZ, R.C. *A reinterpretação da prática pedagógica por um professor com uma aluna com deficiência mental inserida no ensino comum*. 2002. 141 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, S.P.
- ANDRÉ, M. A complexa relação entre pesquisas e políticas públicas no campo da formação de professores. *Educação*, Porto Alegre, v.32, n.3, p.270-276, set./dez. 2009.
- BRASIL. *Decreto 7611*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

\_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CEB nº 4/2010*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CEB 4/2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: DOU, 5 de outubro de 2009(a).

\_\_\_\_\_. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Ministério da Educação. Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1/2006. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em pedagogia*. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. DECRETO Nº 5.626. *Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais*. Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 7/2004. *Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física*. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 3/2003. *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Matemática*. Brasília, 2003.

\_\_\_\_\_. RESOLUÇÃO CNE/CES 14/2002. *Diretrizes curriculares para os cursos de Geografia*. Brasília, 2002a.

\_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CP nº 1*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Brasília, 2002b.

\_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CEB nº 2*. Institui Diretrizes Nacionais Para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.

BUENO, J. G. da S. Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e a Formação de Professores: Generalistas ou Especialistas? *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília: v.3, n.5, 1999, p. 7-25.

FELDMAN, M.S. *Strategies for interpreting qualitative data*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 1995.

GOODWIN, D.L.; WATKINSON, E.J. Inclusive physical education from the perspective of students with physical disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, Champaign, v.17, p.144-160, 2000.

JESUS, D.M.de; AGUIAR, A.M.B.de. O calcanhar de Aquiles: do mito grego ao desafio cotidiano da avaliação inicial nas salas de recursos multifuncionais. *Revista Educação Especial*. v.25, n.44, p.399-416, set/out de 2012.

MACHADO, A.M. Educação Inclusiva: de quem e de quais práticas estamos falando? In: BAPTISTA, C.R. (org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

MARTINS, A.M. Trajetória de formação de alunas do curso de pedagogia: uma contribuição ao debate sobre identidade docente. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.90, n.225, p.352-366, maio/ago. 2009.

NOGUEIRA-MARTINS, M.C.F.; BÓGUS, C.M. Considerações sobre a metodologia qualitativa como recurso para o estudo das ações de humanização m saúde. *Saúde e Sociedade*, v.13, n.3, p.44-57, set-dez 2004.

OMOTE, S. Deficiência e Não-Deficiência: Recorte do Mesmo Tecido. *Revista Brasileira de Educação Especial*, n.1,v.2, 1994, p.65-73.

PETIÇÃO PÚBLICA. Manifesto da comunidade acadêmica pela revisão da Política Nacional de Educação Inclusiva, 2011a. Disponível em < <http://www.peticaopublica.com.br/PeticaoVer.aspx?pi=P2011N11492> >. Acesso em: 8 jul. 2011.

PETIÇÃO PÚBLICA. Manifesto ao Manifesto da comunidade acadêmica pela revisão da Política Nacional de Educação Inclusiva, 2011b. Disponível em < <http://www.peticaopublica.com.br/PeticaoVer.aspx?pi=P2011N11908> >. Acesso em: 16 out. 2011.

ROSSATO, S.P.M; LEONARDO, N.S.T. A deficiência intelectual na concepção dos educadores da educação especial: contribuições da psicologia histórico cultural. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília: v.17, n.1, p. 71-86, Jan-Abr., 2011.

SANTOS, M.P. Ressignificando a formação de professores para uma educação inclusiva. In: XII Congresso da Associação Internacional para Pesquisa Intercultural, 2009, Florianópolis. *Anais...*, 2009.

---

Recebido em: 30 de setembro de 2015

Aceito em: 15 de novembro de 2015

