

# A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS<sup>1</sup>

Jacqueline Praxedes de Almeida  
Maria Elisa Rolo Chaleta

[...] com efeito, quanto mais alguém é de natureza lenta ou rude, tanto mais tem necessidade de ser ajudado, [...]. Não é possível encontrar um espírito tão infeliz, a que a cultura não possa trazer alguma melhoria. [...] Além disso, gostamos de ter nos pomares, não apenas árvores que produzem frutos precoces, mas também árvores que produzem frutos de meia estação, e frutos serôdios, porque cada coisa é boa no seu tempo [...] e, embora tarde, acaba por mostrar, em determinada altura, que não existe em vão. Por que é que, então, no jardim das letras apenas queremos tolerar as inteligências de uma só espécie, as precoces e ágeis?

João Amós Comênio (1632). Didática Magna. In: RODRIGUES, D. (2006).

## INTRODUÇÃO

Falar sobre as concepções e as questões ligadas às pessoas com deficiência e sobre o tema inclusão é uma necessidade que também deve ser contemplada no âmbito acadêmico. Esse assunto, que até hoje é tabu em alguns grupos sociais, ganhou importância à medida que a sociedade modificou sua forma de olhar para as pessoas consideradas “diferentes” e buscou formas de entendê-las e ajudá-las. Mas nem sempre foi assim. Um olhar na história do mundo ocidental nos mostra que a diferença humana era alvo de rejeição. Do abandono ao nascer, até à ideia de serem indivíduos demoníacos, ou segundo a concepção eugenista, responsáveis pelo empobrecimento das qualidades raciais da humanidade, as pessoas com deficiência foram mortas, serviram de cobaias ou foram exiladas do convívio social, sendo, muitas vezes, como refere Arbex (2013), internadas em hospícios onde era comum encontrar crianças com deficiência física ou mental rejeitadas pelas famílias e esquecidas pela sociedade. Assim, prevalecia a concepção de que as pessoas com deficiência deveriam ser escondidas ou mesmo eliminadas, restando para esses indivíduos a segregação e o extermínio. Nesse contexto, as pessoas com deficiência não mereciam a atenção da sociedade nem dos dirigentes governamentais.

O preconceito, sentimento de rejeição ao diferente que se caracterizou como traço marcante na cultura ocidental, incluindo o que se refere às pessoas com deficiência, foi o que fez com que as ideias sobre inclusão demorassem a ocorrer. Ao fazer um resgate da história da inclusão, verifica-se que ela é recente no mundo e principalmente no Brasil, no qual os conceitos referentes à inclusão são muitíssimo atuais.

A inclusão se fundamenta no reconhecimento e valorização da diversidade, sendo essa característica que distingue, constitui e enriquece qualquer sociedade. Partindo do princípio de que a diversidade é elemento contido em qualquer grupo social, existe a necessidade de garantir o acesso e a participação de todos a todas as oportunidades, independentemente das particularidades de cada indivíduo e/ou grupo social, estando, nessas oportunidades, o direito à educação e a uma escola voltada para todos (RAMOS, 2010; RODRIGUES, 2006).

Durante muito tempo, as escolas estiveram apenas voltadas para atender os alunos que se enquadravam dentro de um ideário de “normalidade”, devendo apresentar um comportamento classificado de “normal”, como também pertencer a famílias que apresentavam a mesma “qualidade”. Essa visão gerou altos índices de exclusão escolar, entre os quais muitas crianças e jovens, principalmente aqueles pertencentes às populações mais pobres, a grupos étnicos

---

<sup>1</sup> Este capítulo é resultante de Tese de Doutoramentos em Ciências da Educação pela Universidade de Évora.

classificados como inferiores ou que apresentassem alguma deficiência, foram marginalizados do processo educacional. A educação inclusiva, que também é fruto de uma conjuntura histórica, volta-se para o resgate das instituições educativas como lugares nos quais deve existir o estímulo da prática de valores positivos, como o respeito à igualdade de direitos e o combate a qualquer forma de discriminação e intolerância, para que, dessa forma, se possa, através dessas ações, ofertar aos alunos o pleno exercício da cidadania, além de ajudar a promover a equidade social.

Segundo Unesco e MEC-Espanha (1994, p. 4)

O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem sucedidamente educar todas as crianças, [...]. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva.

Algumas instituições educativas ainda estão muito longe de conseguir promover a erradicação de preconceitos e discriminação e se tornar um ambiente acolhedor, voltado para ajudar a formar uma sociedade inclusiva. Uma escola e uma sociedade que não observam o outro e que não respeitam a diversidade criam estereótipos que levam a atitudes segregacionistas, acabando por prejudicar não só as pessoas com necessidades especiais, mas todos. Portanto, uma escola que se propõe a ser inclusiva deve se voltar para uma ação educativa libertadora, humana e humanizadora, na qual a prioridade é valorizar e respeitar o próximo, seja qual for sua condição.

Karagiannis, Stainback e Stainback (1999) afirmam que a inclusão no ambiente escolar gera benefícios para todos, alunos, professores e sociedade. Para os alunos, segundo Vandercook (1988), citado por Karagiannis, Stainback e Stainback (1999), a inclusão faz com que as crianças se enriqueçam emocionalmente e culturalmente por terem a oportunidade de aprender umas com as outras e ajuda a desenvolverem a solidariedade e a tolerância através do ato de se cuidarem mutuamente. Assim, a inclusão na escola faz com que as crianças possam conquistar atitudes, habilidades e valores necessários para cultivar na sociedade o respeito e o acolhimento de todos os cidadãos, independente de qualquer que seja sua condição.

A inclusão também gera benefícios para a sociedade. Para essa, a inclusão traz ampla aceitação social, paz, cooperação, tolerância e respeito (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999). Se um grupo social cultiva esses valores, dificilmente haverá a proliferação de ações e ideias preconceituosas e segregacionistas, pois essas são logo criticadas e rechaçadas, fazendo com que erros do passado não venham a se repetir. O cultivo da igualdade social faz com que se firme na consciência coletiva a rejeição à exclusão, pois se subentende que essa é prejudicial, já que gera uma competição desumana, na qual os considerados “diferentes” sempre ficam em desvantagem em relação aos “normais”.

A inclusão é para todas as pessoas sem exceção, independentemente de qualquer que seja a etnia e/ou cultura e/ou orientação sexual e/ou deficiência; é para todas as minorias e para todas as crianças que são discriminadas por qualquer que seja o motivo. Para atingir os ideais de uma educação inclusiva, as instituições de ensino devem se preparar para aceitar as diferenças individuais, valorizando cada pessoa, respeitando a diversidade humana e promovendo uma aprendizagem baseada na cooperação. Um dos entraves para que haja, no atual sistema educacional, a real vivência de uma postura inclusiva na escola está centrado na manutenção, por parte de alguns professores e/ou gestores da educação, de uma prática educativa baseada no autoritarismo, carente de informação e repleta de medo, de sentimento de incapacidade e de preconceito. Diante dessa realidade, Zeraik (2006, p, 79) afirma que “[...] para ensinar na perspectiva inclusiva é necessário ressignificar o papel do professor, da

escola, da educação e das práticas pedagógicas, todas estas ainda carregadas de concepções excludentes”.

Desse modo, se faz necessário que os cursos de formação docente tenham entre seus objetivos o de formar professores aptos para desenvolver uma práxis educativa que contemple todos os alunos, independente de suas habilidades ou limitações.

## **1. A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A PRÁTICA DA INCLUSÃO**

Apesar das legislações vigentes no Brasil, que reforçam a necessidade de uma qualificação docente para a inclusão, ainda é parca a oferta, nos cursos de formação docente, de um real preparo para que os professores possam atuar numa perspectiva inclusiva, delegando-se ainda aos cursos de formação continuada essa responsabilidade. Assim, permanece uma lacuna nos cursos de formação docente em nível superior, tornando-se urgente a necessidade de reformulação dos Projetos Políticos de Pedagogia de muitos cursos de licenciatura, para que a formação de professores para a promoção da inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular seja feita de fato.

Os cursos de formação docente enfrentam alguns desafios quando o assunto é Educação Inclusiva. O primeiro é a falta de conhecimento de grande parte dos professores dos cursos de licenciatura sobre Educação Inclusiva, o que gera a falta de preparo desses para atuar com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEEs) e, conseqüentemente, preparar de forma adequada os futuros educadores. Além dessa questão, ainda temos nos cursos de licenciatura, segundo Bueno (1999), a falta da oferta de uma formação teórica sólida e apropriada no que se refere aos processos e procedimentos pedagógicos que envolvem tanto o “saber” como o “saber fazer” pedagógico. Acrescenta-se, ainda nesse contexto, a carência da oferta de uma formação que instrumentalize os futuros professores a trabalharem com as diferenças, incluindo, nesse contexto, as crianças e os jovens com deficiência que foram incorporados ao sistema regular de ensino. E por último, a dificuldade que os cursos de formação inicial possuem em conseguir promover uma formação que inclua os saberes sobre características, necessidades e procedimentos pedagógicos para o trabalho com as diferentes NEEs.

Desse modo, não basta apenas existirem as determinações legais; é preciso que realmente se coloque em prática uma política de formação docente, compromissada com a aprendizagem de todos os discentes, independentemente de suas necessidades educativas. Para tanto, se faz urgente a oferta de uma formação inicial de professores que de fato os habilite a trabalhar com a diversidade.

No caso do Estado de Alagoas, na atualidade, ainda há a ausência do poder público no que concerne à garantia de uma educação pública que proporcione possibilidades reais de desenvolvimento da autonomia, de inserção no mercado de trabalho e da melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência. Dentro desse contexto, mostra-se urgente a participação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) no que se refere a uma real e significativa formação de profissionais da educação para o trabalho com a diversidade em uma perspectiva inclusiva. Nessa conjuntura, os cursos de Licenciatura da UFAL possuem uma enorme responsabilidade, pois é por eles que passa a maior parte dos futuros profissionais da educação de Alagoas, principalmente quando nos referimos ao curso de Pedagogia, pois, para Santos (2002, p. 37), o curso de “Pedagogia é o único curso de nível superior que possui instrumentos teóricos e experiência na formação de docentes do ensino especial e do ensino regular, capaz de ‘consagrar’ uma formação coerente com os pressupostos da proposta da Educação Inclusiva.” A realidade de Alagoas, no que diz respeito à educação das pessoas com deficiência e à formação de professores para uma atuação inclusiva, motivou-nos a escolher o curso de Pedagogia da UFAL como objeto deste trabalho, pois é esse curso o grande responsável pela formação inicial e, indiretamente, continuada, de

grande parte dos profissionais que atuarão e atuam na educação do estado, seja pela atuação direta em sala de aula com a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, seja na atuação da gestão escolar de todos os níveis de ensino. Portanto, o estudo de como se processa a formação docente ofertada pelo curso de Pedagogia em uma perspectiva inclusiva é importante para nortear os rumos da educação no estado de Alagoas.

## **2. O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFAL**

O Curso de Pedagogia da UFAL nasceu, segundo Madeira e Verçosa (2011), em 1955, atrelado à Faculdade de Filosofia de Alagoas, com o objetivo de dar suporte na formação dos bacharéis em Letras, História, Geografia e Filosofia, habilitando-os para o ensino nas escolas secundárias do estado.

Em 1961, a Faculdade de Filosofia, juntamente com seus cursos, ajudou a compor a recém-criada Universidade de Alagoas, instituição organizada com recursos federais, posteriormente denominada de Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Foi durante o período Militar, mais propriamente no fim da década de 1960, que o curso de Pedagogia da UFAL constituiu a Faculdade de Educação, tendo como encargo ajudar a formar todos aqueles que escolhessem como carreira a profissão docente através de uma Licenciatura, como também formar os bacharéis em Pedagogia que atuavam como Técnicos em Educação nas habilitações específicas de Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Administração Escolar e Inspeção Escolar. Desse modo, o curso de Pedagogia da UFAL, como os demais do país, formava os bacharéis em educação; eram esses os profissionais que, após o curso, estavam aptos a administrar, a planejar os currículos, a orientar os professores, a inspecionar as escolas, a avaliar o desempenho de alunos e professores e a fazer pesquisa. Essa formação tinha a duração de 3 anos e fazia claramente a distinção entre os que seriam os técnicos da educação e os professores, dissociando “[...] o campo da ciência Pedagogia, do conteúdo da Didática [...]” (BRASIL, 2005, p. 3) que só era abordado nos cursos de formação para professores. Desse modo, os técnicos em Educação apareciam, dentro de um sistema escolar hierarquizado, como superiores aos professores e, apesar de não possuírem os conhecimentos didáticos nem a vivência da sala de aula, eram os responsáveis em orientar e capacitar os professores em sua atuação docente.

Nesse sentido, a relação pedagogo/professor era, na maioria das vezes, insatisfatória e conflituante, pois não funcionava como um sistema de parceria e aprendizagem mútua, e sim em uma relação entre “eu sei e mando” (pedagogo) e você (professor) “não sabe e obedece”. No início dos anos de 1970, a então Faculdade de Educação passou a se chamar Departamento de Educação, sendo ligado ao Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA), juntamente com outros cursos como o de Direito. No ano de 1987, o então Departamento de Educação, após 32 anos de sua criação, alcança sua autonomia, dando origem ao Centro de Educação (CEDU), englobando não só o curso de Pedagogia, mas também o de Educação Física. A criação do CEDU reafirma a importância do curso de Pedagogia no processo de formação docente dos educadores de Alagoas, pois, além de formar os pedagogos que iriam atuar nas escolas do estado, também continuava responsável em ofertar as disciplinas pedagógicas a todos os cursos de Licenciatura da UFAL.

Nessa perspectiva, o CEDU, tendo como objetivo uma formação profissional mais adequada para atender aos anseios de uma sociedade que vivia os primeiros anos pós-ditadura, acaba com as habilitações específicas que o caracterizaram durante anos de atuação, para implantar um curso de Pedagogia que tivesse a docência como base da formação do pedagogo, formando, agora, também os docentes que iriam atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, responsabilidade essa antes destinada aos cursos de Magistério em nível de 2º grau. O curso de Pedagogia também cria, através da junção das habilitações anteriores, a habilitação em Coordenação Pedagógica, ainda fazendo a diferenciação, na formação

ofertada, entre o que seria o pedagogo, bacharel apto a ser o Técnico em Educação, e o professor.

Essa dicotomia entre teoria e prática só iria acabar com a publicação das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, através do Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) 5/2005 de 13 dezembro de 2005. As novas Diretrizes determinaram que os cursos de Pedagogia teriam agora como objetivo

[...] a formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2005, p. 7).

As Novas Diretrizes levam o CEDU a formular o Curso de Pedagogia tendo agora como objetivo formar licenciados/as para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, na Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como para exercer atividades de organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação e produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos educacionais (UFAL, 2006).

A construção do Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia, documento lançado para a comunidade acadêmica em 2006, tem como foco, diferentemente do que vinha se propondo até então, não mais a formação de Técnicos em Educação e professores, bacharéis e licenciados, mas de educadores aptos a atuarem nas séries iniciais como também nos cursos de formação de professores na modalidade Normal, como gestores dos sistemas de ensino e como pesquisadores. Tendo-se como base que não existe teoria sem prática e nem atuação prática sem embasamento teórico, tenta-se de fato, nessa nova perspectiva, ofertar ao futuro pedagogo não só o conhecimento técnico, mas também o conhecimento prático da ação educativa (UFAL, 2006).

As Novas Diretrizes para os Cursos de Pedagogia impõem às IES que ofertam esse curso a responsabilidade de assumir o compromisso da construção de práticas educacionais voltadas para a educação inclusiva. Essa determinação traz consigo enormes desafios, pois exige que os cursos ofertem a seus alunos uma sólida formação inicial teórico-prática que lhes permita refletir sobre os contextos escolar e não escolar, na busca de soluções para as questões ligadas à docência, pesquisa e gestão, de forma que todos os professores possam assumir a responsabilidade de uma ação educativa voltada para todos os alunos.

As Novas Diretrizes ainda clarificam que a inclusão e atenção às necessidades educacionais especiais são exigências constitutivas da educação escolar, como um todo. Por conseguinte, os professores deverão sentir-se sempre desafiados a trabalhar com postura ética e profissional, acolhendo os alunos que demonstrem qualquer tipo de limitação ou deficiência que:

- os impeçam de realizar determinadas atividades;
- os levem a apresentar dificuldades extremamente acentuadas para a realização de determinadas atividades;
- requeiram meios não convencionais ou não utilizados por todos os demais alunos para alcançar determinados objetivos curriculares, ou, ainda;
- realizar apenas parcialmente determinadas atividades. Por isso, sobremaneira, os Licenciados em Pedagogia, uma vez que atuarão na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, níveis do sistema educacional que vêm abrigando maior número de pessoas com necessidades especiais, deverão ser capazes de perceber e argumentar sobre e pela qualidade da formação humana e social em escolas e organizações, incentivando para que haja a convivência do conjunto da sociedade, na sua diversidade, em todos os ambientes sociais (BRASIL, 2005, p. 13)

O preparo dos futuros licenciados em Pedagogia para que possam assumir uma postura inclusiva na sua atuação docente exige que as concepções sobre a inclusão em seu processo de formação perpassem todas as disciplinas do currículo, visando não sobrecarregar uma única disciplina na tentativa de uma formação especializada, pois a ideia não é formar “especialistas em inclusão”, mas educadores que estejam aptos a uma prática docente mais humana e voltada para todos, num constante trabalho de aprender a difícil arte de conviver e educar na diferença e com a diferença.

### **3. A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFAL SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO**

A formação docente na atualidade deve voltar-se para qualificar seus profissionais para serem dinâmicos e inovadores, capazes de transformar as condições menos favoráveis em possibilidades de mudanças. É essa concepção de profissional que fará da educação um espaço para entender, reconhecer e respeitar o outro, favorecendo, desse modo, o convívio na diversidade e a prática da inclusão.

Para que a escola inclusiva seja uma realidade, é fundamental a mudança de concepção de educação, de escola, de prática pedagógica, de currículo, de avaliação, etc., mas nenhum desses elementos surtirá efeito se não houver a formação e a capacitação dos professores para a prática de uma Educação Inclusiva. A formação de professores deverá iniciar-se nos cursos de licenciatura, pois as Universidades possuem um papel majoritário no sentido de aconselhamento no processo de desenvolvimento da educação especial, sobretudo no que diz respeito à pesquisa, avaliação, preparação de formadores de professores e desenvolvimento de programas e materiais de treinamento (Declaração de Salamanca, 1994). Deste modo, as instituições de ensino superior possuem uma enorme responsabilidade no que diz respeito a gerar instrumentos e recursos para a prática da Educação Inclusiva, como também de preparar futuros professores e possibilitar a formação continuada dos que já estão no mercado de trabalho. A escolha do curso de Pedagogia se deu pela importância que este tem na formação de educadores para o trabalho com as crianças da Educação Infantil do Ensino Fundamental menor, de profissionais (supervisão/coordenação) da rede regular de ensino que irão favorecer a formação continuada e a formação inicial dos educadores, por estar presente em todos os cursos de licenciatura, ministrando disciplinas relacionadas à formação pedagógica dos futuros profissionais.

É nesse contexto de necessidade de mudança e conscientes de que a formação de professores constitui uma ferramenta fundamental para que ela ocorra que nos propusemos estudar a percepção de professores sobre a formação docente para a prática da educação inclusiva no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas.

Assim, constitui nosso objetivo central mapear a percepção dos professores sobre o que pensam acerca da educação inclusiva, da escola inclusiva e sobre a presença desses construtos no quadro do Curso de Pedagogia.

#### **3.1 Método**

No estudo qualitativo que apresentamos, de caráter exploratório, optamos pela perspectiva fenomenográfica que nos permite analisar a percepção dos docentes sobre a formação docente para a prática da educação inclusiva.

No momento da pesquisa, o universo era composto por 69 professores. A nossa amostra, do tipo probabilística, é constituída por um total de 20 docentes do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, independente de gênero, idade e formação acadêmica e que, durante o período da pesquisa, estavam atuando no curso de Pedagogia da UFAL.

Levando em consideração a finalidade do presente trabalho, que é a verificação do processo formativo de professores no curso de Pedagogia para a prática da inclusão, acreditou-se que a metodologia qualitativa seria a mais indicada, por proporcionar, na visão do pesquisador, uma melhor compreensão do objeto de estudo.

### 3.2 Instrumentos e Procedimentos

Para a realização deste trabalho de investigação, recorreremos à técnica de questionário em que as questões (abertas) foram enunciadas a partir da literatura especializada e de entrevistas exploratórias realizadas num estudo prévio. Antes da aplicação, os questionários foram testados e os resultados serviram de base para sua reformulação. Desse modo, ao término dessa etapa do trabalho de pesquisa, pôde-se formular o questionário final (Tabela 1) que teve a finalidade de recolher a percepção dos inquiridos sobre a inclusão.

**Tabela 1**

Relação entre as questões e a estrutura da investigação

Estrutura	Questões
Educação Inclusiva	1. Para você, o que é a educação inclusiva?
	6. Para você, existem vantagens na implementação dos ideais inclusivos? Por quê?
Escola inclusiva	2. Para você, o que é uma escola inclusiva?
	4. Você acha que as escolas comuns, principalmente as da rede pública, possuem um perfil inclusivo? Por quê?
	5. Para você, a educação de crianças com deficiência deve ser feita nas escolas comuns ou especiais? Por quê?
	10. Como a escola, como campo de atuação docente, pode contribuir para que os professores assumam uma prática docente inclusiva?
	3. Na sua opinião, a atual política educativa vigente no Brasil promove a escola inclusiva? Por quê?
	8. Para você, que saberes são necessários para que um professor consiga desenvolver uma prática educativa inclusiva?
Educação inclusiva no curso de Pedagogia	7. Que aprendizagens sobre educação inclusiva estão previstas no curso de pedagogia?
	9. Você acha que a formação de professores pode contribuir para a implementação de uma escola inclusiva? Por quê?
	11. Como o Estágio Supervisionado pode contribuir para a formação docente voltada para a inclusão?
	12. Que aprendizagens sobre educação inclusiva deveriam ser incluídas no curso de Pedagogia?

### 3.3 Análise de conteúdo temática e categorial

Para Lüdke e André (1986, p. 41),

[...] a análise de conteúdo pode caracterizar-se como um método de investigação do conteúdo simbólico das mensagens. Essas mensagens [...] podem ser abordadas de diferentes formas e sob inúmeros ângulos. Pode, por exemplo, haver variações na unidade de análise, que pode ser a palavra, a sentença, o parágrafo ou o texto como um todo.

Desse modo, a Análise de Conteúdo é um meio de expressão do sujeito, no qual o pesquisador busca categorizar as unidades de texto (palavras, frases etc.) que se repetem, determinando uma expressão que as represente.

Uma das formas de fazer a análise do conteúdo é através da análise por categorias temáticas. Para Caregnato e Mutti (2006, p. 683),

A análise por categorias temáticas tenta encontrar uma série de significações que o codificador detecta por meio de indicadores que lhe estão ligados; [...] codificar ou caracterizar um segmento é colocá-lo em uma das classes de equivalências definidas, a partir das significações, [...] em função do julgamento do codificador [...] o que exige qualidades psicológicas complementares como a fineza, a sensibilidade, a flexibilidade, por parte do codificador para apreender o que importa.

O processo de categorização foi elaborado a partir das respostas dos questionários. Os questionários foram enumerados de 1 a 20. Elaborou-se a categorização de toda a informação colhida, tendo o cuidado de valorizar toda a variedade e riqueza de informações encontradas nos discursos dos sujeitos. Buscou-se nesse processo manter as denominações o mais próximo possível da linguagem utilizada pelos sujeitos, respeitando o mais possível a semântica dos seus discursos. A categorização foi realizada considerando apenas uma referência do sujeito nos casos em que a ideia surgia repetida, e a sua classificação num determinado tema ou categoria não se encontra repetida noutra tema ou categoria. Neste trabalho, identificaram-se três grandes temas, sendo a estrutura final da categorização organizada conforme se apresenta na Tabela 2.

**Tabela 2**  
Grelha de análise temática e categorial

<b>Temas</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>
<b>Tema I – Educação Inclusiva</b>	<b>1 – Conceito</b>	1.1. Educação de minorias/deficiência.
		1.2. Educação para a inclusão de todos
		1.3. Direito à diferença/diversidade
	<b>2 - Implementação dos ideais inclusivos</b>	2.1. Conquista de direitos
		2.2. Desenvolvimento humano/formação para a cidadania.
		2.3. Diminuição de preconceitos
		2.4. Qualificação de docentes
		2.5. Resistência à mudança
<b>Tema II – Escola Inclusiva</b>	<b>1. Definição</b>	1.1. Princípios
		1.2. Abertura à diversidade
		1.3. Resposta a pessoas com deficiência
		1.4. Organização/Diferenciação pedagógica
		1.5. Qualificação/formação de professores
	<b>2. Inadequação das escolas comuns</b>	2.1. Incompreensão do modelo inclusivo
		2.2. Despreparo das escolas
		2.3. Desadequação dos métodos de ensino/aprendizagem
		2.4. Falta de qualificação docente
		2.5. Carência de Recursos Humanos e estruturais
	<b>3. Educação de crianças com deficiência</b>	3.1. Escolas comuns
		3.2. Escolas especializadas
		3.3. Nos dois tipos de instituição
	<b>4. Política inclusiva</b>	4.1. Ausência de política inclusiva
		4.2. Existência de exclusão socioeducativa
		4.3. Precariedade na formação docente
		4.4. Ausência de estruturas adequadas
4.5. Implementação muito lenta		



<b>Tema III – Educação inclusiva no curso de Pedagogia</b>	<b>5. Requisitos para a educação inclusiva</b>	5.1. Necessidade de formação continuada (acadêmica)
		5.2. Necessidade de aquisição de mais conhecimento
		5.3. Políticas públicas
		5.4. Necessidade de recursos humanos e materiais
		5.5. Valores e ação democrática
	<b>1. Unidades curriculares</b>	1.1. Existência de unidades curriculares
		1.2. Desconhece
	<b>2. Conteúdos</b>	2.1. Saberes relacionados a questões legais
		2.2. Saberes sobre o modelo inclusivo
		2.3. Saberes didáticos e pedagógicos específicos
		2.4. Formação pessoal e relacional
		2.5. Desconhece
	<b>3. Docência/Formação</b>	3.1. Construção de perspectiva crítica
		3.2. Conhecimentos teóricos
		3.3. Conhecimentos práticos
	<b>4. Estágio supervisionado</b>	4.1. Introdução de aspectos ligados à prática
		4.2. Introdução de aspectos teóricos/pesquisa
		4.3. Não respondeu
	<b>5. Saberes a integrar no curso de Pedagogia</b>	5.1. Saberes didático-pedagógicos específicos
		5.2. Saberes sobre as NEE
5.3. Saberes sobre inclusão		
5.4. Valores humanos e relacionais.		
5.5. Desconhece que saberes incluir.		
5.6. Não respondeu		

## 4. Análise e Discussão dos Resultados

### 4.1 Análise do tema I - educação inclusiva

Neste tema identificaram-se duas categorias, uma relativa ao conceito de educação inclusiva e outra relativa à implementação dos ideais inclusivos, como demonstra a Tabela 3.

**Tabela 3**

Tema I. Educação Inclusiva - Frequências e percentagens

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>1 – Conceito</b>	1.1. Educação de minorias/deficiência.	8	36,4
	1.2. Educação para a inclusão de todos	9	40,9
	1.3. Direito à diferença/diversidade	5	22,7
	<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>100</b>
<b>2 - Implementação dos ideais inclusivos</b>	2.1. Conquista de direitos	5	31,3
	2.2. Desenvolvimento humano/formação para a cidadania.	3	18,7
	2.3. Diminuição de preconceitos	4	25,0
	2.4. Qualificação de docentes	3	18,7
	2.5. Resistência à mudança	1	6,3
	<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>100</b>

Na categoria *conceito*, classificamos todas as respostas em que os sujeitos referiam o que entendiam por educação inclusiva. Dentre elas temos:

“É uma Educação voltada para aqueles sujeitos... que são inviabilizados pela sociedade dada sua condição de minoria.” (S1)

“[...] atendimento a pessoas com algum tipo de deficiência realizado na escola regular junto aos alunos ditos normais.” (S10 e S12)

Na segunda categoria deste tema, *Implementação dos ideais inclusivos*, aglutinou-se a informação sobre o que os sujeitos referiam como necessário para essa implementação, dentre as quais podemos citar:

“[...] a escola é um espaço da construção da cidadania e de valores humanos. Derrubar barreiras de preconceitos e promover o respeito à diversidade e à inclusão educa a sociedade como um todo para a solidariedade, respeito, cidadania e democracia.” (S11)

Observando os resultados apresentados na Tabela 3, nota-se que a percepção que os sujeitos desta amostra revelam sobre o que é a educação inclusiva é marcada por aspectos que a tentam definir e por aspectos que se podem constituir como vantagens para a sua implementação.

No que se refere ao conceito de educação inclusiva, identificamos três posições diferentes. Os sujeitos que se referiram que a educação inclusiva deve incluir todos, sem exceção, afirmaram, por exemplo, que

“[...] É face democrática da educação percebendo que todos – indistintamente – têm direito ao acesso à educação”. (S18)

Os que remetem para o atendimento de minorias ou as pessoas com deficiência se justificaram como:

“É uma Educação voltada para aqueles sujeitos [...] que são inviabilizados pela sociedade dada sua condição de minoria.” (S1)

“Diz respeito a uma política educacional que tem como foco a inclusão de pessoas com deficiência.” (S5) (S9) (S19)

Os docentes que mencionam o Direito à diferença/diversidade se expressaram como:

“As pessoas precisam entender que o outro tem o direito de ser diferente.” (S6).

“Educação que considera a diversidade e as múltiplas necessidades especificidade dos grupos e sujeitos.” (S11)

Já em relação à implementação da educação inclusiva, encontramos como mais valorizados os aspectos relacionados com a conquista de direitos e o desenvolvimento humano/formação para a cidadania, obtendo como respostas:

“[...] garantia de direitos de cidadania a este segmento é de fundamental importância, assim como os direitos humanos fundamentais”. (S5)

“[...] A educação escolar deve promover o aperfeiçoamento do sujeito em todos os aspectos. Sendo assim, a escola que almejamos deve contemplar tais ideais”. (S3)

A necessidade da diminuição de preconceitos e os aspectos relacionados com a qualificação dos docentes são também elementos importantes para viabilizar a educação inclusiva. A percepção dos sujeitos sobre o que é a Educação Inclusiva revela duas formas diferentes de conceituação que têm fundamentos na literatura consultada. Essas duas perspectivas correspondem a dois modelos diferenciados: um apoiado na diferenciação e de caráter segregacionista, que vigorou até os anos 70/80, e o outro, que a partir desse momento e com

a democratização das sociedades, propõe a inclusão de todos em função das suas necessidades.

Face aos dados que recolhemos, podemos dizer que ainda estamos longe de atingir um pensamento inclusivo generalizado, o que pode ser verificado pelos resultados que obtivemos. Tratando a nossa investigação da percepção de professores, verificamos que uma parte significativa desses profissionais (36,4%) conceitua a Educação Inclusiva como educação de minorias ou de pessoas com deficiência.

## 4.2 Análise do tema II - escola inclusiva

Neste tema identificaram-se cinco categorias relacionadas com a escola inclusiva (Tabela 4).

**Tabela 4**  
Tema II. Escola Inclusiva - Frequências e percentagens

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>1. Definição</b>	1.1. Princípios	7	24
	1.2. Abertura à diversidade	7	24
	1.3. Resposta a pessoas com deficiência	4	14,7
	1.4. Organização/Diferenciação pedagógica	8	27
	1.5. Qualificação/formação de professores	3	10,3
	<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>100</b>
<b>2. Inadequação das escolas comuns</b>	2.1. Incompreensão do modelo inclusivo	16	36,4
	2.2. Despreparo das escolas	11	25
	2.3. Desadequação dos métodos de ensino/aprendizagem	6	13,6
	2.4. Falta de qualificação docente	6	13,6
	2.5. Carência de Recursos Humanos e estruturais	5	11,4
	<b>Total</b>	<b>44</b>	<b>100</b>
<b>3. Educação de crianças com deficiência</b>	3.1. Escolas comuns	11	52,4
	3.2. Escolas especializadas	4	19
	3.3. Nos dois tipos de instituição	5	23,8
	3.4. Não sabe/Não respondeu	1	4,8
	<b>Total</b>	<b>21</b>	<b>100</b>
<b>4. Política inclusiva</b>	4.1. Ausência de política inclusiva	18	60
	4.2. Existência de exclusão socioeducativa	7	23,4
	4.3. Precariedade na formação docente	3	10
	4.4. Ausência de estruturas adequadas	1	3,3
	4.5. Implementação muito lenta	1	3,3
	<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100</b>
<b>5. Requisitos para a educação inclusiva</b>	5.1. Necessidade de formação continuada (académica)	10	35,7
	5.2. Necessidade de aquisição de mais conhecimento	3	10,7
	5.3. Políticas públicas	2	7,2
	5.4. Necessidade de recursos humanos e materiais	6	21,4
	5.5. Valores e ação democrática	5	17,8
	5.6. Não respondeu	2	7,2
	<b>Total</b>	<b>28</b>	<b>100</b>

Na primeira, *definição*, consideraram-se as respostas em que os pesquisados aludiam sobre o que entendiam ser uma escola inclusiva. Os inquiridos se expressaram afirmando que:

“Uma Escola que esteja comprometida com os direitos.” (S1)

“É uma escola que tem como pressuposto teórico, metodológico e prático a consideração, necessidades, anseios e desejos das pessoas com algum tipo de deficiência.” (S5)

A segunda categoria formulada, *inadequação das escolas comuns*, refere-se, à percepção da inadequação das escolas comuns em termos da falta de preparação para o modelo inclusivo e desadequação em termos de metodologias de ensino e aprendizagem e recursos humanos e estruturais, quando foram obtidas as seguintes respostas:

“Não houve até aqui uma preparação da escola.” (S11)

“Pode até ter o desejo, mas as condições estruturais e pedagógicas das escolas são precárias.” (S5)

“... falta formação docente adequada.” (S13)

Identificou-se uma terceira categoria, *Educação de crianças com deficiência*. Levou-se em consideração para a construção dessa categoria a opinião dos sujeitos sobre onde deveria se dar o processo educativo das crianças com deficiência, ou seja, saber se, na ótica dos pesquisados, a educação deveria ser nas escolas comuns ou especiais, obtendo como respostas:

“Muitos estudos têm mostrado, baseados em perspectivas teóricas bem fundamentadas, que é na relação com o outro, num processo interativo de qualidade, que a aprendizagem se faz possível.” (S1)

“nas escolas comuns, porém é necessário a escola e seus profissionais estarem qualificados/preparados para atender esses sujeitos; além de garantir condições materiais/físicas para o trabalho.” (S15)

“Em escolas especiais, por possuírem vários profissionais (fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, psicólogos, enfermeiros, etc), que possuem uma formação e um preparo mais sólido para atuar nessa área.” (S10 e S16).

A quarta categoria contempla as verbalizações produzidas sobre a *Política inclusiva*. A categoria engloba as verbalizações sobre aspectos relacionados com a atual política educativa do Brasil e o fato de essa ainda não conseguir promover uma escola que seja realmente inclusiva. Alguns inquiridos justificaram afirmando que:

“Não. É uma inclusão que exclui, pois não oferece suporte para os professores atenderem bem os estudantes.” (S6 e S10)

“O problema é a formação dos professores que não são preparados para o atendimento de alunos com necessidades especiais.” (S2)

A quinta e última categoria foi denominada de *Requisitos para a educação inclusiva* e contém a informação relativa aos aspectos considerados mais relevantes para a prática da inclusão. Como respostas obtidas, podemos citar:

“Por meio de formação continuada.” (S1)

“Inicialmente reconhecendo que precisa compreender o que é inclusão e como se faz inclusão. É necessário estar aberto à formação e à aceitação do outro, independente de suas limitações.” (S18)

“Sendo espaço de discussão, de estudo, de reflexão e planejamento permanente, também articulando as famílias e comunidade escolar para refletir sobre os processos pedagógicos.” (S13)

No que concerne à Escola Inclusiva, os dados revelaram que, na perspectiva dos sujeitos, esta consiste no tipo de escola que deve estar aberta a todos, visando atender às suas necessidades educativas.

“Uma escola inclusiva é aquela que se preocupa na inclusão efetiva de todos os sujeitos que fazem parte dela.” (S16) (S18)

“É uma escola que na sua prática educativa está aberta às DIFERENÇAS humanas como uma dimensão de crescimento de todos. Implica acolher TODOS, respeitando sua individualidade.” (S15)

Também foi possível perceber que, no ideário dos entrevistados, a Escola Inclusiva seria aquela que estaria direcionada apenas às pessoas que apresentam algum tipo de deficiência.

“É uma escola que tem como pressuposto teórico, metodológico e prático a consideração, necessidades, anseios e desejos das pessoas com algum tipo de deficiência.” (S5)

“É aquela que acolhe ... pessoas com deficiência.” (S12)

Os dados recolhidos evidenciaram a perspectiva dos sujeitos da nossa amostra relativamente à inadequação das escolas comuns para atender as pessoas com NEEs. Aranha (2004) nos lembra que escola inclusiva é a que garante qualidade de ensino a cada um de seus alunos, respeitando a sua diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades. Mas é bem verdade que a maioria das escolas comuns, sejam elas públicas ou privadas, ainda apresentam dificuldades em proporcionar estruturas físicas e humanas adequadas a uma ação educativa inclusiva, o que está em concordância com o mesmo autor, quando refere que as dificuldades só podem ser removidas mediante convicção de que a escola precisa mudar. Para isso, fazem-se necessárias a vontade política de promover mudança e a construção de novas formas de relacionamento, no contexto educacional, levando em conta o potencial e o interesse de cada aluno.

Os exemplos que em seguida transcrevemos refletem a consciência que os docentes têm em relação ao fato de as escolas enfrentarem enormes dificuldades para se tornarem instituições inclusivas.

“Porque as escolas, em linhas gerais são pensadas para o aluno ideal.” (S14) (S15)

“A escola pública de uma forma geral é carente de vários aspectos, inclusive de uma prática efetiva de inclusão.” (S16)

Ainda foi possível perceber, na análise das respostas dadas, que tanto há a concepção de que as crianças com deficiência devem ser educadas em escolas comuns, como a que devem ser educadas em escolas especiais, e também a que se refere a serem educadas nos dois tipos de instituição educativa. A primeira concepção mencionada pôde ser percebida através de respostas como:

“Muitos estudos têm mostrado, baseado em perspectivas teóricas bem fundamentadas, que é na relação com o outro, num processo interativo de qualidade, que a aprendizagem se faz possível.” (S1)

“A educação de crianças com deficiência deve ser feita em escolas e ambiente que lhes permita socializar-se e avançar em seu processo de desenvolvimento. Penso que é um erro relegá-las a um ambiente específico. No entanto, em alguns casos é necessário um acompanhamento individualizado, paralelo.” (S14) (S18)

Essas concepções encontram eco em Ferreira e Guimarães (2003) que ressaltam a necessidade de identificar as atitudes e o posicionamento dos profissionais da educação que são de fundamental importância para a construção de uma consciência, cada vez mais evoluída, sobre o sentido da educação e do desenvolvimento humano que se pretende realmente inclusivo.

A compreensão de que crianças com deficiência devem ser educadas em escolas especiais ficou explicitada em respostas como:

“Porque nelas o aluno terá um atendimento voltado para suas necessidades especiais.”  
(S4)

“Em escolas especiais, por possuírem vários profissionais (fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, psicólogos, enfermeiros, etc), que possuem uma formação e um preparo mais sólido para atuar nessa área.” (S10) (S16)

Segundo Ramos (2010), a educação das crianças com deficiência, já bastante discutida nas últimas décadas, ainda suscita controvérsia. Continua a haver pessoas desinformadas, incluindo na área de educação, que acabam por defender as escolas especiais, sendo que essas instituições de ensino são essencialmente sustentadas pelo preconceito de alguns. Isso nos diz que é fundamental proporcionar a esses professores conhecimentos sobre os ideais inclusivos, não podendo os cursos de formação docente continuar a se eximir dessa responsabilidade. A perspectiva de que a educação de crianças com NEEs deve decorrer nos dois tipos de instituição educativa, comum e especial, deriva da percepção de falta de recursos. Ramos (2010) alerta para a necessidade de preparação de todos na escola, desde professores a funcionários, pois de nada adianta capacitar o professor, se os demais profissionais do contexto não se aperceberem do processo. Assim sendo, a qualificação de todos os que fazem a escola é um dos elementos fundamentais para o êxito da inclusão. Também foi possível perceber nesta pesquisa qual é a compreensão dos sujeitos sobre as políticas educativas do Brasil e se elas contribuem para a promoção de uma escola inclusiva através de respostas como:

“De forma relativa, pois apesar de ser uma prerrogativa normativa a verdadeira inclusão não ocorre na realidade.” (S4) (S7) (S8) (S9)

“Não. É uma inclusão que exclui, pois não oferece suporte para os professores atenderem bem os estudantes.” (S6) (S10)

Um percentual significativo de verbalizações dos entrevistados (60%) indicou ausência de políticas inclusivas no Brasil. Esse entendimento existe apesar de haver legislação para garantir os direitos das pessoas com deficiência, orçamento enviado diretamente às instituições de ensino para que garantam equipamentos, como exemplo, a criação e manutenção das Salas de Recursos Multifuncionais, e a acessibilidade de pessoas com deficiência. Segundo a UNESCO, o Brasil é o país da América Latina que mais insere alunos com necessidades especiais em escolas regulares, seguido de México e Chile (FREITAS, 2010).

O trabalho de pesquisa também possibilitou averiguar, através das respostas dos inquiridos, quais eram as concepções desses sobre os requisitos necessários para uma escola ser inclusiva. Algumas das afirmações foram:

“[...] atividades formativas continuada, de modo a contribuir para ação qualificada dos professores.” (S5)

“Acho que não depende apenas do professor. Precisamos de profissionais da escola envolvida e escolas equipadas.” (S16)

“Sendo espaço de discussão, de estudo, de reflexão e planejamento permanente; também articulando as famílias e comunidade escolar para refletir sobre os processos pedagógicos.” (S13)

A maioria dos pesquisados (35,7%) acham que há a necessidade da formação continuada dos docentes. Ferreira e Guimarães (2003) afirmam que a escola, para ser inclusiva, deve, entre

outras coisas, promover um total remanejamento e reestruturação de sua dinâmica com o objetivo de atender a todos, sem distinção, não se referindo apenas aos alunos, mas a toda comunidade.

Nesse aspecto também foi possível perceber que alguns dos entrevistados possuem a clareza de que uma Escola Inclusiva deve apresentar uma organização pedagógica diferenciada, já que estaria aberta a acolher a todos, atendendo e respeitando suas particularidades, mas, para que consiga cumprir seu papel, se faz necessário que professores sejam capacitados a fim de exercer uma prática educativa inclusiva.

“Uma escola inclusiva é aquela que contempla em seu projeto pedagógico e nas práticas pedagógicas vivenciadas em seu cotidiano os princípios da educação inclusiva. Para tanto precisa garantir condições pedagógicas e infraestrutura para que a inclusão se efetive.” (S14)

“[...] com professores qualificados nessa área, com suporte e apoio de outros profissionais.” (S10)

Durante muito tempo, e em alguns casos até os dias de hoje, ao se eximirem do seu papel de formar educadores para desenvolver uma atuação profissional e pessoal voltada para os ideais inclusivos, os cursos de formação e as instituições de ensino privilegiaram apenas os que atendiam aos padrões de beleza e inteligência, determinados socialmente como os melhores; a instrução formal, da maioria das escolas, enfatizou exclusivamente a combinação de requisitos socialmente estabelecidos, gerando prejuízos para aqueles alunos que não se enquadravam no modelo instituído, sendo esses destinados a instituições segregadas (GARDNER, 1995; 1994 apud CRUZ, 2009).

A implementação de escolas em uma perspectiva inclusiva se faz urgente, não sendo mais admissíveis nos dias atuais ações discriminatórias. Todos possuem o direito de serem respeitados, independentemente de suas características físicas, intelectuais, culturais, religiosas e de orientação sexual. Assim, as escolas devem assumir o compromisso de serem espaços democráticos e de respeito à diversidade humana.

### **4.3 Análise do tema III - educação inclusiva no curso de Pedagogia**

Neste último tema foram definidas cinco categorias baseadas nos aspectos que os sujeitos consideraram importantes integrar na estrutura do curso de Pedagogia da UFAL, no que concerne a uma preparação dos futuros docentes para a Educação Inclusiva (Tabela 5).

**Tabela 5**

Tema III. Educação Inclusiva no Curso de Pedagogia - Frequências e percentagens

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>1. Unidades curriculares</b>	1.1. Existência de unidades curriculares	16	84,2
	1.2. Desconhece	3	15,8
	<b>Total</b>	<b>19</b>	<b>100</b>
<b>2. Conteúdos</b>	2.1. Saberes relacionados a questões legais	4	11,8
	2.2. Saberes sobre o modelo inclusivo	7	20,6
	2.3. Saberes didáticos e pedagógicos específicos	17	50,0
	2.4. Formação pessoal e relacional	4	11,8
	2.5. Desconhece	2	5,8
	<b>Total</b>	<b>34</b>	<b>100</b>
<b>3. Docência/Formação</b>	3.1. Construção de perspectiva crítica	2	10,5
	3.2. Conhecimentos teóricos	14	73,7
	3.3. Conhecimentos práticos	3	15,8
	<b>Total</b>	<b>19</b>	<b>100</b>
<b>4. Estágio supervisionado</b>	4.1. Introdução de aspectos ligados à prática	14	66,7
	4.2. Introdução de aspectos teóricos/pesquisa	4	19,0
	4.3. Não inclui estes temas	1	4,8
	4.4. Não respondeu	2	9,5
	<b>Total</b>	<b>21</b>	<b>100</b>
<b>5. Saberes a integrar no curso de Pedagogia</b>	5.1. Saberes didático –pedagógicos específicos	6	37,5
	5.2. Saberes sobre as NEE	3	18,8
	5.3. Saberes sobre inclusão	1	6,2
	5.4. Valores humanos e relacionais	2	12,5
	5.5. Desconhece que saberes incluir	3	18,8
	5.6. Não respondeu	1	6,2
	<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>100</b>

A primeira categoria identificada foi *Unidades Curriculares*, aglutinando-se, nesse caso, a informação relacionada com a necessidade de introduzir unidades curriculares no curso. Para esse item, os inquiridos deram respostas como:

“[...] uma disciplina eletiva – Educação Especial.” (S4 e S15)

“Não sei.” (S3)

A segunda categoria, *Conteúdos*, foi elaborada a partir da compreensão dos inquiridos sobre que saberes seriam necessários para que um professor consiga desenvolver uma práxis educativa inclusiva, obtendo-se como respostas:

“Saberes específicos da psicologia e da fisiologia, além dos aspectos históricos e das possibilidades educacionais de cada limitação ou necessidade. Precisa também ser um professor que compreenda os aspectos da humanização.” (S1, S2, S3, S6, S7, S14, S17 e S18)

“Não ousou optar, pois desconheço essa área.” (S4)

A categoria *Docência/Formação*, terceira categoria identificada nesse tema, foi estruturada integrando a informação sobre os aspectos que os sujeitos referiram como relevantes para a formação de professores no sentido dos pressupostos da escola inclusiva. Os inquiridos se justificaram afirmando que:



“[...] porque os professores saberão como melhor atender as especificidades dos alunos.” (S4)

“Como em vários aspectos da atuação do professor, a formação teórica sem uma supervisão mais aprofundada da prática produz poucos resultados.” (S12)

Na quarta categoria, *Estágio supervisionado*, foi considerada a informação sobre a contribuição do estágio para a formação docente voltada para a inclusão. Algumas respostas conseguidas foram:

“De forma significativa, pois possibilita aos alunos, futuros profissionais, o conhecimento da realidade concreta, onde atuarão” (S4)

“Sendo transformado em pesquisa. Toda carga horária alocada em estágio Supervisionado ser transformada em pesquisa interdisciplinar com a participação de psicologia, literatura e pedagogia” (S8)

A categoria *Saberes a integrar no curso de Pedagogia* engloba a informação relativa aos saberes que os docentes consideram importante incluir no curso de Pedagogia da UFAL. Obteve-se, por exemplo, como respostas:

“Todos possíveis, multiculturalismo, diferenças, relações étnico-raciais, homossexualismo, diversas deficiências, estudo de Libras.” (S6)

“Que independente de qualquer coisa ‘somos humanos demais humanos’. Paulo Freire dizia somos ‘gente’, além da epiderme, do corpo, somos sentimentos, musicais, pictóricos. Seres imagéticos.” (S8)

O discurso de professores vai de encontro a Abenhaim (2005), que afirma que uma escola inclusiva não é aquela que se limita a colocar no seu interior pessoas com necessidades educativas especiais, não sabendo depois o que fazer com elas. Nem bastam as adaptações arquitetônicas, apesar de essa etapa ser muito importante. De pouco valerá esse investimento se não houver a preparação dos profissionais que nela trabalham, principalmente do professor. A preparação da escola para acolher a diversidade humana vai para além das aparências, pois, tal como refere Pomar (2009), a existência de uma escola mais inclusiva e, conseqüentemente mais eficaz para todos, reside, em grande medida, na qualidade profissional dos professores. Nesse contexto, é imprescindível que os cursos de formação docente proporcionem uma formação ao futuro professor que o habilite a pensar e agir em prol de uma escola e de uma educação inclusiva.

Ciente dessa necessidade, buscou-se investigar qual era a percepção dos professores sobre a organização do currículo do curso de Pedagogia da UFAL no que se refere à educação inclusiva. Nessa perspectiva, procurou-se saber se os docentes tinham conhecimento se existia ou não uma formação voltada para a Educação Inclusiva no curso de Pedagogia. A partir da análise das respostas, se pôde perceber que ainda existem professores que desconhecem a estrutura do curso em que trabalham por acreditar que o curso oferta conhecimentos sobre inclusão, conhecimento esse, abordado de forma pontual em uma única disciplina, ou por realmente não conhecer a matriz curricular do curso, limitando-se apenas à disciplina que ministra.

“Há disciplinas específicas que problematizam, analisam e estudam a educação inclusiva.” (S5) (S8) (S9) (S17) (S18) (S20)

“Não sei.” (S3)

“Não conheço toda a matriz curricular, sei apenas que durante a disciplina de jogos e brincadeiras procurei trazer aspectos da educação física adaptada.” (S7)

“Existe uma disciplina de Educação inclusiva.” (S12)

Oliveira (2009) nos lembra que, nas atuais reformulações educacionais do Brasil insere-se o processo de inclusão das pessoas com NEEs, exigindo que os professores adotem novas estratégias de ensino. Esse fato aponta para a necessidade de uma formação docente inicial e continuada que promova conhecer e aceitar as diferenças, além de conviver e aprender a lidar pedagogicamente com elas.

Sobre a compreensão que os sujeitos da nossa amostra revelaram acerca dos saberes que deveriam ser integrados ao curso de Pedagogia, observamos que a maioria dos professores defende a necessidade de inserção de saberes teóricos que abordem os conhecimentos didáticos e pedagógicos, ainda havendo a defesa de alguns no tocante à existência de uma formação conteudística direcionada para uma perspectiva da educação especial. Outra parcela significativa sustenta a ideia da necessidade de inserção de conteúdos referentes ao modelo inclusivo, como demonstram as afirmações abaixo:

“Saberes específicos da psicologia e da fisiologia, além dos aspectos históricos e das possibilidades educacionais de cada limitação ou necessidade...” (S1) (S2) (S3) (S6) (S7) (S14) (S17)(S18)

“[...] metodologias de trabalho específico para este segmento, fundamentação teórico-metodológica.” (S5) (S13) (S15) (S20)

“Dominar conceitos básicos mínimos de educação inclusiva, ter domínio da LIBRAS, conhecer os tipos de necessidades especiais e como lidá-las em sala de aula.” (S2) (S7) (S9) (S10) (S14) (S15)

Para que haja a prática inclusiva nas escolas, é indispensável reconhecer que a práxis docente de qualidade é fundamental e que o desenvolvimento dessa qualidade vai além dos saberes científicos que norteiam as disciplinas que lecionam e dos saberes didáticos. Torna-se necessário englobar também outros conhecimentos fundamentais, relacionados com as competências para ensinar, que Pomar (2009) confirma ao referir que a formação de professores, nos seus vários níveis, deve garantir o domínio de conhecimentos e as competências necessárias para o desenvolvimento de práticas promotoras de inclusão e de qualidade educativa.

Nesse sentido, uma parcela pequena de professores alegou desconhecer que saberes deveriam ser inseridos no curso com o intuito de melhor formar os alunos no que concerne à inclusão. Essa situação pôde ser identificada através de respostas como:

“Não sei. Mas, sei que precisamos nos capacitar para receber melhor os alunos.” (S16)

“Não ousou optar, pois desconheço essa área.” (S4)

Apesar de ser uma parcela pequena os que respondem não saber, esse fato torna-se preocupante, dado que são estes os professores que detêm a responsabilidade de preparar seus alunos para uma atuação docente inclusiva.

Ainda nesse contexto, os professores acreditam que uma formação docente de qualidade contribui para a implementação de uma Escola Inclusiva. Essa percepção pôde ser constatada através de respostas como:

“[...] , pois sem formação adequada não há educação de boa qualidade, seja inclusiva ou não. E, se não há inclusão, não há a plena cidadania.” (S7)

“No diagnóstico das realidades das escolas e identificando como se dá esse atendimento da escola inclusiva.” (S2)

“Abertura de escolas com perfil inclusivo como campo de estágio.” (S3)

Ainda com relação ao processo formativo dos futuros professores, constatou-se que, na percepção dos inquiridos, os conhecimentos teóricos são mais importantes que os práticos. Essa visão desqualifica o saber vindo da prática, pensamento equivocada, mas que ainda prevalece nos cursos de formação docente, nos quais se exalta o valor do saber teórico e se desvaloriza o prático, contribuindo para uma separação entre os dois, esquecendo que ambos se interligam e se completam, tal como refere Gamboa (2003).

Também se procurou saber quais seriam, na concepção dos docentes, os saberes sobre educação inclusiva que deveriam ser incluídos no curso de Pedagogia da UFAL. A análise das respostas mostrou uma variação significativa, perpassando pela visão da abordagem de conhecimentos específicos, de saberes sobre inclusão e do próprio desconhecimento sobre o que incluir no curso.

“Deveria ser incluída disciplinas e uma área de especialização não só no curso de pedagogia, mas nas demais licenciaturas.” (S11)

“As aprendizagens sobre educação inclusiva devem contemplar: compreensão dos princípios da educação inclusiva; compreensão dos métodos/metodologia da educação inclusiva; compreensão da implicação político-ideológica da concepção de educação inclusiva.” (S14)

“Não Sei.” (S16)

Apesar de todo o movimento em prol de uma educação e de uma escola que estejam voltadas para todos, ainda presenciamos, nas escolas regulares, na maioria das vezes, uma ação docente despreparada para trabalhar com a diversidade, incluindo nesse conjunto os alunos com deficiência. Esse fato se dá basicamente na formação inicial que não consegue qualificar o futuro profissional de educação, tanto no que concerne ao desenvolvimento de habilidades, como no que se refere ao se despojar de concepções e atitudes preconceituosas que foram construídas historicamente no tratamento dado às pessoas consideradas “diferentes”. Os cursos de formação docente não vêm conseguindo desconstruir, nos futuros professores, percepções distorcidas e preconceituosas em relação àqueles considerados socialmente como diferentes, o que vai de encontro aos autores consultados para este estudo, como é o caso de Freitas (2006).

Apesar da importância da formação inicial na preparação de docentes responsáveis em consolidar as práticas educativas inclusivas, a responsabilidade dessa formação vem sendo repassada para os cursos de formação continuada, e o Curso de Pedagogia da UFAL não foge a esse contexto, já que ainda apresenta, no seu corpo docente, uma concepção de que a Educação Inclusiva e a Escola Inclusiva são destinadas apenas às pessoas com limitações, ideário que se reflete na formação dos alunos. Além disso, o curso de Pedagogia não oferta um currículo, representado pelo seu Projeto Político do Curso (PPC), que esteja de fato voltado para os ideais inclusivos, dificultando, assim, uma formação docente direcionada ao trabalho com a diversidade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os cursos de licenciatura, em sua grande parte, ainda baseiam sua estrutura curricular no objetivo de formar educadores para trabalhar com o aluno “normal”, vindo de uma família que também apresente a mesma característica, perfazendo, assim, um conjunto de condições consideradas “ideais”. Portanto, ainda prevalece um sistema educacional pautado na manutenção de uma organização escolar que contempla poucos.

A formação inicial do educador para a prática da educação inclusiva requer um conjunto de mudanças e atitudes, enfim, requer uma mudança de postura para que haja uma transformação

das práticas de atendimento a todas as crianças, sem distinção de raça, cor, gênero, condições físicas, sociais, emocionais, socioeconômicas e cognitivas. Para o atendimento de todos os indivíduos, é necessário vencer muitas resistências e barreiras como a aceitação de uma “nova realidade”, de um “novo aluno” e, para este, a construção de uma “nova escola”.

É inquestionável a importância de uma educação que contemple todos, possibilitando-lhes o desenvolvimento de suas potencialidades. Para tanto, é necessário ter a clareza de que o professor é a “peça chave” nesse processo, mas ele só conseguirá promover uma ação docente voltada para os ideais inclusivos se for devidamente preparado.

O preparo dos futuros licenciados, para que possam assumir uma postura inclusiva na sua atuação profissional, deve perpassar toda a formação docente, necessitando de que os conhecimentos sobre inclusão estejam presentes, de forma teórico-prática, em todas as disciplinas do currículo, visando não sobrecarregar uma única disciplina na tentativa de uma formação especializada, pois a ideia não é formar “especialistas em inclusão”, mas educadores que estejam aptos a uma prática docente mais humana e voltada para todos.

Através da investigação foi possível constatar que a maioria dos professores demonstram um significativo grau de desconhecimento sobre a estrutura curricular do curso do qual fazem parte, pois acreditam que o curso oferta componentes curriculares que contemplam a Inclusão, sendo que há apenas uma disciplina que aborda, em um de seus conteúdos, aspectos superficiais sobre a educação inclusiva.

A pesquisa possibilitou perceber que o curso de Pedagogia da UFAL, na atualidade, não consegue ofertar uma formação mínima a seus alunos para desenvolverem uma ação educativa inclusiva, fazendo com que os profissionais formados no curso não tenham preparo suficiente para iniciar uma atuação profissional voltada para a inclusão. Portanto, mudar a atual estrutura do curso de Pedagogia da UFAL, para que consiga atender às demandas sociais da atualidade, se faz necessário e urgente, já que os cursos de formação docente não podem mais se eximir da responsabilidade de promover uma educação voltada para o reconhecimento do outro e pautada no respeito e na tolerância. E, nesse sentido, concordamos com Freire (1997), quando afirma que não se pode mais conceber um educador que se pensa e se diz democrático e que não dá ouvido à fala do diferente, que discrimina o diferente só porque ele é diferente. Aprender a escutar o diferente, a cultura diferente, aprender a valorizar o diferente de nós é absolutamente fundamental para o exercício da autonomia. O educador que fecha seus ouvidos à dor, à indecisão, à angústia, à curiosidade do diferente é aquele que mata no diferente a possibilidade de ser.

## REFERÊNCIAS

ABENHAIM, E. Os caminhos da inclusão: breve histórico. In: MACHADO, A. M. et al. **Psicologia e Direitos Humanos: Educação inclusiva – direitos humanos na escola**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 39-53.

ARANHA, M. S. F. **Educação inclusiva: a escola**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2004b

ARBEX, D. **Holocausto brasileiro - Vida, genocídio e 60 mil mortes no maior hospício do Brasil**. São Paulo: Geração Editorial, 2013.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº: 5/2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: MEC/CNE, 2005.

BUENO, J. G. S. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. In: BICUDO, M. A.; SILVA, C. A. Jr. (Orgs.), **Formação de educadores e avaliação educacional**. São Paulo: UNESP, 1999. p. 149-164.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: Análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-684, out./dez. 2006.

CRUZ, V. (2009). Educação inclusiva: É o que acontece ou o que fazemos acontecer?. In: CANDEIAS, A. A. (Org.), **Educação Inclusiva: Concepções e Práticas**. Évora: CIEP, 2009.

FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREIRE, P. (1997). **Na voz do mestre, alguns saberes necessários à prática docente. Série Projeto Político-Pedagógico da Escola**. 1997. Disponível em: <[http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod\\_Entrevista=70](http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=70)>. Acesso em: 10 fev. 2013

FREITAS, N. K. Políticas Públicas e Inclusão: Análise e Perspectivas Educacionais. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, n. 7, p. 25-34, jan./jun. 2010.

FREITAS, S. N. (2006). A formação de professores na educação inclusiva: Construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, D. (Org.), **Inclusão e exclusão: Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 161-181.

GAMBOA, S. S. (2003). A contribuição da pesquisa na formação docente. In: REALY A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCAR, 2003. p. 116-130.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, W.; STAINBACK, S. (Orgs), **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 21-34.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MADEIRA, M. G. L.; VERÇOSA, E. G. O curso de Pedagogia do Centro de Educação da UFAL: Origem e trajetória ao longo dos seus primeiros 50 anos. In VERÇOSA, E. G.; CORREIA, M. S. (Orgs.). **Escritos sobre a educação alagoana: Compêndios, periódicos, manuscritos e práticas educativas (século XIX, XX e XXI)**. Maceió: Edufal, 2011. p. 159-174.

OLIVEIRA, L. F. M. **Formação docente na escola inclusiva: Diálogo como fio tecedor**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

POMAR, C. et al. Formação de professores para a escola inclusiva: Algumas perspectivas europeias. In: CANDEIAS, A. A. (Org.), **Educação inclusiva: Concepções e práticas**. Évora: CIEP, 2009. p. 62-77.

RAMOS, R. **Inclusão na prática: estratégias eficazes para a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2010.

RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e exclusão: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

SANTOS, J. B. A “dialética da exclusão/inclusão” na história da educação de ‘alunos com deficiência’. **Revista da FAEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 11, n. 17, p. 27-44, jan./jun., 2002. Disponível em: <<http://www.uneb.br/revistadafaeaba/files/2011/05/numero17.pdf>> Acesso em: 10 fev. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. [UFAL]. **Projeto político-pedagógico do curso de pedagogia**. Maceió, 2006

UNESCO; MEC-Espanha. **Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

ZERAIK, F. G. A. **avaliação nas práticas pedagógicas inclusivas**: Visão de professores, 2006. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em <<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/16268/1/PED%20-%20Flavia%20G%20Zeraik%20Rodrigues.pdf>> Acesso em: 3 jan. 2013.