

A formação inicial de professores e a educação especial na perspectiva inclusiva: interlocuções com o debate acerca da qualidade educacional

Initial teacher education and special education on inclusive perspective: interlocutions with the debate about educational quality

Juliano Agapito

juliano.educacao@gmail.com

UNIVILLE

Sônia Maria Ribeiro

soniavile@yahoo.com.br

UNIVILLE

Resumo

Este texto propõe uma discussão que relaciona três eixos temáticos: a formação inicial de professores, a educação especial na perspectiva inclusiva e o debate acerca da qualidade educacional. Diante do modo como a atual política nacional configura o atendimento aos alunos público-alvo da educação especial no ensino regular, torna-se premente que a formação inicial de professores seja adequada a um novo perfil docente, que tenha condições de contribuir adequadamente com os processos de escolarização destes alunos. A presente discussão toma por base as contribuições teóricas acerca do conceito de qualidade educacional (IMBERNÓN, 2011; MELLO, 2009), da formação de professores atrelada a este conceito (ANDRÉ, 2010; SAVIANI, 2009; SEVERINO, 2011; NÓVOA, 1999; ARROYO, 2007), e da educação especial na perspectiva educacional inclusiva (BUENO, 2008; GARCIA, 2010, 2013). A empiria apresentada sustenta-se em um estudo do tipo *Survey*, realizado com 124 estudantes de licenciatura, que teve por objetivo conhecer as concepções que os futuros professores constituíram, ao longo de seus cursos, sobre os conceitos de educação inclusiva e especial e o modo como esta abordagem contribuiu para prepará-los para atuar em contextos educacionais inclusivos. Apesar de identificar a intencionalidade dos cursos de licenciatura em preparar seus estudantes conforme preconiza a legislação no campo da formação de professores, evidencia-se que há um longo caminho a percorrer no que concerne à adequação desta formação para preparar, em teoria e prática, os futuros professores do ensino regular para lecionar ao público-alvo da educação especial na ótica de uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Educação especial. Educação inclusiva. Qualidade na educação.

Abstract

This paper proposes a thread which lists three main themes: the initial teacher education, special education and inclusive perspective on the debate about educational quality. Given how the current national policy configures the service to the students audience of special education in regular schools, it becomes urgent that initial teacher training is suitable for new faculty profile, which is able to adequately contribute to the processes enrollment of these students. This discussion is based on the theoretical contributions of the concept of educational quality (IMBERNÓN, 2011; MELLO, 2009), teacher training linked to this concept (ANDRÉ, 2010; SAVIANI, 2009; SEVERINO, 2011; NÓVOA, 1999; ARROYO, 2007), and special education in inclusive educational perspective (BUENO, 2008; GARCIA, 2010, 2013). The empirical claims presented in a study of type *Survey*, conducted with 124 undergraduate

students, which aimed to identify the concepts that future teachers formed along their courses on the concepts of inclusive and special education and how this approach helped to prepare them to work in inclusive educational settings. Despite identifying the intentionality of undergraduate courses to prepare its students as required by law in the field of teacher education, it is evident that there is a long way to go regarding the appropriateness of this training to prepare, in theory and practice, future regular teachers to teach the audience the perspective of special education in an inclusive and quality education for all.

Keywords: Initial teacher education. Special education. Inclusive education. Quality in Education.

A pontamentos iniciais

No intuito de contribuir com o debate acerca da qualidade da educação básica, este texto propõe uma discussão pautada em uma tríade temática, composta pela *formação docente*, com ênfase na formação inicial de professores, pela *perspectiva educacional inclusiva*, no tocante às políticas de educação especial, e por esta almejada *qualidade educacional*, foco da atual demanda dos sistemas de ensino público do país.

A interlocução que se objetiva estabelecer entre esses três eixos temáticos, além de contar com a contribuição teórica dos autores convidados ao diálogo, tem por base a empiria decorrente de uma pesquisa realizada com 124 acadêmicos, em fase de conclusão de curso, distribuídos em sete licenciaturas (Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia) de uma universidade comunitária do estado de Santa Catarina. A referida pesquisa, intitulada *A Formação Inicial de Professores na Perspectiva da Educação Inclusiva: Um Olhar Para a Diversidade*, configurou-se como um levantamento do tipo *Survey* e possibilitou, em decorrência de seus objetivos, a compreensão das concepções dos licenciandos acerca de sua formação inicial para atuar com os alunos público-alvo da educação especial em contextos educacionais inclusivos.

Diante do trabalho realizado com a contribuição desses futuros professores, este ensaio se dispõe a desvelar, nos meandros da pesquisa, como se dá a relação entre a formação inicial de professores e uma prática profissional que venha a ser exercida com qualidade, tendo em vista a necessidade de um perfil docente aberto ao trabalho com a diversidade nas escolas regulares. Há a necessidade de se pensar de que modo a adequação dos cursos de formação inicial à perspectiva educacional inclusiva pode concorrer para melhorar a qualidade do ensino público, levando em consideração a conceituação desta qualidade e sua aplicabilidade à seara da educação.

Além do exposto, e como especificidade que a referida pesquisa permite discutir, este texto se debruça sob a qualidade educacional que os serviços da

educação especial apresentam nas redes regulares de ensino, haja vista que, do modo como se configura a atual política educacional brasileira no que tange ao funcionamento da educação especial na perspectiva educacional inclusiva, são os professores do ensino regular, formados em Pedagogia ou nas demais licenciaturas das diversas áreas do conhecimento, que deverão atender alunos com deficiências nas redes regulares de ensino, recebendo, quando necessário, suporte do Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Como explicita a atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007, p. 10),

a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas [...].

Deste modo evidencia-se, com base na atual política nacional que norteia o atendimento da educação especial, que os alunos público-alvo desta modalidade de ensino devem passar pelo processo de escolarização dentro das redes regulares, e que os professores das salas de aula comuns deste ensino regular devem atuar com tais alunos dentro de uma perspectiva de educação inclusiva, recebendo suporte do AEE, que é a maneira como a educação especial passou a ser expressa dentro das escolas regulares com o advento da política em vigor, ou seja, na condição de serviços a serem prestados aos alunos com deficiências dentro do ensino regular.

Assim, tornou-se (desde o início da implantação desta política até hoje) premente que a formação inicial docente habilite os futuros professores a compreender como ocorre esta situação de inclusão, bem como as nuances desencadeadas nos processos de ensino-aprendizagem de alunos com deficiências que, por possuírem diferenças tão significativas (AMARAL, 1998), passam a compor um grupo em especial, dentro da diversidade já encontrada

nas escolas, que representa um desafio aos docentes e ao ensino regular como um todo.

Diante deste contexto, a discussão em torno da qualidade educacional, quando direcionada à educação especial na perspectiva inclusiva, se faz necessária e urgente, uma vez que esta modalidade de ensino e os alunos a quem se destina possuem características singulares que exigem outros parâmetros de qualidade para além daqueles já discutidos no âmbito da educação de modo geral. Promover uma educação especial de qualidade, de maneira atrelada ao ensino regular, certamente se configura como um grande desafio aos profissionais da educação e à maneira como são formados para isso.

Formação docente: prerrogativa para uma educação de qualidade?

A educação nos dias atuais tem sido foco dos olhares da sociedade, e os debates promovidos em torno dela caminham em distintas direções, seja no sentido de criticar o modo como é promovida, ou no intuito de corroborar as ações por ora implementadas. Ao imergir nestes debates e reconhecer a importância que tem a educação para o desenvolvimento do país, Saviani (2009) propõe que ela seja eleita como máxima prioridade, definida como eixo de um projeto de desenvolvimento nacional, ao servir como via para atacar de frente os demais problemas cruciais do país, como desemprego, pobreza, insegurança, má qualidade do sistema de saúde, entre outros.

Conforme esta perspectiva, a qualidade que se almeja no sistema educacional brasileiro aparece nos discursos de diversas instâncias da sociedade, tanto naqueles encontrados na legislação pertinente e que fundamentam as políticas públicas da área, quanto na voz dos pesquisadores e/ou profissionais do ensino, dos estudantes, ou mesmo no senso comum. Ao dialogar acerca da formação profissional docente, Imbernón (2011) promove uma reflexão quanto aos critérios que definem o conceito de qualidade e sua aplicabilidade ao meio educacional. Em suas argumentações explicita que:

O conceito de qualidade educativa não é estático, não há consenso sobre seu significado nem existe um modelo único, já que depende da ideia de formação e de ensino que se tem. Durante muito tempo, e pelo fato de provir do mundo da produção, a qualidade foi interpretada como conceito absoluto, próximo às dimensões de inato e de atributo de um produto (IMBERNÓN, 2011, p. 108).

A propósito de sua premissa, o autor alerta para o risco das análises simplificadas e lineares quanto ao significado da qualidade educacional. É preciso que esta seja observada por um ponto de vista didático ou pedagógico, com vistas à melhoria do processo formativo, uma vez que não está unicamente no conteúdo, mas em toda a interatividade do processo, dinâmica do grupo, uso de atividade e próprio estilo de cada professor. “A qualidade da instituição educacional depende da qualidade dos alunos através de suas contribuições à sociedade, da qualidade do que se aprendeu e da forma de aprendê-lo” (IMBERNÓN, 2011, p. 104).

Atrelada a esta qualidade, evidencia-se a premência de uma formação de professores com vistas à melhoria do ensino. A compreensão desta formação como fator determinante na busca por uma educação pública de qualidade é reconhecida e defendida por pesquisadores da área, uma vez que são paralelamente recorrentes as críticas à forma como os professores vêm sendo formados ao longo dos anos. Ao discorrer sobre os modelos atuais de formação do professorado brasileiro, Mello (2009, p. 251) defende a importância de um adequado preparo dos docentes:

De todos os investimentos para a Educação Básica, a formação do professor é o de melhor custo-benefício e o que pode dar maior sustentabilidade em longo prazo para as políticas de melhoria da qualidade da educação básica. Um bom professor beneficia pelo menos 25 a 30 alunos por ano durante 25 anos. Vale o mesmo raciocínio, só que ao revés, para o mau professor.

Esta argumentação defende a posição tomada por outros estudiosos da educação que veem a formação docente como preponderante para que ocorram melhorias efetivas na educação brasileira.

Dada tamanha relevância da formação de professores em relação à qualidade do ensino, André (2010) escreve acerca da constituição de um

campo de estudos específico sobre esta formação. A autora destaca o interesse dos pesquisadores pelas questões que se relacionam tanto à formação quanto ao trabalho docente, e evidencia que este interesse “[...] se expressa no aumento da produção científica sobre o tema, na visibilidade adquirida pela temática na mídia, e pelo recente surgimento de eventos e publicações especificamente dedicadas às questões de formação docente” (ANDRÉ, 2010, p. 174).

Apesar de todo esse reconhecimento, embora a formação de professores seja tida como de vital importância, é preciso que não seja considerada como o único meio para que níveis elevados de qualidade educacional possam ser alcançados. Ao mesmo tempo em que destacam sua importância, estudos revelam a preocupação em não se esperar apenas do professor, ou de sua formação, todas as soluções para as questões mal resolvidas da educação. Autores como André (2010), Saviani (2009), Severino (2011), Nóvoa (1999) e Arroyo (2007) convergem suas opiniões quanto ao fato de que muitos são os fatores que influenciam na qualidade educacional. Para estes, não há dúvidas de que um professor bem formado terá reflexos desta formação em sua prática pedagógica, todavia, outros fatores, se não considerados, podem atuar de forma contrária, ao passo que um bom professor acabe por não exercer sua profissão com a qualidade almejada.

Em discussão que promove a interlocução entre condição docente, trabalho e formação, Arroyo (2007, p. 202) defende a ideia de que “[...] nenhuma política de formação de docentes resiste às estruturas deformadoras de trabalho”. Com tal afirmação, busca chamar a atenção para o fato de que o trabalho docente deve ser o ponto de partida para a constituição das políticas de formação. Conforme sua premissa, e ao fomentar uma crítica à forma como é organizado o trabalho docente hoje, o autor destaca que “[...] a formação tão segmentada reproduz a segmentada organização do trabalho” (ARROYO, 2007, p. 203).

No mesmo sentido argumentativo, Saviani (2009) alega que as discussões em torno da formação de professores não podem ocorrer dissociadas daquelas referentes às condições de trabalho que envolve a

carreira docente. Para sustentar sua argumentação, o autor assim explicita seus pressupostos:

Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e a dedicação aos estudos (SAVIANI, 2009, p. 153).

Ainda no intuito de analisar os impactos que a formação docente realmente produz no que se refere às mudanças na educação brasileira, Severino (2011) ressalta o quanto a formação de professores é, por vezes, supervalorizada no que diz respeito aos problemas educacionais, em detrimento de outros fatores que impactam tanto quanto, ou até mais, nestas questões. Em suas palavras:

Impressiona ver que a maioria das análises que estão sendo feitas da atual situação da educação brasileira tende a atribuir as causas de seus problemas cruciais a fatores internos à vida escolar e à inadequada formação dos professores. Não bastassem as versões defendidas pelos agentes do governo e pelos ideólogos orgânicos do nosso sistema societário, especialistas reconhecidos por suas posições críticas têm reforçado esse ponto de vista (SEVERINO, 2011, p. 4).

A propósito de tal alegação, o autor alerta para o erro em que se infere ao não levar em consideração a atual organização social e seus eixos estruturantes no que tange aos problemas educacionais do país, tendo em vista que “[...] o que impacta é que não se vinculem os problemas e suas soluções à condução da gestão política, econômica e administrativa do sistema societário” (SEVERINO, 2011, p. 5).

Apesar desta amplitude de fatores que influenciam na qualidade educacional, juntamente com a formação de professores e para além dela, cabe ressaltar que mesmo em âmbito mais restrito à organização escolar o professor precisa ser visto como uma peça fundamental, mas não a única desta engrenagem que precisa funcionar, como caracteriza André (2010, p. 177):

Não há dúvida que o professor tem um papel fundamental na educação escolar, mas há outros elementos igualmente importantes, como a atuação dos gestores escolares, as formas de organização do trabalho na escola, o clima institucional, os recursos físicos e materiais disponíveis, a participação dos pais, as políticas educativas.

André (2010) atribui o fato de o professor muitas vezes ser visto como o principal (ou mesmo o único) responsável pelo sucesso ou fracasso da educação a uma visão midiática, que conta com forte apoio popular. A autora chama a atenção dos pesquisadores em educação para a necessidade das pesquisas contribuírem para a superação deste tipo de crença, decorrente do senso comum, e de forma alguma submeterem-se a ela.

Para corroborar o que tem sido observado até aqui, no que diz respeito à qualidade educacional na voz dos diversos atores envolvidos com a educação, torna-se conveniente trazer as contribuições de Nóvoa (1999), que ao escrever sobre os professores na virada do milênio observa a distância entre o excesso dos discursos e a pobreza das práticas. Em seu texto, elenca quatro situações em que a lógica excesso-pobreza de discursos e práticas se evidencia. A saber: do excesso da retórica política à pobreza das políticas educativas propostas; do excesso das linguagens dos especialistas à pobreza dos programas de formação de professores; do excesso de discursos científico-educacionais à pobreza das práticas pedagógicas encontradas nas escolas; e do excesso das “vozes” dos professores à pobreza de suas ações efetivas. Conforme o autor, o excesso de discurso que não condiz com a prática revela demasiada prospecção, em detrimento do que acontece no presente e que é preciso que se olhe com maior atenção.

Com base nas argumentações apresentadas pode-se inferir que o discurso em defesa da qualidade na educação circula de diversas maneiras dentre as discussões pedagógicas. Seja em um viés crítico-político, ou mesmo didático-pedagógico, não faltam indícios de que sua urgência tem sido defendida e proclamada por aqueles que aspiram na educação um rumo para o desenvolvimento da sociedade brasileira. Ademais, é importante que as aspirações avancem dos discursos à prática, que se concretizem como políticas públicas e atitudes sociais que favoreçam efetivas mudanças.

É com esta pretensão, de promoção de práticas educativas de qualidade que ultrapassem os meros discursos, que a modalidade da educação especial dentro do viés inclusivo deve ser pensada e articulada com o ensino regular.

Educação especial na perspectiva inclusiva: educação de qualidade ou atendimento às necessidades básicas?

No que concerne às mudanças que se fazem necessárias para elevar a educação nacional a níveis qualitativos desejáveis, as reformas decorrentes dos movimentos internacionais dos anos 80 e 90 trouxeram propostas significativas (IMBERNÓN, 2011), principalmente em relação ao movimento de *Educação para Todos*, que incidiu diretamente nas políticas nacionais de educação especial. Em decorrência das mudanças desencadeadas por este movimento, o processo de escolarização das pessoas com deficiências foi inserido em uma perspectiva educacional inclusiva, na qual os sistemas de ensino passaram a atender estes alunos, que até então estudavam em instituições especializadas (ao menos, boa parte deles), juntamente com os demais alunos, nas redes regulares de ensino.

Dentre os documentos legitimadores desta perspectiva educacional inclusiva, a Declaração de Jomtien, derivada da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), certamente corresponde a um marco, a partir do qual foram estabelecidos princípios, diretrizes e ações para que todas as crianças do mundo passassem a ter satisfeitas suas necessidades básicas de aprendizagem (BUENO, 2008). Este documento, que teve como inspiração a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), apregoa que o propósito de educação básica para todos, pela primeira vez na história, passa a ser uma meta viável mediante a união de forças entre as nações.

Contudo, ao tomar por base a análise de tal documento, chama a atenção o fato desta proclamada educação para todos ter por finalidade atender as necessidades de aprendizagem ditas *básicas* dos estudantes, ao passo que o próprio documento define que “[...] essas necessidades se restringem à apropriação de conhecimentos e habilidades básicas: leitura e

escrita, cálculo, solução de problemas e conhecimento básico para participação social” (BUENO, 2008, p. 47).

Embora reconheça que a Declaração de Jomtien (1990) se refira, em seu texto, à igualdade de direitos para todos, Bueno (2008) revela a possibilidade de, mais uma vez, a perspectiva da seletividade escolar esconder-se sob a capa de um discurso democrático, haja vista que, dentre os membros dos estratos sociais superiores, poucos se contentariam com o atendimento de apenas essas necessidades básicas de seus filhos. Ao concluir a análise do documento, o autor esclarece:

O que se pode retirar da declaração, se formos mais a fundo, é que, mais uma vez, distinguem-se os processos de escolarização para os bem aquinhoados (que ultrapassarão em muito o estágio das necessidades básicas de aprendizagem) e aqueles para o “populacho”, quer sejam as massas pauperizadas da América Latina, África e Ásia, quer sejam os filhos dos árabes e africanos que hoje vivem na França, Inglaterra e Alemanha ou os negros e os “chicanos” dos Estados Unidos (BUENO, 2008, p. 47).

Este olhar criterioso acerca do discurso democrático relacionado à educação inclusiva, e em específico à educação especial nesta perspectiva, é pertinente quando possibilita desvelar que, em sua origem, o movimento educacional inclusivo não prevê de que modo os sistemas de ensino poderão atingir a excelência nos atendimentos educacionais que propõem oferecer, seja para as crianças com deficiências diante desta nova proposta de escolarização, ou mesmo a todas as crianças que compõem a diversidade de sujeitos a serem atendidos nas salas de aula regulares desta suposta escola inclusiva.

Tendo em vista que, no decorrer dos anos, outros eventos e documentos surgiram em defesa dos direitos educacionais das pessoas com deficiências, o que se pode destacar como significativa mudança deste período em diante foi um movimento mais acentuado de inclusão destes alunos nas redes regulares de ensino. Tal situação tem provocado, no que se refere à formação e ao trabalho docente para atender esta demanda, duas situações que precisam ser analisadas. Trata-se da nova configuração assumida pela educação especial, alterando o perfil do profissional docente para atuar nesta modalidade de ensino, assim como das adequações nos cursos de formação de professores

das licenciaturas, que passaram a lecionar para grupos cada vez mais heterogêneos, incluindo alunos com deficiências e diversas outras diferenças, sejam culturais, sociais, étnico-raciais ou qualquer outra.

Conforme orienta a atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007), os sistemas de ensino, sob esta ótica, devem promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Em relação ao Atendimento Educacional Especializado, oferecido nas escolas como suporte aos alunos público-alvo da educação especial e seus professores, este possui um caráter transversal ao ensino regular. Com a implantação da atual política, este *serviço* tem sido gradativamente oferecido nas escolas do país, e representa uma referência aos envolvidos no processo de escolarização destes alunos. Em decorrência deste processo, análises críticas têm sido desenvolvidas, tanto acerca das políticas de inclusão de modo geral, quanto daquelas voltadas às práticas escolares mais especificamente. No caso do AEE, este se insere nestes dois vieses de discussão, pois trata-se de uma proposta da atual política que se expressa efetivamente no cotidiano escolar dos sistemas de ensino.

Juntamente com a ascensão do movimento inclusivo, e em especial na articulação desta perspectiva com a educação, emergiram questionamentos ao modo como este processo vem acontecendo. Estes posicionamentos têm por base, desde a discussão que atrela o sistema capitalista neoliberal à dialética exclusão/inclusão social, promovendo práticas pobres de inclusão (PATTO, 2008), até a incidência deste movimento sobre o ensino, e aqui

especificamente sobre como a educação especial se adequou (ou foi adequada) a todas essas mudanças.

No tocante, portanto, à educação especial nesta perspectiva, Garcia (2010; 2013) tem se dedicado a analisar questões pertinentes a esta discussão, como a assimilação de propostas globais de inclusão escolar por realidades locais, a formação de professores da educação especial para atuar em um modelo inclusivo e a flexibilização curricular demandada dentro desta perspectiva. Em decorrência da análise que faz destes fatores, a autora traz um questionamento que se torna conveniente a todos aqueles envolvidos com a escolarização dos alunos com deficiências, ou seja, todos os atores envolvidos no processo educativo, seja ele regular ou ainda em instituições especializadas e/ou serviços de apoio:

É possível propor uma educação especial democrática que fuja das armadilhas de uma perspectiva inclusiva que abre mão da aprendizagem dos alunos, que os generaliza e massifica na forma de propor os serviços e que assume a superficialidade como marca da formação docente? (GARCIA, 2013, p. 116).

Ao mesmo tempo em que questiona, Garcia (2013) revela suas concepções em relação ao modo pelo qual percebe o atendimento da educação especial e como este tem se configurado mediante a abordagem inclusiva, ou seja, de forma superficial ao passo que promove generalizações incongruentes com as especificidades inerentes ao papel da educação especial e de seu público-alvo. A autora não descarta a necessidade de um modelo de Atendimento Educacional Especializado democrático, mas não vê, na maneira como este atendimento vem sendo oferecido, o respaldo necessário aos alunos que são foco desta educação e que têm sido incluídos no ensino regular.

A discussão proposta por Garcia (2010) remete ao fato de que as atuais políticas educacionais brasileiras têm interpelado os municípios a assumir a educação infantil e o ensino fundamental ao mesmo tempo em que criam ou mantêm estruturas referentes à educação especial ou outros serviços promotores de uma educação escolar inclusiva. “A chamada perspectiva ‘inclusiva’ vem confrontando as redes municipais de ensino a uma reorganização, propondo novas demandas e redefinindo competências e

responsabilidades” (GARCIA, 2010, p. 15). Ao levar em consideração este movimento, a autora levanta as seguintes ponderações ao concluir sua análise:

A política educacional ganha força na direção de decisões centralizadas, executadas localmente, o que nos remete para uma hipótese segundo a qual isso ocorre na proporção inversa às práticas mais democráticas de tomadas de decisão coletiva no interior das escolas. As decisões centralizadas, acompanhadas por um processo de precarização do trabalho docente, vêm conduzindo os professores e as professoras das redes de ensino para um caminho de proletarização, de cumprimento de horários e tarefas, perdendo cada vez mais suas condições de trabalho coletivo. O resultado é um enfraquecimento das discussões sobre o projeto político-pedagógico das escolas (GARCIA, 2010, p. 21).

Mais especificamente sobre a educação especial em interlocução com o ensino regular, complementa:

A política educacional brasileira atual sobrepõe a uma estrutura conhecidamente excludente, programas e serviços para atender a diversidade dos alunos, revelando que as estratégias eleitas para lidar com a ‘inclusão educacional’ e a ‘educação inclusiva’ estão vinculadas ao gerenciamento das redes de ensino e não ao debate educacional-pedagógico (GARCIA, 2010, p. 21).

O exposto até o momento permite fundamentar um posicionamento cauteloso quanto à avaliação dos resultados obtidos com a implantação desta política de educação especial voltada ao processo inclusivo, uma vez que tal política centra-se no gerenciamento e readequação dos sistemas de ensino, e não propõe um foco nos processos de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiências. O combate à pretensa segregação decorrente do ensino unicamente em instituições especializadas para os alunos com deficiências, que por algum tempo tomou centralidade no debate inclusivo, parece não ter levado em consideração a proposição de um processo de escolarização com efetiva qualidade a esses alunos.

Do mesmo modo, os professores do ensino especial, que na história de sua formação passaram por diversos conflitos em relação ao *locus* e ao nível em que esta se realizaria, têm hoje sua principal preparação para atuar na área mediante os cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização.

Tal proposta centra a formação do professor na atuação em Salas de Recursos Multifuncionais – SRM, por meio das quais o AEE se faz presente nas escolas, visando um professor que possa gerir de maneira adequada os recursos de aprendizagens dos alunos (GARCIA, 2013). Pode-se perceber deste modo, que:

A ideia de multifuncionalidade da sala de recursos é transferida para o professor, que deve ter, segundo a proposição oficial, uma formação eclética, sobre a qual podemos indagar: tal formação tem a marca da pluralidade ou implica uma reflexão insuficiente capturada pela centralidade na prática? (GARCIA, 2013, p. 116).

Esta formação representa a intencionalidade de fazer dos professores da educação especial seres multifuncionais (GARCIA, 2013) que, como as salas que deverão gerir, devem atender a alunos com as mais diversas deficiências que podem ser encontradas no âmbito desta modalidade de ensino.

No presente debate acerca da qualidade educacional, com foco na educação especial diante da perspectiva inclusiva, o modelo apresentado pela atual política nacional, seja na prestação dos serviços ou mesmo na formação docente, deixa dúvidas quanto a sua efetividade no que concerne a aprendizagem significativa para estes alunos e professores. É perceptível que o movimento inclusivo tem contribuído para o aumento da aceitação dos alunos com deficiências no ensino regular, contudo, muito ainda falta para que se avance na direção de práticas inclusivas que concorram realmente para processos de escolarização pautados na aquisição dos conhecimentos historicamente constituídos, objeto de trabalho da escola formal, e aos quais todos os alunos devem ter direito ao acesso, possuam eles deficiências ou não.

Formação inicial de professores para o ensino regular: qual o espaço da educação especial?

Além da discussão em torno da formação de professores para atuar na educação especial, outro ponto importante a ser considerado é o modo como os docentes do ensino regular têm sido preparados para trabalhar com os

alunos com deficiências. Esta preocupação foi incrementada com o advento dos processos de inclusão escolar, haja vista que, antes deste movimento, alunos com deficiências significativas raramente frequentavam salas de aula regulares.

Embora as duas últimas décadas tenham apresentado experiências inclusivas exitosas, e o debate sobre a permanência dos alunos com deficiências nas redes regulares venha perdendo espaço para discussões sobre os processos de ensino-aprendizagem pelos quais esses alunos passam, ainda urge a necessidade de adequação da formação dos professores que se licenciam em Pedagogia ou nas áreas do conhecimento que habilitam docentes para lecionar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. A gama de sujeitos que integra hoje o *corpus* de estudantes que se encontra nas escolas, em especial as pessoas com deficiências, vem ao encontro da necessidade de novos perfis profissionais docentes. Na opinião de Roldão (2008, p. 8),

[...] o professor que, num passado não muito distante, trabalhava com e, sobretudo, para o sucesso de uma faixa restrita e relativamente homogênea da sociedade, tem hoje uma diversidade de públicos considerável. A finalidade da sua acção não se limita mais à confortável percentagem de sucesso para 60 a 70% dos alunos ditos “médios” e “bons” (que o seriam quase “naturalmente”), mas situa-se na procura de tornar a educação efectiva e de qualidade para todos – num tempo em que o direito de todos tem que passar dos princípios aos factos, mas em que esses todos são cada vez mais diferentes. [grifos da autora].

Para acompanhar essas mudanças, as políticas públicas educacionais no Brasil, orientadas por iniciativas de um movimento inclusivo mundial, têm sido direcionadas a uma busca por novas formas de organização da formação docente. Neste sentido, no ano de 2002 foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2002), com o intuito de promover o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais necessárias aos professores (GATTI; BARRETTO, 2009) diante do novo panorama educacional.

Apesar de esta proposta ter passado a ser o guia básico para os cursos de formação inicial de professores e ser tomada por referência nas diretrizes curriculares específicas subsequentes, Gatti e Barretto (2009) defendem que, mesmo sendo citada nos documentos que se seguiram, nem todos mantiveram as perspectivas que a fundamentam. Para as autoras, os ajustes efetuados a partir destas diretrizes foram parciais, pois no modo como os cursos de licenciatura se articulam atualmente ainda é possível identificar a prevalência da histórica ideia de se oferecer formação em áreas disciplinares específicas, onde a articulação entre conteúdos pedagógicos e disciplinares pouco acontece.

Dentre as alterações que se seguiram na formação inicial de professores para a educação básica no Brasil, merecem destaque àquelas propostas pela Resolução CNE/CP nº 1/2006, de 15 de maio de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Considerado todo o processo histórico pelo qual passou este curso, no qual assumiu distintas estruturas e objetivações, com esta nova adequação a Pedagogia passa a ser concebida como uma licenciatura estrita, tendo na formação para a docência seu objetivo central. Em uma primeira síntese deste documento, “a produção do conhecimento não é referida, mas evidencia-se o alvo do curso: formar docentes como tarefa central e gestores como tarefa complementar” (EVANGELISTA, 2011, p. 212).

A partir desta proposta de reestruturação do curso de Pedagogia, que passa a assumir, dentre outras funções, a imprescindível formação de professores para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, seguiram-se diversas análises de pesquisadores nacionais quanto às mudanças que as diretrizes sugestionam. Dentre tais análises, considera-se relevante a apresentada por Libâneo *et al* (2007, p. 29), onde os autores consideram que a resolução falha substancialmente por “[...] não ter considerado a articulação entre as dimensões epistemológica, disciplinar e prática da Pedagogia”. Com base na análise que fizeram quanto às novas diretrizes para a Pedagogia, os autores expressam:

Em conclusão, a Resolução do CNE expressa uma concepção simplista, reducionista, da Pedagogia e do exercício profissional do pedagogo, decorrente de precária fundamentação teórica, de imprecisões conceituais, de desconsideração dos vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo educacional. Após 15 anos de discussões e polêmicas, a resolução não contribui para a unidade do sistema de formação, não avança no modo necessário de formação de educadores para a escola atual, não ajuda a elevar a qualidade dessa formação e, assim, afeta aspirações de elevação do nível científico e cultural dos alunos das escolas de ensino fundamental. É forçoso concluir que o documento normativo do CNE, que resultou em boa parte da assimilação de ideias e recomendações de uma associação de educadores, acabou por levar à manipulação pragmática do currículo de formação profissional (LIBÂNEO et al, 2007, p. 32).

Mediante as argumentações expostas, fica evidente que as novas diretrizes promoveram mudanças na formação inicial de professores, no entanto, estas não têm sido consideradas, pelo menos não por todos, como positivas no que se refere a uma formação inicial que atenda a um novo perfil de aluno e ao novo modelo de sociedade que se fazem presentes nos dias de hoje. Contudo, as propostas aqui apresentadas desencadearam, nas licenciaturas, um movimento de adequação curricular, que tem sido concebido como uma possibilidade de atenção às demandas educacionais, como as questões ambientais e tecnológicas e a perspectiva inclusiva.

Concomitantemente a estas resoluções, ou mesmo decorrentes delas, proposições políticas mais especificamente direcionadas à educação especial surgiram, seja no tocante a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, ao atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação, ou outras demandas específicas da educação especial, que em virtude da adoção da perspectiva educacional inclusiva, precisaram ser revistas e readequadas. Faz-se necessário que todas essas alterações na formação docente, ocorridas na última década, sejam profundamente estudadas pelos profissionais da educação no país, pois mediante análises realizadas no decorrer da implantação de tais mudanças se tornará mais fácil estabelecer novos rumos a serem tomados, bem como traçar mecanismos de ação que concorram para aprimorar a formação docente, tanto do ensino especial quanto regular.

Com este propósito, e diante do cenário estabelecido pelos atuais mecanismos de formação docente, os dados de pesquisa que se traz para esta discussão ilustram, consideradas as devidas especificidades de *lócus* e público investigados, como vem ocorrendo na prática esta formação e como os futuros professores do ensino regular se sentem para atuar com alunos com deficiências em contextos educacionais inclusivos. A pesquisa teve como principal objetivo conhecer as concepções que os futuros professores constituíram, ao longo de seus cursos, sobre os conceitos de educação inclusiva e especial, bem como até que ponto esta abordagem contribuiu para prepará-los para atuar em contextos educacionais inclusivos.

Ao estabelecer tal relação, torna-se pertinente relatar que o estudo em questão foi desenvolvido mediante um levantamento do tipo *Survey*, que se caracteriza por um levantamento de dados de um grande número de sujeitos, de forma rápida, relativamente barata e, conforme Babbie (1999), se propõe basicamente a descrever, explicar e/ou explorar os processos sociais.

O levantamento *Survey* teve como principal instrumento de coleta de dados um questionário estruturado com 24 questões, abertas e fechadas, e a análise e interpretação dos resultados pautou-se em uma abordagem qualitativa de pesquisa em educação. Dentre as contribuições teóricas que permearam as discussões acerca dos dados da pesquisa, a epistemologia histórico-cultural teve espaço de centralidade, principalmente a partir da teoria Vygotskyana e de estudiosos que atuam com tal perspectiva para pensar as questões no campo da educação, educação especial e da formação de professores. A técnica utilizada na análise de dados foi a análise de conteúdo proposta por Franco (2012).

Os sujeitos pesquisados referem-se a um grupo de 124 estudantes de sete cursos de licenciatura (Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia), composto em sua maioria por mulheres (85,69%), jovens (média de idade de 24,4 anos), concluindo a primeira graduação (apenas um sujeito na segunda formação), e com pouca ou nenhuma experiência na docência (média de 19 meses de experiência).

Ao interpretar as respostas destes estudantes referentes às suas compreensões acerca da educação especial e inclusiva, ficou evidente que o grupo concluiu o curso de formação inicial apresentando imprecisões conceituais quanto à diferenciação entre ambas. Para boa parte dos estudantes, a perspectiva educacional inclusiva se restringe ao atendimento dos alunos com deficiências em espaços regulares de ensino. Ao conceituarem a perspectiva educacional inclusiva, 61 (49,1%) acadêmicos apresentaram conceitos centrados na inserção de pessoas com deficiências no ensino regular, o que permite considerar que praticamente metade dos estudantes não obteve, ao longo dos quatro anos de formação, a exata compreensão do que vem a ser o movimento educacional inclusivo e de que este, embora atue sobre a educação especial, não se restringe a ela.

Do mesmo modo, a restrição da perspectiva educacional inclusiva à educação especial se evidenciou quando os estudantes informaram quem são os sujeitos que merecem a atenção de uma educação pautada em uma perspectiva inclusiva. Para 56 estudantes (45%), esta perspectiva educacional é voltada exclusivamente para alunos com deficiências ou necessidades especiais. Deste modo, mais uma vez pode-se perceber que não ficou claro a estes futuros professores, no decorrer de suas formações, que educação especial e educação inclusiva são conceitos e proposições educacionais distintas, que, embora se articulem em suas intenções e ações, precisam ser compreendidas pelo corpo docente, para que todos os alunos tenham o atendimento educacional adequado às suas reais necessidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Em relação ao conceito específico de educação especial, a pesquisa revelou, inicialmente, que um grupo significativo de participantes (12%) não apresentou tal conceituação, o que destoou dos índices de abstenção de respostas aos demais questionamentos da pesquisa e indicou insegurança por parte dos estudantes ao elaborar tal conceito. Dentre aqueles que o fizeram, a compreensão desta modalidade de ensino ficou atrelada a um modelo de educação específico para atender pessoas com deficiências e/ou necessidades especiais, sem adentrar em suas especificidades.

A respeito de tais imprecisões conceituais, é importante salientar que estas parecem não ser exclusividade do grupo de sujeitos pesquisados, tendo em vista que já têm sido observadas e estudadas em outros contextos. Para Bueno (2008), muitas das inadequações conceituais encontradas a este respeito têm sua origem na forma como os documentos internacionais, legitimadores da proposta inclusiva, foram traduzidos e adequados ao serem assumidos pelas políticas educacionais brasileiras. Ao analisar o texto da Declaração de Salamanca (1994), o autor revela substituições arbitrárias que ocorreram nesses processos, como as trocas dos termos *orientação integradora* por *orientação inclusiva*, e *escolarização integradora* por *escolarização inclusiva*, que tratam por sinônimos termos conceitual e politicamente distintos. “Assim, foram ocorrendo modificações significativas em nosso país, no sentido de restringir as políticas de inclusão (e não mais de integração) ao âmbito da educação especial” (BUENO, 2008, p. 52).

Para além destas incongruências conceituais, o que se sabe é que estes futuros professores do ensino regular certamente irão se deparar com alunos com deficiências em suas salas de aula, e para exercer sua profissão de modo a possibilitar processos de escolarização com qualidade para todos, é fundamental que compreendam os propósitos da educação especial e tenham conhecimento dos mecanismos didático-pedagógicos adequados ao atendimento deste público, haja vista que este parece ser um requisito mínimo para que se possa pensar em aprendizagem com a qualidade educacional como compreendida em Imbernón (2011), e que poderá vir a ser reconhecida mediante a contribuição destes alunos para a sociedade.

Neste sentido, é fundamental que a formação inicial possibilite aos futuros professores a maior gama possível de vivências com públicos distintos de alunado. A interação com alunos com deficiências durante a fase de formação pode ser determinante para um trabalho docente adequado e de qualidade por parte deste professor depois de formado. No grupo de sujeitos pesquisados, 54,8% deles declararam não ter tido contato com crianças ou jovens com deficiências durante sua infância ou adolescência, ou seja, em seus processos de escolarização na educação básica. Deste número, emerge

a necessidade dos cursos articularem as atividades práticas que propõem à oferta de experiências que promovam tal contato aos seus acadêmicos, uma vez que esta interação pode contribuir para uma constituição identitária docente aberta ao trabalho com a diversidade e as diferenças.

A relação entre constituição identitária e formação docente remete à importância de se considerar a experiência que os futuros professores adquirem ainda enquanto estudantes, tendo em vista que é um período longo pelo qual observam, mesmo que de forma não dirigida, profissionais desempenhando a profissão. Ao discorrer sobre os saberes mobilizados pelos professores em suas práticas pedagógicas, Tardif (2011) se dispõe a identificar e analisar as fontes pré-profissionais dos saberes docentes, ou seja, aquelas relacionadas às experiências familiares e escolares dos professores. Como descreve o autor:

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc., os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros (especialmente com as crianças) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva mas com grande convicção, na prática de seu ofício. Nessa perspectiva, os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam em grande parte de concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar (TARDIF, 2011, p. 72).

Estes saberes, por serem adquiridos antes da formação específica do professor, não podem representar sozinhos seus saberes profissionais, mas contribuem muito para tornar possível o investimento em uma carreira docente (TARDIF, 2011).

Se os futuros professores tiveram pouco ou nenhum contato com pessoas com deficiências no decorrer de suas próprias trajetórias escolares, é importante que as atividades práticas dos cursos de licenciatura propiciem tais situações. No que concerne ao estágio curricular supervisionado pelo qual passaram estes estudantes, 49,2% deles relataram não ter tido a possibilidade de atuar com alunos com deficiências neste período. Ao discutir esta relação teórico-prática, no que tange a contribuição do estágio supervisionado na

formação inicial de professores, especialmente para a educação especial, Barreto (2011, p. 271) alerta:

A concepção fragmentada da formação – em que a sala de aula é o espaço para a teoria e o campo profissional é o espaço para a prática – é uma das responsáveis pela efetiva desarticulação desses elementos, contribuindo para que a preocupação principal na realização do estágio curricular se concentre nos seus aspectos burocráticos.

Com base no dever das universidades de propiciar aos estudantes oportunidades acadêmicas que contemplem uma práxis educativa, e apoiada nos pareceres que normatizam o estágio supervisionado, a autora complementa salientando que “assim, o estágio deve ser caracterizado por uma relação ensino-aprendizagem mediada pela ação do professor/formador, entre o aluno estagiário e um profissional reconhecido, em unidades escolares dos sistemas de ensino” (BARRETO, 2011, p. 271).

O que nos traz Barreto (2011) remete à necessidade de os cursos de formação inicial de professores aprimorarem a interlocução entre atividades teóricas e práticas oferecidas aos seus estudantes, inclusive no que diz respeito à teoria e à prática da educação especial e aos alunos a quem esta deve atender dentro dos sistemas regulares de ensino. Na esteira do que foi anteriormente teorizado, com o suporte de Arroyo (2007) e Saviani (2009), quanto à estreita relação entre condições de trabalho e mecanismos de formação docente, atrelados à discussão em torno da qualidade educacional, desponta a importância da aproximação dos estudantes de licenciatura com a realidade dos alunos público-alvo da educação especial em contextos educacionais inclusivos, no sentido de possibilitar um contato tanto mais seguro quanto eficaz no período de início da docência destes futuros profissionais.

Na concepção de uma significativa parcela destes estudantes (53,2%), os cursos aqui pesquisados ainda não conseguiram relacionar de maneira adequada a teoria e a prática da educação especial na perspectiva inclusiva, conforme as propostas de organização curricular de cada curso. Cabe ressaltar que, em todos os cursos de licenciatura pesquisados há a presença de

disciplinas obrigatórias que abordam temáticas voltadas à educação especial inclusiva.

Em virtude deste modo como veem suas formações iniciais, dos 124 estudantes pesquisados, apenas sete (5,6%) se consideram *totalmente* preparados para atuar na docência dentro de uma perspectiva inclusiva, ao passo que 104 (83,9%) compreendem que a preparação foi *parcial*, e 13 (10,5%) que *não foram* adequadamente preparados para atuar nesta perspectiva educacional.

A partir dos dados observados, torna-se pertinente estabelecer a relação entre a percepção destes estudantes sobre sua formação no tocante à educação especial na perspectiva inclusiva e a contribuição dessa formação para a promoção de práticas docentes que concorram para um ensino de qualidade. Apesar da clareza de que não é apenas a formação inicial que subsidiará o trabalho dos futuros professores, e que esta corresponde a um momento do desenvolvimento profissional docente (MARCELO, 2009), sem dúvida corresponde a uma etapa que pode definir tanto a opção por seguir ou não na profissão, quanto o modo como esta se desenvolverá, principalmente no momento de início de carreira destes professores.

Cabe ressaltar que, no grupo pesquisado, 21,8% dos estudantes, mesmo em fase de conclusão de seus cursos de licenciatura, declararam não ter a pretensão de atuar na docência. Sem, obviamente, atribuir tal posicionamento a possíveis lacunas nos cursos de formação e com a clareza de que inúmeros são os fatores que podem influenciar nesta decisão, é um percentual que, no mínimo, remete a questionamentos quanto à forma como os professores vêm sendo formados e o que pode ser feito para que, tanto a profissão quanto os cursos que habilitam para a docência se tornem mais atrativos e correspondam às exigências da atual realidade educacional.

Apontamentos finais

A proposta inicial do presente texto, pautada na interlocução entre a formação inicial docente, a perspectiva da educação inclusiva e a qualidade educacional, permitiu considerar que são fecundas as possibilidades de debate

acerca desses três eixos temáticos. Ao direcionar a discussão para o modo como a educação especial tem se configurado diante desta perspectiva educacional, é possível levantar questões determinantes para a promoção de processos de escolarização com qualidade para os alunos público-alvo desta modalidade de ensino nas redes regulares organizadas dentro da perspectiva inclusiva.

Com base no pressuposto lançado pela própria Política Nacional de Educação Especial, que para acompanhar os avanços e as novas demandas na área educacional, visa “constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos” (BRASIL, 2007, p. 1), fica evidente que os programas de formação docente precisam avançar na adequação dos cursos de licenciatura ao trabalho com a diversidade nas escolas, e principalmente no trabalho com os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em processos de inclusão nas redes regulares de ensino.

Os dados revelados pela participação dos 124 estudantes na pesquisa ora apresentada indicam lacunas no processo de formação destes professores, seja ao não considerar o pouco convívio destes com pessoas com deficiências em suas vidas escolares; ao permitir que os estudantes cheguem ao último período de seus cursos com imprecisões conceituais incompatíveis com uma formação docente de qualidade; ou mesmo por não propor adequadamente a articulação entre teoria e prática da formação na organização dos cursos de licenciatura, que possibilite aos futuros professores vivenciar o trabalho com crianças com deficiências incluídas em salas de aula comuns do ensino regular ainda neste momento de formação inicial.

O debate acerca da qualidade educacional mostra-se complexo, contudo fundamental para que as políticas públicas educacionais, sejam elas específicas para a educação especial ou não, possam ser constantemente revisitadas e, quando necessário, reformuladas, a fim de caminharem no sentido da promoção de um ensino que atenda efetivamente aos anseios do novo perfil de aluno e de escola que se fazem presentes no atual contexto educacional nacional. É importante, neste debate, que não se façam análises

simples e lineares do conceito de qualidade aplicado à educação, devido a condicionantes de intencionalidade, contextos, interesses e valores que constituem o significado desta qualidade (IMBERNÓN, 2011).

Com a clareza de que muito ainda precisa ser questionado e investigado sobre o atendimento dos alunos com deficiências no ensino regular e de que a formação dos professores para desenvolver este trabalho se constitui como ponto chave para o sucesso ou fracasso desta proposta, fica o convite ao diálogo, às pesquisas, às novas ideias e ao trabalho coletivo de professores, formadores e pesquisadores do meio educacional que, engajados e determinados a promover uma educação cada vez melhor para todas as crianças e jovens, certamente descobrirão, nos meandros de todo esse processo, o que pode e precisa ser feito para alcançar os propósitos de educação de qualidade para todos.

Referências

AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Júlio Groppa Aquino (Org.). *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998. p. 11-29.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

ARROYO, Miguel González. Condição docente, trabalho e formação. In: SOUZA, João Valdir (Org.). *Formação de professores para a educação básica: 10 anos de LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 191-209.

BABBIE, Earl. *Métodos de pesquisas de Survey*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa. Estágio e pesquisa: uma contribuição à formação inicial de professores de educação especial. In: JESUS, Denise Meyrelles de et al. *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 271-280.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> Acesso em: 01 jul. 2013.

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, José Geraldo Silveira *et al* (Org.). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2008. p. 43-63.

EVANGELISTA, Olinda. Conhecimento e diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil. In: PINHO, Sheila Zambello de (Org.). *Formação de educadores: o papel do educador e sua formação*. São Paulo: Unesp, 2011. p. 209-218.

FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Brasília: Liber, 2012.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto *et al* (Org.). *Educação especial: diálogo e pluralidade*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 11-23.

_____. Políticas de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, jan./mar. 2013.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (Org.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNIO, José Carlos *et al*. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para os cursos de Pedagogia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Revista de Ciências da Educação*, s.l., n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação de professores. In: PINHO, Sheila Zambello de (Org.). *Formação de educadores: o papel do educador e sua formação*. São Paulo: Unesp, 2009. p. 251-255.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

PATTO, Maria Helena Souza. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, José Geraldo Silveira *et al* (Org.). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2008. p. 25-42.

ROLDÃO, Maria do Céu. Que é ser professor hoje? A profissionalidade docente revisitada. *Revista da Escola Superior de Educação de Lisboa*, Lisboa, n. 9, Nova Série, p. 79-87, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Formação de professores e a prática docente: os dilemas contemporâneos. In: PINHO, Sheila Zambello de (Org.). *Formação de educadores: dilemas contemporâneos*. São Paulo: Unesp, 2011. p. 3-14.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

Submetido em 14/01/2014, aprovado em 12/10/2015.