

EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE EM SALAS COMUNS DO ENSINO REGULAR

INCLUSIVE SPECIAL EDUCATION: TRAINING AND TEACHING PRACTICE IN COMMON ROOMS FOR REGULAR EDUCATION

Edna Leandro da Silva¹
Maria Luzia da Silva Santana²

Resumo: O presente artigo tem o objetivo de apresentar uma sistematização dos princípios da educação especial inclusiva como reflexo na prática docente, considerando a formação inicial de professores no curso de pedagogia. Para isso, recorre-se aos relatos de professores regentes nos anos iniciais do ensino fundamental da educação básica e a análise do projeto de formação de professores. O *lôcus* da pesquisa foi uma escola municipal, parte da zona rural do município de Ponta Porã, Mato Grosso do Sul. Para coleta dos dados foi realizada a entrevista semiestruturada, destinada às professoras regentes e análise documental de um projeto pedagógico do curso de pedagogia de uma universidade pública. As participantes foram quatro professoras com formação predominante em pedagogia. A análise dos dados coletados foi realizada mediante a categorização das respostas seguida da análise do conteúdo. A discussão dos resultados pautou-se nos pressupostos teóricos histórico-cultural de Vygotsky (2011) bem como nos princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Os resultados apresentam um conceito de educação especial inclusiva e de práticas pedagógicas inclusivas como uma utopia. É possível analisar que as práticas docentes, mesmo pautadas em princípios, legislações e resoluções, ainda não garantem que a proposta da educação inclusiva realmente inclua.

Palavras-chave: Formação Docente. Educação Especial Inclusiva. Prática Docente.

INTRODUÇÃO

O presente escrito faz uma análise da formação docente a partir dos princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e seus reflexos na prática docente na visão de quatro professoras regentes nos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola regular. Os dados foram coletados a partir de uma entrevista semiestruturada cujo roteiro, indagou acerca da eficiência das legislações e das teorias que fazem parte do processo de formação docente, nas práticas diárias em salas comuns do ensino regular em que hajam estudantes público-alvo da educação especial inclusiva. A pesquisa foi desenvolvida como parte do tema do trabalho de conclusão do curso de licenciatura plena em

¹Acadêmica do Programa de Pós-Graduação, mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; Especialista em Psicopedagogia Institucional; Correio eletrônico: edna.silva5666@gmail.com

²Professora adjunta na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS e compõe o quadro de docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da FAED/UFMS; Doutora e Mestra em Psicologia pela Universidade Católica de Brasília; Correio eletrônico: santanapsi@gmail.com

pedagogia, concluído pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no Campus de Ponta Porã em 2017.

A fim de possibilitar uma análise de conteúdo parcial também foi realizada a análise do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC) de uma universidade pública, com vistas a comparar os dados obtidos com a formação inicial disponibilizada aos futuros docentes. A pesquisa buscou resposta para a seguinte problemática *“a formação inicial e as práticas pedagógicas no ensino regular garantem que a proposta da educação especial inclusiva realmente inclua?”*

A prática docente é imbuída de intencionalidade que não se restringe aos aspectos didáticos ou às metodologias de ensino e aprendizagem, mas se articula como destaca Fernandes (1999, p. 59) *“à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares”*.

Nesse viés, cabe salientar que a prática pedagógica na escola inclusiva requer adaptação curricular, visando diminuir as barreiras à aprendizagem e aumentar as oportunidades educacional para todos, requerendo que o educador realize análises constantes acerca das limitações curriculares e do contexto educacional como um todo, para que aconteça a inclusão escolar. Esse aspecto tem relação com o processo de formação inicial e contínua do professor.

A partir da instituição de decretos, leis, políticas e portarias e etc. como exemplo, a Constituição Cidadã (1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) o conceito de inclusão escolar apesar de ter assegurado a escolarização preferencialmente na rede regular de ensino, ainda se constitui de características marcantes das políticas de integração³. A educação inclusiva se observada no critério “acesso” à escola regular teve evolução no cenário brasileiro, mas quando analisada a acessibilidade às práticas pedagógicas inclusivas, ainda têm traços da integração. Contudo, Mazzota (1993, p. 13) considera *“[...] a busca da ampliação da participação das pessoas que se encontram em situações segregadas para situações ou ambientes normais, sejam educacionais ou sociais”*.

³Processo dinâmico de participação das pessoas num contexto relacional, legitimando sua interação nos grupos sociais. A integração implica reciprocidade [...] no ambiente escolar, refere-se ao processo de educar-ensinar, no mesmo grupo, a criança com e sem necessidades educativas especiais, durante uma parte ou totalidade de tempo de permanência na escola (Brasil/Seesp. 1994, p. 18).

A educação inclusiva passou por outras fases até a concretização dos princípios que a regem atualmente, houveram fases nas quais os estudantes com algum tipo de deficiência passaram de excluídos, para aceitos, mas segregados e antes de serem incluídos, integrados. Souto (2014, p. 10) recorda que os princípios da educação inclusiva, apesar de serem discutidos em outros formatos há mais de trinta anos atrás, ganharam espaço a partir da década de 90 “[...] surgiu em diferentes momentos e contextos, especialmente a partir da década de 90. Época esta, marcada pela reforma do sistema educacional e pelo caloroso debate da inclusão escolar”.

Portanto, pretende-se analisar os reflexos da conquista que aponta a educação especial inclusiva para pessoas com deficiência, preferencialmente em salas comuns do ensino regular, que também se sustenta em teorias como a histórico-cultural para apontar benefícios do ensino e aprendizagem num âmbito educacional em que haja estudantes deficientes e não deficientes. Dessa forma, se apresenta o posicionamento das professoras, acerca da formação docente e das práticas diárias observadas a partir dos princípios da educação inclusiva.

Aspectos históricos e legais da educação inclusiva

Até a chegada do paradigma da educação inclusiva a fim de garantir o direito a educação de todos, ocorreu diversos processos de evoluções e involuções históricas e conceituais. Nessa perspectiva é importante destacar conceitos de bases epistemológicas que fundamentam as políticas e decretos, considerando a relevância social desse estudo para reflexão das práticas para inclusão escolar de qualidade. Para isso, foi realizado um breve resgate histórico da educação especial no Brasil, bem como a discussão acerca da formação inicial e práticas pedagógicas para acessibilidade.

No percurso histórico da educação especial inclusiva pode ser observado e caracterizado por quatro fases, sendo a primeira fase é da exclusão, a segunda segregação, a terceira integração e a quarta fase inclusão.

1ª fase: na exclusão a pessoa com deficiência era excluída até mesmo do convívio social com pessoas não deficientes, eram enviados para instituições com a finalidade de mantê-los excluídos até mesmo da própria família, que era considerada castigada por Deus, por terem alguém deficiente na família; 2ª fase: na segregação, a educação realizada em escolas e classes especiais, com uma visão muito mais reabilitadora, clínica, em que o pedagógico muitas vezes era esquecido, gerando uma subdivisão na educação: educação normal e educação especial; 3ª fase: na integração que na prática se caracterizou pela adaptação do educando à escola. “As avaliações realizadas revelam que a integração dos alunos com necessidades educativas especiais está isenta

de problemas e que é imprescindível propor mudanças serão profundas para conseguir escolas abertas a todos (MARCHESI, 2010, p. 37).

Na quarta fase, da inclusão propõe a adaptação da escola ao educando, mas, com um olhar diferenciado para o tema de forma a provocar nos indivíduos a possibilidade de uma “atitude contemporânea de inclusão” sem que se faça isso por obrigação como destaca Lopes e Fabris (2016, p. 15):

Ou seja, que nos possibilite problematizar a inclusão não somente mobilizados pela obediência (pura e simples) à lei, nem pela militância disciplinar (que tem na ordem seu princípio regulador) nem pelo caráter salvacionista (fortemente produzido pelo humanismo e pelas raízes judaico-cristão que carregam) e nem pela necessidade de mudanças emergentes das condições do País frente às exigências do presente. Queremos pensar-la pela vontade de articular a experiências de viver o coletivo e de ter nossas condutas dirigidas de forma mais coerente com a noção de direito, nesse caso, à educação para todos.

Desde o século XVI, na história da educação no Brasil, médicos e pedagogos começaram a acreditar na possibilidade de educar os indivíduos considerados “impossíveis” para educação. No entanto, naquele momento, o cuidado com a educação era meramente assistencialista e institucionalizado como apresentado pela fase da segregação, por meio de asilos e manicômios (MENDES, 2006).

No período imperial a pessoa com deficiência se encontrava segregada em institutos e distante da sociedade. Esses institutos aos quais se refere Barbosa (2015) assumiram a função de isolar os surdos e cegos do convívio social, somente após diversos movimentos e reivindicações sociais, que as formas como esses institutos tratavam as pessoas na condição de deficiência foram modificadas.

Os movimentos em prol das pessoas na condição de deficiência ganharam forças políticas e sociais, resultando no surgimento de novas discussões e debates na sociedade civil e nos grupos políticos, que, conseqüentemente influenciaram nas novas legislações bem como na elaboração de novas políticas públicas.

Em 1961, ocorreu a inovação da LDB, que promulgou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), que garantiu o direito da pessoa como deficiência a frequentar a escola regular, em caráter de integração.

Em 1994 a educação especial brasileira sofre influência externa da Declaração de Salamanca define políticas, princípios e práticas da Educação Especial influenciando nas políticas públicas da Educação. Diante desta declaração, a Política de Educação Especial

condiciona o acesso ao Ensino Regular àqueles que possuem condições de acompanhar “os alunos ditos normais”.

Em 2008, ocorre politicamente o fim da segregação, com a implantação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Essa educação é entendida como uma modalidade transversal de educação, perpassando por todos os níveis, etapas e modalidades, assim define: todos devem estudar na escola comum, leva a compreensão e explicação desde quando começou as discussões a respeito do ensino inclusivo no Brasil para tentar a atender com qualidade esses alunos especiais na escola comum.

Em uma breve análise das fases da educação especial no Brasil é possível perceber a evolução acerca dos princípios que atualmente regem a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. No entanto, Nascimento e Gelatti (2015, p. 24) destacam que

[...] não basta reconhecer a diferença e ter uma postura tolerante, é pertinente compreender a origem e trabalhar tais conceitos voltados para a valorização da pluralidade e identidades dos sujeitos que convivem no âmbito escolar a fim de promover a desconstrução de estereótipos e rótulos inseridos em determinados grupos da sociedade.

Formação docente para escola inclusiva

Atualmente a formação docente abrange a educação especial na perspectiva da educação inclusiva e objetiva preparar os professores para a diversidade de desafios encontrados no cotidiano escolar. Anterior a isso o magistério era visto como “[...] um processo de preparação técnica, que permite compreender o funcionamento de regras e das técnicas do mundo real da sala de aula e desenvolver as competências profissionais exigidas pela sua aplicação eficaz” (PÉREZ; GÓMEZ, 1992, p. 108).

Basicamente as instituições de ensino regular devem garantir o direito ao acesso, permanência e conclusão do processo de escolarização para todos os estudantes independente da diversidade presente no ambiente educacional, no entanto, a permanência de educandos com deficiência nessas instituições de ensino depende de uma pluralidade de práticas docentes e não docentes para que os estudantes se sintam incluídos, o que perpassa legislações e se mostra latente no convívio socioeducacional.

As classificações de deficiências a partir de laudos não são suficientes para a criação de metodologias inclusivas visto que, apesar da subjetividade de cada um “[...] é preciso antes de

tudo perceber as particularidades e as potencialidades desses sujeitos, enquanto indivíduos inseridos no meio social e, portanto, influenciados por sua cultura, valores, costumes e etc.” (NETA, 2013, p.30).

Logo, é necessário que as práticas docentes sejam flexíveis, a fim de atender às necessidades dos educandos estando tanto professores como coordenação pedagógica, direção e comunidade escolar, dispostos a renovar métodos, buscar recursos e aliar a teoria já compreendida, na busca por caminhos indiretos para ensino e aprendizagem de todos os educandos.

Atender necessidades faz parte das recomendações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), sendo que o currículo deve abranger as identificações de potencialidades dos estudantes com deficiência, por isso é importante pensar a importância do currículo escolar bem como, suas questões políticas e demandas atuais. Nesse sentido Silva (1996, p. 23) destaca que:

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

A educação realizada nos espaços escolares deve atender a todo, contudo “as tendências curriculares no ensino especial que, historicamente, se caracterizaram por propostas segregatórias que legitimaram currículos inadequados e alienantes, que, muitas vezes, contribuíram para infantilizar o aluno considerado deficiente” (MOREIRA; BAUMEL, 2001, p.1). Por isso, a inclusão escolar para o ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência tem se mostrado um desafio para a escola inclusiva, principalmente quando se toca na formação de professores.

A heterogeneidade encontrada no âmbito escolar traz consigo desafios diferentes a cada dia, visto que, a proposta da educação inclusiva começou a ser implementada nos anos noventa com educadores atuando na área. Nesse sentido, é necessário desmitificar a educação especial que segregava e apropriar-se da educação inclusiva para propor métodos inclusivos. A proposta da educação especial inclusiva considera as adaptações atitudinais práticas como é destacado:

A exigência é que a escola seja eficiente naquilo que é a sua principal finalidade: ter todas as crianças aprendendo. Não basta apenas que as crianças e jovens tenham acesso à escola, é preciso que lá permaneçam e que isso represente agregação efetiva

de conhecimentos, habilidades e competências fundamentais para uma melhor inserção no mundo do trabalho (NASCIMENTO; GELATTI. 2015, p. 22).

O papel da escola consiste em favorecer que cada educando, de forma livre e autônoma, reconheça nos demais a mesma esfera de direito que exige para si. Neste âmbito, a prática inclusiva se baseia em princípios diferentes do convencional: “consideração das diferenças individuais, valorização de cada pessoa, convivência dentro da diversidade humana e aprendizagem por meio da cooperação” (NASCIMENTO; GELATTI. 2015, p.54).

O educando é, portanto, nesse contexto, o foco do processo de aprendizagem e sujeito de sua aprendizagem, não podendo estar em situação de desvantagem em relação aos demais educandos, uma prática que possa:

[...] focar mais a relação afetiva, gostar dos alunos como eles são, chamá-los para participar, aproveitar todo o potencial para motivá-los, valorizá-los, incentivá-los, surpreende-los. Pela interação afetiva creio que conseguiremos encontrar um atalho de aproximação que superará o abismo que separa nosso universo perceptivo, racional e linguístico (MORAN. 2005, p. 98).

A prática do educador passa a ser objeto de uma verdadeira transformação, em que serão elencadas perspectivas de domínio teórico e prático ligados aos processos de ensino e aprendizagem, nela o educando passa da condição de indivíduo para a condição de sujeito da sua própria aprendizagem. Nesse contexto educacional que o educando tem possibilidade de ampliar suas experiências e vivências, valores, relações sociais e sua constituição como sujeito no espaço educativo.

Uma escola para todos implica mudanças nas concepções pedagógicas que resultem em ações que privilegiem atenção à diferença e a diversidade. Quando o processo de ensino e aprendizagem é planejado, o ponto básico da organização da proposta curricular e das práticas desenvolvidas no interior dessa escola, deve ter o reconhecimento das diferentes situações sociais, cognitivas e culturais existentes na sala de aula (FIGUEIREDO. 2006, p.11).

Nessa perspectiva, o conceito de inclusão escolar pode ser submetido à uma crítica radical, refletindo os conceitos que antecederam a emergência da inclusão, aponta-se o processo de exclusão e de inclusão visto que “as fronteiras que separam incluídos e excluídos nem sempre são tão visíveis” (LOPES; FABRIS. 2016, p. 08).

Nesse sentido, a condição de discriminação vivida por grupos ou sujeitos silenciados e ignorados pelo Estado e pela sociedade é uma discriminação negativa, como pode ser explicado nesse excerto:

A discriminação negativa deve ser entendida e encaminhada diferentemente das discriminações positivas. As discriminações positivas podem ser compreendidas como aquelas que “consistem em fazer mais por aqueles que têm menos” e que possuem como princípio “desdobrar esforços suplementares em favor das populações carentes de recursos a fim de integra-los ao regime comum e ajuda-los a reencontrar este regime (CASTEL. 2008, p. 13).

É importante discriminar sim, mas positivamente, a fim de que a discriminação seja a partir das potencialidades de cada educando para que as suas especificidades para aprendizagem, bem como as que determinam suas condições para participar dignamente nas relações com o outro, sejam suas marcas e não, apenas, a deficiência. Em contrapartida a discriminação negativa é aquela que se diferencia marcando ou estigmatizando o sujeito, como destacado por Castel (2008).

Nesse sentido, os cursos de formação de professores têm um papel de grande importância nessa ação, pois, a educação é que abrirá leques para o conhecimento e respeito aos direitos das diversidades, bem como para abertura e flexibilidade da escola a fim de atender às necessidades dos educandos, renovando métodos, buscando recursos e aliando a teoria já compreendida na busca por caminhos indiretos para atender as particularidades de todos os educandos. Para tanto, é necessário refletir a história e a origem do currículo bem como suas questões e demandas atuais, nesse sentido Silva (1996, p. 23) caracteriza o currículo como:

Um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

Portanto, as relações que serão dentro do âmbito escolar são construídas no currículo, por isso, a importância da educação especial inclusiva deve estar destacada nesse documento como segmento e orientação. A busca por caminhos indiretos, deve estar presente no currículo como uma dessas demandas atuais visto que, a educação especial inclusiva se incorpora à educação regular há um tempo não muito distante.

Elementos metodológicos da pesquisa

Realizou-se no primeiro momento desse estudo a pesquisa bibliográfica, que faz uma alusão aos conceitos já existentes acerca das perspectivas abordadas pela proposta da educação especial inclusiva, pois segundo Fonseca (2002, p. 32):

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

Outra metodologia utilizada foi o estudo qualitativo que suas contribuições abrangem as condições para entender os fenômenos pertinentes ao contexto escolar, tendo em vista que demonstra a riqueza do seu dia-a-dia. “Assim, os estudos qualitativos são importantes por proporcionar a real relação entre teoria e prática, oferecendo ferramentas eficazes para a interpretação das questões educacionais” (OLIVEIRA, 2008, s/p). Como instrumento para coleta dos dados foi utilizada entrevista semiestruturada, que conforme Ribeiro (2008, p.141) é a técnica mais pertinente visto que,

O pesquisador obtém informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores.

O *locus* da pesquisa foi uma escola municipal, na zona rural do município de Ponta Porã/Mato Grosso do Sul, no Brasil que faz fronteira internacional com o município de Pedro Juan Caballero, no Paraguai. As participantes foram quatro professoras com formação predominante em pedagogia. A análise dos dados coletados foi realizada mediante a categorização das respostas e análise do conteúdo de Bardin (2011).

A partir dos dados foram elencadas categorias que possibilitaram analisar as características presentes nos conceitos das professoras acerca da educação inclusiva. Assim, as ideias foram apresentadas como resultados e discutidos com autores que fazem reflexões sobre a temática.

A reflexão, como a capacidade de se voltar sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção, supõe a inevitabilidade de utilizar o conhecimento à medida que vai sendo produzido, para

enriquecer e modificar a realidade e suas representações, as próprias intenções e o próprio processo de conhecer (BARDIN, 2011, p. 581).

Além das reflexões sobre os dados apresentados pelas participantes, foi analisado um Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, em vigência numa universidade pública do Estado Mato Grosso do Sul, que oferta a formação inicial, sobretudo direcionada a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. A discussão dos resultados pautou-se na teoria histórico-cultural de Vygotsky (1990) e nos documentos legais como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Conceitos utópicos de práticas pedagógicas inclusivas

Foram analisadas as respostas das participantes acerca da formação docente, dos princípios da educação inclusiva e seus reflexos na prática docente a fim de analisar ideias e compreensões construídas pelas docentes em exercício. Dessa forma, foi observado o nível de conhecimento que consideravam ter sobre os princípios propostos pela educação inclusiva.

Os dados apontaram que três professoras conheciam razoavelmente a proposta da educação inclusiva com exceção de uma, que respondeu conhecer muito bem. Esse aspecto é sinalizado por Noronha e Pinto (2008, p. 07) ao considerarem que [...] A escola inclusiva não é um processo fácil, e as mudanças estão ocorrendo gradativamente e não acompanham a legislação da educação. O que se vê é uma posição de resistência e tolerância ao que é diferente no interior das escolas”.

Para assegurar a inclusão dos estudantes na condição de deficiência diversos documentos orientam a prática pedagógica e leis para a inclusão educacional quanto a implementação da educação inclusiva. Em relação a esse aspecto foi questionado às entrevistadas; “Se todas as documentações, leis e orientações garantem que as práticas pedagógicas realmente incluam”. As possibilidades de respostas que elas tinham foram: não; isso é apenas na teoria; sim; realmente ocorre; não, a integração está presente; em algumas atividades ocorrem.

Das entrevistadas, três responderam que em algumas atividades ocorre a inclusão a partir das práticas pedagógicas previamente adaptadas e uma entrevistada respondeu que os documentos garantem, apenas, o acesso a escolarização e não a acessibilidade à práticas pedagógicas. Também se verificou a percepção das professoras sobre as diretrizes baseadas na

Política Nacional de Educação Especial (2008), “se elas garantem que as práticas pedagógicas realmente incluam”, a maioria das entrevistadas respondeu que não, sendo que, apenas, uma respondeu sim. A partir das respostas das entrevistadas observou-se que as legislações e políticas de educação inclusiva disposta na Política Nacional de Educação Especial (2008) não garantem práticas pedagógicas inclusivas, visto que a prática do educador na sala de aula depende da subjetividade de cada um, formação, investimentos em metodologias e recursos pedagógicas para a realização de ações educativas.

É importante que os professores busquem desenvolver metodologias de ensino para a aprendizagem do estudante na condição de deficiência. Nesse sentido, cabe as ideias de Vygotsky (2011) que “propõe a busca por caminhos indiretos e alternativos que podem ser criados pela cultura, quando o caminho direto, ou seja biológico se encontra impossibilitado. O desenvolvimento cultural seria, assim, a principal esfera em que é possível compensar a deficiência” (VYGOTSKY. 2011, p. 83).

Ao considerar o conceito de compensação de Vygotsky (2011) é possível desenvolver e ofertar condições que permitam aos educandos deficientes a apropriação do conhecimento, independentemente de seu diagnóstico. Portanto, Vygotsky (2011) considera que a criança com deficiência tem possibilidades de desenvolvimento através da interação social. Assim, a cultura e as relações sociais irão influenciar a formação da pessoa abrangendo as suas habilidades cognitivas e o seu psiquismo.

As legislações, políticas públicas e metodologias de ensino voltados a inclusão escolar são instrumentos e dispositivos construídos culturalmente e socialmente que possibilitam a aprendizagem e desenvolvimento do estudante na condição de deficiência. Contudo, sugere-se que há uma carência de apropriação desses elementos por parte da maioria das participantes da presente pesquisa, haja vista que três professoras conheciam razoavelmente a proposta da educação inclusiva. A inclusão escolar é tema relevante para o professor, por isso espera-se que ele compreenda além de caráter mediano. Contudo, cabe apontar como importante o processo de formação inicial do professor, conforme Pedroso, Campos e Duarte (2013) a inexistência da disciplina que dialoga sobre a educação especial tem implicações no atendimento às demandas de seu público-alvo e de sua inclusão escolar.

Ainda, cabe salientar que durante um momento da entrevista algumas educadoras questionaram a proposta da educação inclusiva: “*O que significa?*” Esclarecimentos foram

realizados às participantes tendo como fundamentação Figueiredo (2006, p.19), que caracteriza a educação inclusiva como:

Uma proposta, que atenda as diferenças [...] levando em conta as características dos educandos respeitando o seu estilo de aprendizagem, ritmo, nível de desenvolvimento intelectual, características do funcionamento cognitivo, além de seu desenvolvimento afetivo-social.

Nessa perspectiva, foi destacado que, apesar de conhecerem pouco a educação inclusiva, de forma generalizada tentava realizar a prática docente de maneira democrática para disponibilizar a todos os educandos presentes em suas aulas oportunidades de desenvolvimento. Cabe ponderar que,

Considerando as exigências engendradas pelo ensino que pretende atingir e favorecer o processo de escolarização de toda a diversidade de alunos, é urgente o redirecionamento do modelo de formação de professores. A formação inicial deve amenizar o descompasso existente entre os princípios teóricos propostos pela pedagogia inclusiva e sua materialização nas escolas e nas salas de aula. A atuação docente não mais pode se pautar prioritariamente na transmissão de conhecimento e deve passa a ser mais diversificada, criativa e complexa a fim de abranger diferentes alunos com condições também diversificadas de aprendizagem (POKER; VALENTIM; GARLA, 2017, p.879).

Entende-se que as práticas educativas voltadas a inclusão escolar começam no contexto de formação inicial do professor. Assim, “o oferecimento de um curso que busque formar os professores, também, para a atuação em um sistema educacional inclusivo, é importante que a Proposta Pedagógica desse curso apresente, nos princípios que a norteiam, essa preocupação” (DEIMLING, 2013, p. 247).

Inclusão escolar no projeto pedagógico do curso de pedagogia

O diálogo sobre a inclusão escolar começa no processo de formação inicial, visando prepara o futuro profissional para trabalhar com a diversidade existente nas instituições de educação. Considera a formação como elemento principal “capaz de viabilizar a implementação de uma escola que se pauta na equidade, no trabalho colaborativo, na solidariedade, na interdisciplinaridade, na criatividade e no uso de recursos, estratégias e metodologias diversificadas” (POKER; VALENTIM; GARLA, 2017, p. 879).

Nessa perspectiva observou-se as disciplinas existentes num curso de pedagogia de uma instituição brasileira pública federal, localizada na região de fronteira seca. Das sessenta e cinco disciplinas presentes no projeto do curso, dentre obrigatórias e núcleos de aprofundamentos, especificamente no campo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva registou-se seis disciplinas (Quadro 1).

Quadro 1: Disciplinas na área da educação especial na perspectiva da inclusão escolar.

Disciplinas	Ementas
<i>Educação Especial</i>	Introdução à educação especial. Políticas públicas da educação especial no Brasil. A educação especial no contexto da educação inclusiva e as práticas pedagógicas.
<i>Estágio em Educação Especial</i>	Planejamento e atividades de observação, participação e regência dos acadêmicos em educação especial, em instituições escolares e não-escolares: Centros de Educação Infantil e Escolas da Educação Básica (classes comuns, salas de recursos multifuncionais); Escolas Especiais e Centro de Atendimento Especializado; Atendimento domiciliar; Atendimento hospitalar; Atividades de observação e participação em empresas/órgãos que empregam pessoas com deficiência. Elaboração de portfólio apresentando as etapas do estágio.
<i>Estudo de Libras</i>	Noções históricas da inclusão de surdos na Sociedade Brasileira. Aspectos Linguísticos da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).
<i>Pessoa em Condição de Deficiência Física Sensorial: Cegueira - Baixa Visão e não Sensorial- Deficiência Física e Deficiência Motora</i>	Estudo das necessidades educacionais especiais da baixa visão, cegueira, deficiência física e deficiência motora, e seu impacto no desenvolvimento da criança, jovem e adulto. Análise e produção de materiais didáticos e de apoio para leitura, escrita e cálculo para educandos com baixa visão e cegueira. Estudo dos recursos da tecnologia assistiva e das novas tecnologias de informação/comunicação e de locomoção para pessoas com baixa visão, cegueira, deficiência física e deficiência motora. Análise dos princípios e das implicações da inclusão social e escolar para as pessoas com necessidades específicas decorrentes da deficiência visual, deficiência física e deficiência motora. Capacitação em orientação e mobilidade. Aspectos relacionados à imagem corporal de pessoas com baixa visão, cegueira, deficiência física e deficiência motora. Orientações legais para inclusão escolar de pessoas com baixa visão, cegueira, deficiência física e deficiência motora. Educação especial no Mato Grosso do Sul.
<i>Pessoas em com Deficiência Intelectual e Pessoas com Altas Habilidades</i>	Estudo e análise das principais tendências teórico-metodológicas para o atendimento escolar de crianças e adolescentes com deficiência intelectual e crianças e adolescentes com altas habilidades. Análise de experiências relevantes de atendimento de crianças e jovens com deficiência intelectual e crianças e adolescentes com altas habilidades em diferentes espaços de formação. O currículo da escola inclusiva e as altas habilidades: aspectos pedagógicos, metodológicos e interdisciplinares. O currículo da escola inclusiva e a deficiência

	intelectual: aspectos pedagógicos, metodológicos e interdisciplinares. A exclusão, integração e inclusão. Análise e produção de materiais didáticos e de apoio para leitura, escrita e cálculo para educandos com deficiência intelectual e com altas habilidades. Aspectos relacionados à imagem corporal de educandos com deficiência intelectual e educandos com altas habilidades. Estudo dos recursos da tecnologia assistiva e das novas tecnologias de informação/comunicação e educacionais para intervenção junto a educandos com deficiência intelectual e educandos com altas habilidades. Orientações legais para inclusão escolar de pessoas com deficiência intelectual e pessoas com altas habilidades
<i>Pessoas com Dificuldade de Aprendizagens Discalculia e Dislexia</i>	Teorias sobre as dificuldades de aprendizagem. Dificuldades de aprendizagem relacionadas à fala, leitura e escrita. Dificuldades de aprendizagem relacionadas a reconhecimento do número, leitura, escrita e cálculo matemático. Consequências da “rotulação” aluno com dificuldade de aprendizagem. Expectativas do aprendiz, da família e da escola no processo de avaliação.

Fonte: Construído com base no projeto pedagógico do curso de pedagogia de 2014.

As disciplinas elencadas contemplam a discussão sobre a educação especial na perspectiva da inclusão escolar e abarca fundamentos teóricos e práticos da área. As Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica considerou como público-alvo do AEE alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas, incluindo a deficiência intelectual (BRASIL, 2008). Nota-se que as disciplinas do projeto pedagógico do curso de pedagogia analisado abarcam a maioria das especificidades do público-alvo do AEE.

Contudo, não estão claros nas ementas das disciplinas os estudos direcionados aos transtornos globais do desenvolvimento, que abrange quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor como autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. Por outro lado, tem-se a disciplina “Pessoas com Dificuldade de Aprendizagens Discalculia e Dislexia” que aborda as dificuldades de aprendizagem relacionadas à fala, leitura e escrita e suas implicações com a “rotulação”, aspectos da relação família-escola e processo de avaliação.

Na discussão de Deimling (2013) sobre qual foi, qual é e qual poderia ser o espaço reservado à educação especial nos cursos de formação de professores, sobretudo nos cursos de pedagogia, conclui-se que mesmo com o avanço das discussões nessa área ainda é possível conquistar mais espaço no currículo desses cursos. Isso poderá acontecer ao dialogar com os

conteúdos ou tópicos relacionados ao assunto em outras disciplinas da matriz curricular, essa transversalidade da discussão nas demais disciplinas também foi sinalizado como relevante por Borges, Santos e Costa (2019). No projeto pedagógico do curso de pedagogia de 2014, analisado na presente pesquisa, observou-se a discussão sobre educação especial na perspectiva da inclusão escolar em seis disciplinas específicas apresentadas no quadro 1.

A pesquisa de Borges, Santos e Costa (2019), de análise documental, descreveu e analisou como os cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão (RC-UFG) têm se organizado quanto à oferta de disciplinas e temáticas relacionadas à educação especial e seu público-alvo. Os resultados dessa pesquisa apontaram que todos os cursos investigados ofertam a disciplina de Libras, e apenas cinco oferecem disciplinas e/ou discussão de conteúdos pertinentes à outros temas particulares da educação especial.

Ao comparar os dados do estudo de Borges, Santos e Costa (2019) com o projeto pedagógico do curso de pedagogia de 2014 pesquisado é possível sugerir avanços, quanto os temas contemplados nas seis disciplinas que discutem a temática educação especial na perspectiva da inclusão escolar. Cabe ponderar que o presente estudo se restringiu a análise documental, aponta-se como relevante pesquisar se há outras atividades desenvolvidas no âmbito do curso que possibilitam o diálogo dos acadêmicos com essa temática, a exemplos de desenvolvimento de projetos de extensão, de estudo de graduação e de pesquisa.

São inúmeros fatores que perpassam a prática pedagógica, mas considera-se que os conhecimentos construídos no decorrer de sua formação têm um papel relevante no fazer educativo. “E a ausência de uma preocupação clara, direta e objetiva com a formação do professor na perspectiva da educação inclusiva nas atuais Diretrizes de formação docente pode agravar ainda mais” a inclusão nas escolas (DEIMLING, 2013, p. 246). Nesse sentido, reitera a importância da formação inicial voltada para os fundamentos teóricos e práticos acerca da educação especial na perspectiva da inclusão escolar.

Conclusão

Esse artigo teve o objetivo de apresentar uma sistematização dos princípios da educação especial inclusiva como reflexo na prática docente, considerando a formação inicial de professores no curso de pedagogia. As práticas pedagógicas do ensino regular mesmo pautadas em legislações e resoluções ainda não garantem que a proposta da educação inclusiva

realmente inclua. O conceito de práticas pedagógicas inclusivas na visão das educadoras entrevistadas foi visto de maneira utópico, sendo que ações inclusivas estão longe de serem efetivadas no cotidiano das salas de aulas.

Cabe refletir sobre quem são os excluídos além dos estudantes em condição de deficiência quando são integrados na sala de aula. Nesse aspecto, cabe ponderar como acontece a discussão sobre a educação especial na perspectiva da inclusão escolar no processo de formação inicial e continuada de professores. Os dados da presente pesquisa possibilitam refletir que quando se dialoga sobre as legislações, práticas educativas e educador sem lhe disponibilizar a formação e/ou suporte para inclusão educativa ele também pode estar sendo excluído, pelo fato de não ter sido garantindo no seu processo de formação os saberes pedagógicos imprescindíveis para o ensino inclusivo.

Em relação a formação inicial de professores no curso de pedagogia e educação especial na perspectiva da inclusão escolar encontrou-se seis disciplinas que contempla a discussão sobre a temática sendo de fundamentos teóricos e práticos da área. Também ao considerar os dados do estudo de Borges, Santos e Costa (2019) tem-se avanços no projeto pedagógico do curso de pedagogia de 2014 pesquisado.

Contudo, comunga-se das ideias de Carvalho (2011, p. 43) quanto as projeções futuras sobre a educação especial que ainda “é necessária mudança de atitude frente à deficiência para garantir e assegurar o direito de todas as crianças, pois há um distanciamento longo entre o discurso e a prática”. Em sala de aula as práticas docentes podem ser diferentes em termos de adaptações curriculares e em termos metodológicos, mas deve se buscar a equidade para garantia dos direitos iguais de todos aprenderem, independentemente de sua deficiência.

Abstract: This article aims to present a systematization of the principles of inclusive special education as a reflection on teaching practice, considering the initial training of teachers in the course of pedagogy. For this, we use the reports of the teachers in the first years of basic education in basic education and in the analysis of the teacher training project. The place of the investigation was a municipal school, part of the rural area of the municipality of Ponta Porã, Mato Grosso do Sul. pedagogical of the course of pedagogy of a public university. The participants were four teachers with predominant training in pedagogy. The analysis of the compiled data was carried out by categorizing the responses followed by the content analysis. The discussion of results was based on Vygotsky's historical and cultural theoretical assumptions (2011), as well as on the principles of the National Policy for Special Education from the perspective of Inclusive Education (2008). The results present a concept of inclusive special education and inclusive pedagogical practices as a utopia. It is possible to analyze that the practices of education, even based on principles, laws and resolutions, nevertheless did not guarantee that the inclusive education proposal really included.

Keywords: Teacher Education. Inclusive special education. Teaching Practice.

Referências

BARBOSA, Davi. As quatro fases da inclusão. 2015. **REBES** (Pombal - PB, Brasil), v. 4, n. 1, p. 46-49, jan. Mar., 2014. Acesso em: 2 de jan. 2017. Disponível em: <http://ideiacriativa.eadplataforma.com/discussao/27/1/4-fases-da-inclusao/> Acesso em: 10/2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BORGES, Wanessa Ferreira; SANTOS, Cristiane Silva; COSTA, Maria da Piedade Resende da. Educação especial e formação de professores: uma análise dos projetos pedagógicos de curso (PPC). **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 138-156, jan./mar., 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11267> Acesso em: 10/2019.

BRASIL. Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica, regulamentado pelo do Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192 Acesso: em 10/2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf Acesso em: 10/2019.

BRASIL. Política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso: em 10/2019.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem, educação inclusiva**. Editora Mediação 10ª edição. Porto Alegre 2014.

CASTEL, Robert. **A discriminação negativa. Cidadãos ou autóctones?** Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

DEIMLING, Natalia Neves Macedo. A Educação Especial nos cursos de Pedagogia: considerações sobre a formação de professores para a inclusão escolar. **Educação Unisinos**, volume 17, número 3, setembro, dezembro, 2013. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2013.173.08/3815> Acesso: em 10/2019.

FERNANDES, Cleoni. À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2008. p.145-165

FIGUEIREDO, Rita Vieira. O ato pedagógico como possibilidades de prazer, engajamento e significado: possibilidades de inclusão no contexto da exclusão social. **Revista Diálogo**

Educacional, Curitiba, v. 6, n. 17, (PUCPR), P. 11-20, 2006. Disponível em:
http://educonse.com.br/2012/eixo_02/PDF/27.pdf. Acesso em: 10/2019.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf> Acesso em: 10/2019.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, Coleção Tema & Educação, 2016.

MARCHESI, Álvaro. A prática das escolas inclusivas. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. (Org). **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimentos e necessidades educativas especiais**. Vol. 3. 2 eds. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MARCHESI, Álvaro. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. (Org). **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimentos e necessidades educativas especiais**. Vol. 3. 2 eds. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MAZZOTTA, Marcos. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2001.

MORAN, José Manuel. Desafios da televisão e do vídeo à escola. In: Salto para o Futuro da TV Escola no módulo TV na Escola e os Desafios de Hoje. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_educacao/desafio.pdf f. Acesso em: 10/2019.

MOREIRA, Laura Ceretta; BAUMEL, Roseli C. Rocha de C .. Currículo em educação especial: tendências e debates. **Educ. rev.** , Curitiba, n. 17, p. 125-137, junho de 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602001000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 01 mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.224> .

NASCIMENTO, Taise Adriana Rodrigues do. GELATTI, Mônica. Os desafios enfrentados pelo pedagogo na construção de uma escola inclusiva. XVII Seminário Internacional da Educação no Mercosul, 2015. Disponível: <file:///C:/Users/%C3%89dna%20Silva/Downloads/OS%20DESAFIOS%20ENFRENTADOS%20PELO%20PEDAGOGO%20NA%20CONSTRUCAO%20DE%20UMA%20ESCOLA%20INCLUSIVA.PDF> Acesso em: 10/2019.

NORONHA, Eliane Gonçalves. PINTO, Cibele Lemes. Educação Especial e Educação Inclusiva: Aproximações e Convergências. 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/%C3%89dna%20Silva/Desktop/EDUCA%C3%87%C3%83O%20ESPECIAL%20E%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INCLUSIVA-%20APROXIMA%C3%87%C3%95ES%20E%20CONVERG%C3%8ANCIAS.pdf> Acesso em: 10/2019.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Travessias**, v. 2, n. 3, 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122> Acesso em: 05/2019.

POKER, Rosimar Bortolini; VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado; GARLA, Isadora Almeida. Inclusão escolar e formação inicial de professores: a percepção de alunos egressos de um curso de Pedagogia. **Revista Eletrônica de Educação**, v.11, n.3, p.876-889, set/dez 2017. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2016/645> Acesso em: 05/2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SOUTO, Maricélia Tomaz de. Educação inclusiva no Brasil: contexto histórico contemporaneidade. 38f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Química) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2014. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/5051> Acesso em: 10/2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. Resolução Nº 63, de 31 de janeiro de 2014. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia - Licenciatura do Câmpus de Ponta Porã, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. BS/UFMS 5720, pp.1-29. Disponível em: <https://boletimoficial.ufms.br/> Acesso em: 05/2017.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educ. Pesqui**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 863-869, dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022011000400012&lng=en&nrm=iso Acesso em: 10/2019.