

Trajelórias formativas e profissionais de pedagogas frente à inclusão educacional

Angélica Regina Schmengler 

Mariane Carloto da Silva 

Sílvia Maria de Oliveira Pavão 

Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil..

Resumo

Essa escrita busca refletir sobre o processo formativo inicial em Pedagogia no que concerne à atuação frente aos estudantes público-alvo da Educação Especial. A pesquisa se definiu como qualitativa, do tipo exploratória, sendo utilizados questionários com cinco pedagogas de uma escola municipal de Santa Maria/RS. As profissionais tiveram contato com uma ou mais disciplinas do curso de Educação Especial, mas os conhecimentos não foram suficientes. Evidenciaram aspectos que dificultam a prática inclusiva: salas de aulas lotadas; falta de sistema educacional preparado para a inclusão; diferentes especificidades que nem sempre são abordadas nas disciplinas; distância entre teoria e prática/realidade das escolas. Portanto, é preciso repensar os cursos que formam pedagogos(as) para a atuação frente à inclusão educacional.

Palavras-chave: Formação Inicial; Pedagogia; Inclusão Educacional.

Abstract

Formative and professional trajectories of pedagogues regarding educational inclusion

This writing seeks to reflect on the initial formative process in Pedagogy with regard to the work with students targeting Special Education. The research was defined as qualitative, exploratory, using questionnaires with five educators from a municipal school in Santa Maria/RS. The professionals had contact with one or more subjects of the Special Education course, but the knowledge was not enough. They highlighted aspects that hinder inclusive practice: crowded classrooms; lack of an educational system prepared for inclusion; different specificities that are not always addressed in the disciplines; distance between theory and practice/reality of schools. Therefore, it is necessary to rethink the courses that form Pedagogues to work with educational inclusion.

Keywords: Initial Formation; Pedagogy; Educational Inclusion.

Resumen

Trajelorias formativas y profesionales de pedagogas frente a la inclusión educacional

Esta escritura busca reflexionar sobre el proceso educativo inicial en pedagogía con respecto al trabajo con estudiantes dirigidos a la educación especial. La investigación se definió como cualitativa, exploratoria, utilizando cuestionarios con cinco educadores de una escuela municipal en Santa Maria/RS. Los profesionales tuvieron contacto con una o más asignaturas del curso de Educación

Especial, pero el conocimiento no era suficiente. Destacaron aspectos que obstaculizan la práctica inclusiva: aulas abarrotadas; falta de un sistema educativo preparado para la inclusión; diferentes especificidades que no siempre se abordan en las disciplinas; distancia entre teoría y práctica/realidad de las escuelas. Por lo tanto, es necesario repensar los cursos que forman los pedagogos para trabajar con la inclusión educativa.

Palabras clave: Formación Inicial; Pedagogía; Inclusión Educativa

Introdução

A Educação Especial é uma modalidade transversal de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades que já aparecera na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 (BRASIL, 1996). Além disso, cabe destacar que, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), foi reafirmado o direito de todos estarem na escola regular, principalmente com relação à matrícula e inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial, na sala de aula regular.

Torna-se imperativo reconhecer que a inclusão escolar desse alunado vai além do acesso à escola regular. Por isso e por razões relacionadas a essa questão, necessita-se de qualificações profissionais e ações específicas que valorizem e respeitem os diferentes ritmos/formas de aprendizagem dos alunos, de modo a ressignificar o ato de ensinar.

Os dados do Censo de 2016 revelam o aumento do número de matrículas no ensino regular nos últimos anos, “passando de 145.141 estudantes em 2003 para 760.983 em 2015” (BRASIL, 2016, p. 35), o que ratifica a necessidade de discussão das práticas voltadas a esses estudantes. No mesmo período, as matrículas no ensino fundamental correspondiam à 682.667, revelando que essa é a etapa de ensino com o maior número de ingressos de alunos público-alvo da Educação Especial.

Nessa perspectiva, na presente proposta de escrita, considera-se relevante refletir sobre a trajetória formativa e profissional de professores(as) pedagogos(as) ao atuarem com alunos apoiados pela Educação Especial no contexto escolar. Afinal, a inclusão escolar representa um grande desafio para as professoras que atuam com educandos público-alvo da Educação Especial que estão incluídos nas turmas dos Anos Iniciais.

Parte-se da ideia de que os pedagogos são responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem de todos os discentes da classe regular e, ao mesmo tem-

po, a prática pedagógica exige conhecimentos específicos para atender aqueles que apresentam alguma limitação física, cognitiva e comportamental. Conhecimentos esses apreendidos nos cursos de formação inicial e continuada na área da Educação Especial.

Compreende-se que as transformações ocorridas na educação, quanto à presença do aluno público-alvo da Educação Especial, nas salas de aula regulares, suscitaram “mudanças” na dinâmica do professor regente. Desse modo, “é interessante notar que algumas das competências que antes eram do domínio exclusivo dos professores de Educação Especial ou das escolas especiais, ‘migraram’ para as escolas e professores regulares” (RODRIGUES, LIMA-RODRIGUES, 2011, p. 45).

Acredita-se que a trajetória formativa e profissional dos pedagogos se entrelaça com suas experiências e perspectivas de formação. Dessa forma, na perspectiva das professoras dos Anos Iniciais, questiona-se: como se constitui a formação inicial em Pedagogia para a atuação frente aos estudantes público-alvo da Educação Especial no contexto da sala de aula regular?

Indo ao encontro da referida problemática, definiu-se que este estudo tem por objetivo geral: refletir sobre o processo formativo inicial em Pedagogia no que concerne à atuação pedagógica frente aos estudantes público-alvo da Educação Especial no contexto escolar. Estabeleceram-se como objetivos específicos: verificar a formação inicial e continuada das professoras pedagogas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Santa Maria; analisar como as pedagogas reconhecem sua formação/preparação no processo de inclusão; identificar, entre as pedagogas, limitações e possibilidades do processo de formação inicial para lidar com a inclusão na sala de aula; e reconhecer as percepções das pedagogas sobre a inclusão educacional.

Assim sendo, o presente estudo delineia sua significância no fato de a temática da formação de professores não estar esgotada, ao contrário, faz-se necessário divulgar como os profissionais da educação se sentem frente à prática. No campo da inclusão educacional, estudos que denotam a realidade das salas de aula regulares se tornam ainda mais relevantes, pois as políticas públicas se organizam em torno do movimento inclusivo. Diante disso, com esta pesquisa, pretende-se contribuir para uma reflexão em torno da base da educação, que é a formação dos profissionais da educação, divulgando como os professores se sentem frente à inclusão educacional.

Transversalidades sobre/da inclusão na formação em pedagogia

O sistema educacional inclusivo deveria ser um processo natural, mas, tendo em vista o processo histórico da deficiência em nosso país, apenas a partir da década de 1990, começou a se intensificar o discurso por uma educação mais inclusiva (KASSAR, 2014). Nesse momento, faz-se referência específica à deficiência, pois, a trajetória histórica da Educação Especial tem seu enfoque relacionado a esses sujeitos, todavia, não se pode deixar de referir aos demais discentes, como aqueles com transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

No contexto político brasileiro, os documentos legais reiteram a importância de buscar o atendimento educacional de todo e qualquer aluno na escola regular. Já na LDBEN (BRASIL, 1996), foi exposta a preocupação com essa inclusão, ao abordar a necessidade de qualificação dos professores para atender esse alunado, na classe comum.

É preciso mencionar a Resolução Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 1/2002, a qual explicita as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Esse documento legal assume relevância ao contemplar os conhecimentos dos professores sobre os alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2002).

Uma das conquistas, em relação a essa formação, foi o Decreto nº 5.626/2005, o qual regulamenta que “a Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior” (BRASIL, 2005, p. 1).

Conforme mencionado anteriormente, esse movimento inclusivo, no país, ganhou mais forças em 2008, com a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que, além de abordar a formação do professor para atuar com o Atendimento Educacional Especializado, discorre sobre a formação dos demais profissionais da educação para a inclusão. A supracitada política delimita que o objetivo da Educação Especial é oportunizar o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares (BRASIL, 2008, p. 8).

Decorridos três anos após a publicação do documento em cena, apresenta-se o Decreto nº 7.611/2011. Esse, em sua instância, traz, dentre as ações a serem efetivadas, a “formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para

a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais” (BRASIL, 2011, p. 2).

Apesar da existência desses documentos e da compreensão sobre a preparação de professores para atuar com os alunos incluídos ser mencionada, ainda na LDBEN (BRASIL, 1996), a discussão a respeito da formação de professores continua sendo atual e necessária, no contexto educacional nacional. Afinal, o ponto de partida para uma educação de qualidade são professores preparados e qualificados para atuar em meio aos desafios do dia a dia da sala de aula.

Quando a referência é a formação para atuar no contexto da inclusão, esses desafios podem se tornar ainda mais expressivos, haja vista que é preciso estar atento às necessidades educacionais que o aluno apresenta, promovendo a sua permanência e aprendizagem no ambiente escolar. Muitas vezes, as adaptações não estão relacionadas apenas às metodologias de ensino, mas também, à acessibilidade aos estudantes: recursos em Braille, Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), materiais pedagógicos adaptados, dentre outros.

Embora muitas escolas tenham um profissional da Educação Especial para ajudar os professores da sala de aula regular, aquele não está todo o tempo em sala de aula, sendo responsabilidade do professor regente da turma o gerenciamento de classe, assim como a organização de todo o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, por mais que haja um profissional habilitado que ajude o docente, o fato desse não possuir conhecimento sobre quem são os alunos público-alvo da Educação Especial e suas necessidades educacionais, a sua prática pode se torna mais difícil. Então, é preciso (re) pensar os cursos de formação de professores no que se refere à oferta de subsídios necessários para a aquisição desses conhecimentos.

Atualmente, os cursos de formação inicial em licenciatura apresentaram avanços no que diz respeito à oferta de disciplinas relacionadas à educação inclusiva. Para maior embasamento nessa prerrogativa, pode-se ter como referência estudos realizados sobre a matriz curricular dos cursos de Pedagogia de universidades do país em anos anteriores. Dentre esses, destaca-se as pesquisas realizadas por Poker et al. (2016), Pedroso (2016), Van-dal e Oliveira (2016), que trazem esse olhar a respeito da formação de professores para a inclusão.

Apesar desse avanço, pensa-se que as disciplinas ofertadas não dão conta da demanda para atuar com esse aluno. Acredita-se, desse modo, que nem sempre a for-

mação inicial oferece os saberes necessários para a prática inclusiva ou ainda “a formação de professores e demais agentes educacionais ligados à educação segue ainda um modelo tradicional, inadequado para suprir as reivindicações em favor da educação inclusiva” (PLETSCH, 2009, p. 150).

Além das poucas disciplinas voltadas à Educação Especial, o tempo de duração e o contato com os estudantes com alguma necessidade educacional ao longo da formação podem interferir na bagagem formativa dos profissionais da área da Pedagogia. Assim sendo, alguns desses profissionais acabam tendo o contato com esse educando depois de formado, ou melhor, se veem diante de alunos público-alvo da Educação Especial apenas no momento em que assumem uma turma regular.

Para que ocorra um atendimento de qualidade e que contemple os princípios da Política (BRASIL, 2008), na Educação Básica, faz-se necessário ter um profissional qualificado, e essa qualificação se dá pela formação inicial, neste caso, em Pedagogia. Sobre isso, Jesus e Alves (2011, p. 26) ressaltam que “a formação inicial é primordial na constituição profissional e a formação continuada deve vincular-se a ela e se configurar na concretização do fazer pedagógico”.

Destarte, a formação continuada contribui para reflexão e atualização sobre/da prática, e não para suprimir lacunas da formação inicial. Os estudos de Pimenta e Anastasiou (2002, p. 71) também apontam sobre a importância dos “saberes das áreas de conhecimento (ninguém ensina o que não sabe), dos saberes pedagógicos, dos saberes didáticos, dos saberes da experiência do sujeito professor” dentro da formação dos professores.

Assim como o professor precisa ter ciência da importância da formação continuada, os responsáveis pelos cursos de formação inicial em licenciatura também precisam repensar essa matriz curricular. Isso é crucial diante da realidade que o profissional irá exercer na sua profissão, capacitando-o para atuar frente às diversidades.

Atuação docente frente à inclusão no contexto da sala de aula regular

Muitas são as solicitações no trabalho do professor: a organização do planejamento; a responsabilidade com a aprendizagem dos estudantes; o engajamento com as demandas da comunidade escolar e o envolvimento com as famílias dos estudantes. Além dessas exigências, apresentam-se as dificuldades com o sistema educacional

atual, em que os docentes enfrentam obstáculos como “salários baixos, número excessivo de alunos em sala de aula, escassez de material” (MENDES et al., 2014, p. 15).

Diante de uma rotina exigente, o profissional da educação precisa buscar conhecimentos constantemente e se adaptar às novas formas de promover a aprendizagem, podendo-se mencionar, como uma dessas novidades, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Logo, cada vez mais “os professores são chamados a ser proficientes no trabalho com grupos e no uso de estratégias interativas” (RODRIGUES, LIMA-RODRIGUES, 2011, p. 45).

Não são apenas as TIC que desafiam os professores, mas, também, a compreensão a respeito de como atuar frente aos supracitados alunos na sala de aula regular. Sobre isso, Pletsch (2009) afirma que, “muitas vezes a falta de preparo e informação impede o professor de desenvolver uma prática pedagógica sensível às necessidades do aluno especial incluído” (p. 148).

Conforme a referida autora, em algumas situações, o desejo de promover metodologias que atendam a todos os alunos esbarra na falta de formação para atuar com o público em comento. Assim sendo, considera-se “a formação em nível superior como uma das medidas essenciais a serem tomadas para que ocorram mudanças educacionais efetivas” (PLETSCH, 2009, p. 145).

As necessidades educacionais dos alunos precisam ser atendidas no espaço educacional, caso contrário, não está sendo efetivada a inclusão escolar e, sim, uma integração nesse ambiente. Para que essas necessidades sejam atendidas, é preciso saber as especificidades de cada estudante e os recursos que podem ser utilizados em cada caso ou situação.

Nesse momento, faz-se imperativa a busca por dinâmicas de colaboração entre os distintos profissionais atuantes na escola. Uma das alternativas, disponíveis na literatura sobre práticas inclusivas, envolve o trabalho conjunto do professor da sala regular com o Educador Especial, denominado como Ensino Colaborativo, pois este profissional poderá contribuir com seus conhecimentos e, juntamente com o professor regular da turma, podem pensar e elaborar estratégias que beneficiem toda a turma (MENDES et al., 2014, p. 15). Para tanto, o Ensino Colaborativo se torna uma ação essencial em prol da inclusão escolar, como possibilidade de diálogo entre os docentes, suporte e orientação para o planejamento das atividades na sala de aula regular.

Além da parceria entre esses dois profissionais, o envolvimento de toda a equipe pedagógica – gestores e demais professores – é imprescindível, pois os alunos com necessidades educacionais especiais (todos os discentes) são responsabilidade da escola e não apenas do professor regente da turma em que estão matriculados. Sobre isso, “embora uma grande responsabilidade recaia sobre o professor e sua formação, é importante frisar que este não deve ser o único que tem o dever e a responsabilidade da formação dos alunos atendidos pela Educação Especial” (OLIVEIRA, ORLANDO, 2016, p. 78).

As trocas entre escola/professores e família, formando “uma rede cooperativa, na qual ambas podem aprender” (MANZINI, 2007, p. 9), também contribuem para que a inclusão seja promovida de maneira mais efetiva. Afinal, os familiares têm maiores conhecimentos sobre as características e necessidades da criança/adolescente e os professores são responsáveis pelo conhecimento pedagógico. Dessa maneira, a partir do diálogo com a família, o professor pode utilizar as informações da realidade do estudante e trazer para a sala de aula regular as adaptações plausíveis, assim como o profissional da educação pode expor à família os saberes sobre a aprendizagem e o desenvolvimento desse aluno.

Método

O estudo desenvolvido se definiu como de natureza básica (PRODANOV, FREITAS, 2013), por refletir sobre uma realidade, que é a formação inicial em Pedagogia. Outrossim, teve o intuito de responder ao problema estabelecido e qualificar o trabalho desenvolvido no contexto da sala de aula regular.

É primordial que a pesquisa contenha o delineamento do seu caminho metodológico para auxiliar na compreensão do seu conjunto. Dessa forma, destaca-se que este estudo se alicerçou na abordagem qualitativa, a qual teve o contexto escolar como espaço para investigar as percepções das professoras pedagogas participantes desta pesquisa, visto que “[...] as questões são estudadas no ambiente em que elas se apresentam sem qualquer manipulação intencional do pesquisador” (PRODANOV, FREITAS, 2013, p. 70).

Quanto aos objetivos, os estudos exploratórios proporcionam maiores informações sobre o tema a ser investigado, envolvendo: “levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisa-

do; e análise de exemplos que estimulem a compreensão” (PRODANOV, FREITAS, 2013, p. 52). Diante disto, o estudo exploratório atende aos objetivos deste estudo, que buscou refletir sobre o processo formativo inicial em Pedagogia acerca da atuação pedagógica, preocupando-se com a prática no contexto escolar.

Realizou-se esta pesquisa em uma escola pública do município de Santa Maria. A escolha por essa instituição foi oriunda do fato de as pesquisadoras estarem inseridas nesse espaço – como profissionais da educação – e perceberem a demanda de matrículas de alunos incluídos, nos últimos anos. Ao atuarem nessa realidade, as pesquisadoras em questão se deparam com a necessidade de verificar como os demais profissionais percebem a dinâmica de inclusão, na referida escola.

Para isso, foi adotado como critério de inclusão para a escolha dos sujeitos do estudo, que estes fossem pedagogo(a)s atuantes nas turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Esse critério segue a compreensão de que os professores que atuam nesse nível de ensino precisam ensinar os conteúdos de diferentes disciplinas, bem como promover avaliações educacionais, e, até mesmo, aprovações e reprovações dos discentes, demandando, em alguns momentos, um diálogo reflexivo em relação à aprendizagem/desenvolvimento do estudante público-alvo da Educação Especial. Sendo assim, atenderam ao critério de escolha cinco sujeitos, sendo todas do sexo feminino.

Para a realização da coleta de dados, foi entregue um questionário com questões abertas aos sujeitos desta pesquisa, os quais aceitaram participar, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As questões estruturadas foram: 1) Você teve contato com disciplinas voltadas para a educação inclusiva ao longo da sua formação inicial? Se sim, como você avalia o aprendizado oportunizado pelas mesmas?; 2) Você acredita que sua formação é necessária para atuar com o público-alvo da Educação Especial? Por quê?; 3) Como você analisa a matriz curricular do curso de Pedagogia em relação à formação para atuar com a educação inclusiva?; 4) Quais carências e/ou contribuições são percebidas na formação inicial para a atuação frente aos alunos incluídos que repercutem no seu fazer pedagógico?; 5) Você se sente preparada para atuar em salas com alunos incluídos? Por quê? O que mais contribuiu na sua formação para que este fato ocorresse?; 6) Você tem/teve aluno incluído ao longo de sua atuação? Como é/foi, para você, essa experiência?

Sobre o uso de questionários, Gil pontua que essa ferramenta favorece que um maior número de pessoas participe, bem como: menor custo; anonimato; o par-

participante pode escolher quando responder e as respostas não são influenciadas pelo entrevistador (GIL, 2008). No que diz respeito à análise dos dados, esta foi realizada por meio da Técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), apresentando os dados em categorias, agrupando as ideias comuns sobre a temática e respondendo o que se propõe neste estudo.

Ressalta-se que este estudo seguiu a ética, respeitando as normas para realização de pesquisas sociais. Assim, cabe notabilizar que esta pesquisa está vinculada ao Projeto “Educação, Saúde e Inclusão 2. Ed”, registrado no Gabinete de Projetos (GAP), sob número 039478, com parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). O projeto que origina este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) em 1º de setembro de 2016, com o número de registro CAAE 58261816.1.0000.5346 e o número do Parecer: 1.708.799. Pontua-se, ainda, que, seguindo as normas do CEP, na apresentação dos resultados, os participantes tiveram seus nomes em sigilo, utilizando-se da seguinte denominação aos professores: P1, P2, P3, P4 e P5.

Análise dos dados

Neste momento, serão descritos os resultados deste estudo, relacionando o que a teoria nos revela com os dizeres das profissionais que se constituíram como sujeitos participantes desta pesquisa. Para abordar as categorias de análise, é importante descrever alguns dados quanto à formação, idade e tempo de atuação das professoras.

No que concerne à formação inicial, todas são formadas em Pedagogia, sendo que duas possuem um segundo curso de graduação: P3- Psicologia; P5- Educação Especial. É válido mencionar, também, que as cinco profissionais possuem formação continuada, seja por meio de Especialização ou Mestrado na área da Educação. Formações essas, que, em sua maioria, ocorreram na UFSM. A respeito da faixa etária, as participantes deste estudo, no momento da realização das entrevistas, têm entre 26 e 46 anos. Já quanto ao tempo de atuação profissional na área educacional, varia entre 1 e 15 anos.

Para a sistematização dos dados, seguindo Bardin (2011), estabeleceram-se as seguintes categorias de análises: 1) Percepções acerca da Formação Inicial em Pedagogia; 2) Demandas formativas em sala de aula inclusiva e 3) Prática profissional frente à inclusão.

Percepções acerca da formação inicial em pedagogia

No intuito de verificar o que as profissionais em questão pensavam a respeito dos conhecimentos para atuar com o público-alvo da Educação Especial, por meio da entrevista, foram questionadas sobre a realização de disciplinas voltadas para a Educação Especial numa perspectiva de inclusão durante a formação inicial e as aprendizagens adquiridas.

As cinco professoras relataram ter tido o contato com uma ou mais disciplinas voltadas para a área da Educação Especial e práticas inclusivas ao longo do curso de Pedagogia. Porém, de acordo com os relatos, os conhecimentos não foram suficientes e, ainda, estão distanciados da realidade da sala de aula. Afinal, “concentrar os conhecimentos da Educação Especial em apenas uma ou duas disciplinas não possibilitará avançar na direção de uma formação reflexiva do professor, comprometida com a escola e com suas demandas reais” (PEDROSO, 2016, p. 54).

O sentimento de pouco contato entre a teoria das disciplinas com o que permeia o contexto escolar pode ser constatado na fala de P3, a qual menciona que teve “algumas cadeiras na Pedagogia, porém tivemos a meu ver, pouco contato e pouca prática para exercer a profissão diante de ações e estratégias inclusivas” (P3).

Nesse viés, P1, P2, P4 e P5 destacam que tiveram apenas uma disciplina voltada à Educação Especial que envolviam os conhecimentos sobre inclusão, contudo foram disciplinas precárias e superficiais no que se refere ao planejamento e às adaptações necessárias para atuação frente aos alunos incluídos.

Esses apontamentos são verificados em vários estudos sobre a formação inicial para atuação em sala de aula inclusiva, em que os resultados apontam para uma demanda por disciplinas que integrem, de forma mais articulada, a teoria e a prática (MARTINS, 2012). Vale ressaltar a fala de P5, quando menciona que a formação em Pedagogia possibilitou a aprendizagem de “[...] muitas teorias vistas longe da realidade da sala de aula, mas contribuiu muito para o processo de ensino-aprendizagem”. A partir das declarações, “é importante que a formação leve em consideração, portanto, o máximo possível, o ambiente profissional real dos profissionais de ensino” (MARTINS, 2012, p. 36).

Para que se possa melhorar essa formação inicial, faz-se salutar pensar na matriz curricular dos cursos de Pedagogia e o que têm proporcionado aos docentes/futuros

docentes. Para P4 e P5, na época em que realizaram a graduação, a oferta de conhecimento para atuar com alunos público-alvo da Educação Especial foi precária. Entretanto, P4 acredita que já ocorrem mudanças: “[...] pelo que percebo das estagiárias que recebo em minha turma, esta formação melhorou um pouco”.

Compreende-se que, talvez, a questão do tempo dificulta um número maior de disciplinas voltadas para esse público e sua aprendizagem em sala de aula comum. Ainda, os distintos conhecimentos que o profissional da educação demanda entrar em contato são significativos e expressivos, conforme diz P2: “O curso de Pedagogia possui disciplinas que contemplam diversas áreas da Educação”. De acordo com Pimentel (2012), “embora haja esta ampliação de abordagem no currículo da Pedagogia, ainda assim se reconhece que estes saberes não são suficientes para construção de práticas inclusivas na escola” (p. 148). Fortalecendo esses dizeres, os docentes ressaltaram que a formação inicial é necessária, mas não é suficiente para a aquisição de saberes que se adequam a todos os alunos da escola (P4, P5).

Ao longo das respostas, verificou-se que, para a maioria das professoras, a formação que possuem é necessária para a atuação com os diferentes alunos que se fazem presentes no espaço escolar, porém, algumas falas, demarcaram outros aspectos que são imprescindíveis para a inclusão. Para a P3, é preciso haver capacitações, bem como a parceria com profissionais de outras áreas e entre os professores. Já a P1 acredita que o professor carece do apoio pedagógico, além da estrutura escolar. Ambas as conotações levam à reflexão de que “para a ação docente no contexto da diversidade, necessário se faz trabalhar com redes de encontros” (JESUS, EFFGEN, 2012, p. 21).

Ao tratar de formação docente, é necessário se reportar a disciplinas e conteúdos dos componentes curriculares, que dominam saberes necessários no processo de formação e que também se relacionam com as exigências sociais e políticas das quais a instituição escolar faz parte. Considerando a proposta da inclusão em todos os níveis de ensino, defende-se que os cursos de formação de professores, aqui Pedagogia, precisam se adequar às mudanças e orientações preconizadas pelas Políticas Públicas, já referidas neste estudo.

Demandas formativas em sala de aula inclusiva

Os desafios de uma sala de aula inclusiva se fazem presentes, e a busca por estratégias pedagógicas contempla o trabalho do professor engajado com o ato de ensino-aprendizagem. Indo ao encontro desse pensamento, as professoras responderam

a questionamentos sobre a contribuição ou carência da formação inicial na preparação para a atuação com esse alunado. Uma das carências mencionadas foi o contato com a prática com os alunos público-alvo da Educação Especial ao longo do curso: “Penso que o curso tem que vivenciar mais a prática, o cotidiano da sala de aula, com alunos inclusos” (P1).

Para a maioria das profissionais, a formação inicial não oportuniza o aprendizado necessário, pois são várias as demandas, sendo de suma importância a busca pela formação continuada. Essa necessidade é frisada pelas educadoras P2 e P5. A educadora P2 acredita “[...] na contribuição de cursos de formação continuada” e P5 expõe que “[...] A demanda de alunos incluídos é vasta e não cabe em roteiros aprendidos no curso. Outro aspecto que contribui é a formação continuada, pois estou sempre buscando novos aprendizados”. A exposição das educadoras está coerente com Martins (2012), ao expor que a formação de professores não se concentra apenas na fase inicial, sendo que “para aprimorar a qualidade do ensino ministrado pelos profissionais de ensino em geral, nas escolas regulares, atenção especial deve ser atribuída também à sua formação continuada, de acordo com os princípios de atenção à diversidade” (p. 32).

Embora tenham enfatizado as dificuldades enfrentadas em sala de aula, as profissionais demonstraram comprometimento com a inclusão, reconhecendo-se como aprendizes no ato de ensinar e aprender, assim como protagonistas na busca de novos conhecimentos, encontradas nas formações continuadas. Essas posturas são fundamentais para o ato pedagógico, já que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...] pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 1996, p. 29).

Assim sendo, a formação continuada é uma aliada ao profissional que não se acomoda e que tem o desejo de aperfeiçoar seus saberes. Acredita-se que a prática docente “pede” um professor que se reconheça professor-pesquisador (FREIRE, 1996). A continuidade na formação dos professores não contribui apenas para o aprimoramento profissional pessoal, vai muito além disso, beneficia a toda a escola, que ganha ao ter o corpo docente atualizado e engajado com a educação.

As professoras sentem que as características do aluno incluído são muitas, havendo diferentes especificidades em sala de aula. Para P3, há alunos em sala de aula com diagnósticos e comprometimentos que não são considerados público-alvo da Educação Especial e, por isso, não são trabalhados ao longo do curso: “Diferentes

transtornos mentais que não são incluídos na Educação Especial e repercutem no contexto escolar”. Para Poker et al. (2016), a capacidade para atuar com a diversidade “depende de uma formação capaz de proporcionar uma compreensão dinâmica a respeito do alunado, tendo em vista que se modifica continuamente, transformando o contexto no qual se insere, no caso, a escola e a sala de aula” (p. 74).

Conforme as referidas autoras, a sala de aula regular apresenta uma heterogeneidade de alunos, sendo que todos requerem e têm direito a uma educação que atenda suas necessidades educacionais. Contudo, se o professor não tem os conhecimentos suficientes ou o apoio do restante da equipe para promover o ensino-aprendizagem, o seu trabalho se torna mais difícil.

Então, ficou explícito que as demandas formativas enfrentadas nessa sala de aula comum envolvem: despreparo para ensinar frente à inclusão que advém da formação inicial, solidão do professor, e, principalmente a necessidade de saber mais. Isso é possível quando as participantes questionam o discurso teórico para qualificar a prática profissional.

Prática profissional frente à inclusão

Após compreender o que as professoras pensavam a respeito da formação para atuar com os alunos público-alvo da Educação Especial, elas foram interrogadas sobre sua prática em sala regular e se têm ou já tiveram alunos incluídos. Nesse momento, todas as profissionais afirmaram ter alunos incluídos em sala de aula, ou seja, as cinco têm experiência com a inclusão.

As professoras destacaram que essa experiência foi desafiadora, sendo que algumas não se sentiam preparadas para atuar com mais de um aluno incluído dentro de salas de aula com um número significativo de alunos. Destaca-se a fala de P5, que desabafou quanto ao fato de haver muitos alunos na sala: “A rotina da escola, as salas lotadas, às vezes 2/3 alunos incluídos dificultam muito o trabalho pedagógico em sala de aula, impossibilita o atendimento individual dos alunos”.

A professora P4 reconhece que a responsabilidade não é apenas do professor regente, mas de todo o sistema educacional em relação ao movimento inclusivo: “Esta experiência é extremamente desafiadora e muitas vezes dolorosa/frustrante visto que nosso sistema educacional ainda não está preparado para que a verdadeira inclusão aconteça”. A partir das palavras de P4, tem-se o entendimento de que, apesar

da formação dos docentes ser o ponto essencial na educação, “há que se pensar em outros aspectos macro que configuram os sistemas de ensino e as condições de trabalho docente” (JESUS, EFFGEN, 2012, p. 21). Entende-se que os aspectos macros que desafiam a prática profissional são a falta de uma rede multidisciplinar de apoio aos pedagogos, até mesmo a inexistência do Ensino Colaborativo nas escolas.

Sobre esses desafios, P3 acredita que a inclusão é um processo que perpassa diferentes contextos, tendo situações de resistências e retrocessos, dentre outras circunstâncias de evoluções e conquistas. Também, em sua fala, ela denota a preocupação com toda a turma, que pode ser afetada emocionalmente com as situações de frustrações: “Um aluno com transtorno ou síndrome exige muito do professor e da turma. Muitas vezes a demanda de um aluno pode refletir na aprendizagem e na estabilidade emocional de toda turma” (P3).

Em consonância com as falas já expostas, é possível indiciar que P1 e P2 se sentem desafiadas com a atuação frente aos alunos com alguma necessidade educacional especial, pois se questionam e refletem acerca da avaliação e das adaptações que realizam: “Tenho muita dificuldade em trabalhar pela falta de experiência” (P1), “Muitas dúvidas com relação à aprendizagem, ao tipo de material adaptado, avaliação e se minhas adaptações fizeram alguma diferença” (P2).

O processo de ensino-aprendizagem exige “inacabamento” (FREIRE, 1996, p. 50) e é esse inacabamento que incita a mudança, a pesquisa, a qualificação profissional. A inclusão não é um processo natural, todavia é possível, e as professoras revelaram, em suas falas, disposição para o movimento de reflexão pedagógica, saindo do comodismo.

Considerações finais

A formação docente para atuação frente à inclusão educacional merece atenção, assim como a maneira como esse alunado está sendo visto em sala de aula regular e de como o profissional da educação percebe sua atuação. Partindo de inquietações sobre esse cenário, a presente pesquisa teve como objetivo refletir sobre o processo formativo inicial em Pedagogia no que concerne à atuação pedagógica frente aos estudantes público-alvo da Educação Especial no contexto escolar.

Por meio das falas das professoras que fizeram parte deste estudo, foi possível identificar que, apesar de ter avanços em relação à oferta de disciplinas sobre as prá-

ticas inclusivas na área da Educação Especial nos cursos de Pedagogia, esses saberes não são suficientes e se mostram distantes da realidade escolar. Evidenciou-se que há um distanciamento com a prática ao longo do curso de graduação, sendo que é preciso um maior contato dos graduandos com esse alunado durante as disciplinas.

Pensar a qualidade da inclusão não depende apenas da formação inicial, mas também do percurso formativo durante a prática profissional, por meio de cursos de formação continuada. A atuação frente ao público-alvo da Educação Especial exige a busca por cursos de formação voltados para cada especificidade, o que demanda tempo e esforço do professor.

O processo inclusivo não é responsabilidade de um único profissional, mas de todos os membros que constituem o espaço escolar. Para isso, é preciso que ocorram trocas dialógicas e de experiências entre os professores, apoio da equipe gestora, bem como aproximação com as famílias de todo os discentes.

Apesar de a inclusão estar bem fundamentada em documentos legais, muitos professores da sala de aula comum ainda não se sentem preparados para os desafios de didáticas diferenciadas frente a alunos com necessidades educacionais especiais. Esse sentimento esteve relacionado com a falta de experiência e de maiores conhecimentos ou com o contexto educacional, que não está organizado de forma a proporcionar condições adequadas para o sucesso do movimento inclusivo.

Conclui-se, com esta pesquisa, que a formação inicial em Pedagogia não oportuniza condições necessárias para a atuação com os alunos incluídos, sendo urgente a reformulação dos cursos de Licenciatura.

Referências

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo, SP: 70, 2011.

BRASIL. Decreto N° 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a lei N° 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a língua brasileira de sinais libras, e o artigo 18 da lei N° 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*, 23 dez. 2005.

BRASIL. Decreto N° 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 18 nov. 2011.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *A consolidação da inclusão escolar no Brasil*. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/cia/contents/manuais/a-consolidacao-da-inclusao-escolar-no-brasil-2003-a-2016.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução do Conselho Nacional de Educação Nº 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. *Diário Oficial da União*, 19 fev. 2002.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2008.

JESUS, D. M. J.; ALVES, E. P. Serviços educacionais especializados: desafios à formação inicial e continuada. In: CAIADO, K. R. M. et al. (Orgs.). *Professores e educação especial: formação em foco*. Porto Alegre, RS: Mediação, 2011. p. 17-28.

JESUS, D. M. J.; EFFGEN, A. P. S. Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Orgs.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador, BA: Universidade Federal da Bahia, 2012. p. 17-24.

KASSAR, M. C. M. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-24, maio/ago. 2014. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622014000200005>

MANZINI, E. J. Desafios da inclusão do aluno com deficiência na escola. In: MANZINI, E. J. (Org.). *Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam*. Marília, SP: Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2007. p. 1-12.

MARTINS, L. A. R. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Orgs.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador, BA: Universidade Federal da Bahia, 2012. p. 25-38.

MENDES, E. G. et al. *Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar*: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 2014.

OLIVEIRA, L. P.; ORLANDO, R. M. Matrizes curriculares de licenciaturas da UFSCar: um olhar voltado para a inclusão escolar? In: POKER, R. B. et al. (Orgs.). *Educação inclusiva*: em foco a formação de professores. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2016. p. 77-93.

PEDROSO, C. C. A. Os cursos de pedagogia do estado de São Paulo e a formação do professor na perspectiva da educação inclusiva: o que indicam as matrizes curriculares. In: POKER, R. B. et al. (Orgs.). *Educação inclusiva*: em foco a formação de professores. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2016. p. 33-58.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

PIMENTEL, S. C. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Orgs.). *O professor e a educação inclusiva*: formação, práticas e lugares. Salvador, BA: Universidade Federal da Bahia, 2012. p. 139-58.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 33, p. 143-56, 2009. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000100010>

POKER, R. B. et al. Inclusão e formação de professores: análise dos projetos pedagógicos dos cursos de pedagogia da Universidade Federal de São Carlos, Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade Estadual Paulista. In: POKER, R. B. et al. (Orgs.). *Educação inclusiva*: em foco a formação de professores. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2016. p. 59-76.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. *Metodologia do trabalho científico*: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? *Educar em Revista*, Curitiba, n. 41, p. 41-60, jul./set. 2011. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300004>

VAN-DAL, P. C.; OLIVEIRA, S. S. Currículo e projeto pedagógico: análise do perfil de formação de professores em pedagogia na UEL. In: POKER, R. B. et al. (Orgs.). *Educação inclusiva: em foco a formação de professores*. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2016. p. 95-107.

Submetido em: 30/06/2019

Aceito em: 28/04/2021

Sobre as autoras

Angélica Regina Schmengler

Doutoranda em Educação pela UFSM. Mestre em Educação, Especialista em Gestão Educacional, Pedagoga e Educadora Especial pela UFSM. Professora da Rede Municipal de Educação de Santa Maria. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação, Saúde e Inclusão – E-mail: angelicaR.schmengler@gmail.com

Mariane Carloto da Silva

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Pedagoga pela Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR). Educadora Especial pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora da Rede Municipal de Educação de Santa Maria. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação, Saúde e Inclusão – E-mail: mariane.carloto@gmail.com

Sílvia Maria Oliveira da Silva

Doutora em educação. Professora adjunta do Departamento de Educação Especial do Centro de Educação - UFSM. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Educação, Saúde e Inclusão. E-mail: silviamariapavao@gmail.com