



GT15 - Educação Especial – Trabalho 561

## OS CONCEITOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E PERSPECTIVA EDUCACIONAL INCLUSIVA FORJADOS DURANTE A FORMAÇÃO INICIAL NOS CURSOS DE LICENCIATURA

Juliano Agapito – UNIVILLE

Sonia Maria Ribeiro – UNIVILLE

Agência financiadora: PROSUP/CAPES

### Resumo

Este estudo teve como foco as concepções de educação inclusiva e educação especial constituídas pelos estudantes ao longo de sua formação inicial e os possíveis desdobramentos destas concepções na prática docente. Com base em um conceito de formação docente pautado no processo de desenvolvimento profissional (MARCELO, 2009), compreendeu-se a formação inicial como o momento deste processo que fornece as bases sobre as quais serão edificados os conhecimentos pedagógicos necessários ao exercício da profissão (IMBERNÓN, 2011). A teorização revela, ainda, a premência de se articular os cursos de licenciatura com uma concepção de educação inclusiva centrada na diversidade humana. O estudo se configurou como um levantamento do tipo *survey*, os sujeitos de pesquisa foram 124 acadêmicos de sete cursos de licenciatura, a interpretação dos resultados se deu por meio da análise de conteúdo proposta por Franco (2012), e contou com a contribuição de autores como Garcia (2013), Bueno (2008) e Rodrigues (2006). Das discussões destacou-se que os estudantes concebem educação especial e inclusiva de maneira intrínseca, tomando-as muitas vezes como sinônimos e revelando dúvidas ao distinguir seu público-alvo de atuação.

**Palavras-chave:** Educação Especial; Educação Inclusiva; Formação Inicial de Professores.

### Introdução

Diante do cenário educacional atual, no qual a Educação Especial se vincula à perspectiva educacional inclusiva, se faz premente o estudo acerca da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, haja vista que, aos futuros professores, caberá atuar junto aos alunos público-alvo da Educação Especial, em contextos educacionais inclusivos. Deste modo, compete aos cursos que formam estes professores levarem seus estudantes a compreender e conceituar a Educação Especial, bem como relacioná-la à

perspectiva educacional inclusiva que justifica sua atuação direta em todos os níveis e modalidades de ensino.

Efetivamente, é a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que tem se consolidado o ideário inclusivo no ensino brasileiro, pelo menos nos moldes como ocorre na atualidade. Tal documento prevê, em seu objetivo, a garantia de formação de professores para o atendimento educacional especializado, bem como a formação dos demais profissionais da educação para a inclusão escolar.

O modo como os professores são formados no decorrer de seu desenvolvimento profissional (MARCELO, 2009) tem passado por modificações ao longo do tempo. Sendo assim, é para o momento da formação inicial dos professores, compreendida como uma importante etapa de seu processo de desenvolvimento profissional, que se voltou especificamente o olhar desta investigação.

Dada a relevância da pesquisa educacional acerca da formação inicial de professores, é importante que sejam estabelecidas relações entre esta formação e os temas emergentes no cenário educacional que precisam ser aprofundados por meio dos estudos científicos. Neste sentido, o presente texto almeja realizar uma aproximação entre as peculiaridades da formação inicial de professores e a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, que prevê sistemas educativos que atendam com qualidade aos diferentes sujeitos que compõem a sociedade.

A educação inclusiva, concebida como paradigma educacional pautado nos direitos humanos, visa garantir o direito à educação de qualidade para todas as pessoas, reconhecendo e valorizando a diversidade humana, no que tange às características físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, culturais ou outras (BRASIL, 2008). Para que tal perspectiva educacional se efetive é necessário que desde os primeiros momentos de sua formação o professor esteja ciente do papel que deverá desempenhar neste contexto, principalmente no que se refere à ciência de que deverá lecionar para todas as crianças, inclusive aquelas que são público-alvo da educação especial.

O estudo se pautou no seguinte questionamento: Quais as concepções de educação inclusiva e educação especial constituídas pelos estudantes ao longo de sua formação inicial? Diante deste questionamento, este ensaio se propõe a discutir a conceituação de educação especial e da perspectiva educacional inclusiva identificada e os possíveis desdobramentos na prática docente e na oferta de uma educação especial inclusiva que efetivamente atenda às necessidades educacionais especiais dos estudantes. Caminhou-se

no sentido de conhecer como vem ocorrendo no *locus* da pesquisa, uma universidade comunitária do estado de Santa Catarina, a formação destes professores para promover uma educação de qualidade efetivamente para todos.

### **Aspectos metodológicos: delineamento da pesquisa**

A pesquisa foi realizada a partir de um levantamento do tipo *survey*. Conforme salienta May (2004), as *surveys* são um dos métodos empregados com maior frequência na pesquisa social, pois caracterizam-se como formas rápidas e relativamente baratas de identificar características e crenças da população em geral, e têm por objetivo principal compreender e explicar opiniões de um grupo de sujeitos, por meio de uma amostra significativa, com características que os tornem semelhantes em relação ao objeto pesquisado.

O levantamento de dados se deu mediante a aplicação de um questionário junto a 124 acadêmicos, em fase de conclusão de curso, distribuídos em sete licenciaturas: Ciências Biológicas; Educação Física; Geografia; História; Letras; Matemática; Pedagogia. De modo geral, o grupo investigado foi composto, em sua maioria, por mulheres, jovens, cursando a primeira graduação e com pouca ou nenhuma experiência na docência.

Os 124 questionários, respondidos, compuseram o *corpus* de análise desta investigação, com vistas a buscar subsídios para discutir a problemática apresentada. A organização dos dados mensuráveis do instrumento de pesquisa foi realizada por meio de um pacote de análise estatística denominado *Statistical Package for Social Science – SPSS*, sugerido por May (2004, p. 133):

Hoje, praticamente todas as análises de dados de *surveys* são conduzidas pela utilização de microcomputadores pessoais (ou em rede), utilizando uma versão de um programa de análise estatística chamada SPSS (*Statistical Package for Social Science – Pacote Estatístico para as Ciências Sociais*).

Os questionários foram identificados por meio de uma letra e um número que formaram uma denominação para cada sujeito de pesquisa (Acadêmico 1 = A1; Acadêmico 2 = A2), e assim sucessivamente com os 124 sujeitos. A análise dos dados teve por base a análise de conteúdo proposta por Franco (2012). Conforme a autora, este tipo de análise parte, originalmente, da mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa,

figurativa, documental ou diretamente provocada, e há a necessidade serem interpretadas considerando-se o contexto social e histórico no qual estão inseridos seus produtores.

### **A formação inicial como base ao início da docência e a realidade educacional contemporânea**

Diante do processo de desenvolvimento profissional docente, o momento da formação inicial recebe considerável destaque, tendo em vista que é a situação na qual os professores precisam adquirir o corpo teórico/prático que oficialmente os habilita a lecionar. Em função da relevância deste momento na formação docente, é importante que as pesquisas na área se mantenham atentas as suas peculiaridades, com o intuito de acompanhar a evolução desses cursos quanto às novas demandas educacionais e com vistas a uma formação que possibilite ao professor contribuir para a qualidade do ensino.

No levantamento comparativo das produções acadêmicas entre os anos 1990 e 2000, acerca da formação docente, André (2009) ao comparar os temas e subtemas tratados nas teses e dissertações observa uma significativa mudança no que se refere à abordagem da formação inicial. Nos anos 1990 a maioria das pesquisas se debruçou sobre esta temática, a ponto de atingir um percentual de 72%. No entanto, quando analisadas as pesquisas dos anos 2000, esse percentual se reverteu para 22%.

A autora reconhece a mudança de foco nas pesquisas, que passam, no decorrer dessas décadas, dos cursos de formação inicial, para os docentes e seus saberes. “Nos anos 2000, a maior parte dos trabalhos investiga questões relacionadas à identidade e profissionalização docente (41%)” (ANDRÉ, 2009, p. 48). Em outro texto, no qual discute a formação de professores enquanto um campo de estudos, André (2010, p. 177) revela sua preocupação com a redução do número de pesquisas sobre formação inicial:

Outro apontamento importante a fazer é que tal concentração na temática do professor desviou a atenção dos pesquisadores dos cursos de formação inicial. Desde o início dos anos 2000 vem caindo radicalmente o número de estudos sobre formação inicial, chegando a 18% do total das pesquisas em 2007. Esse fato causa muita preocupação porque ainda há muito a conhecer sobre como preparar os docentes para enfrentar os desafios da educação no século XXI.

Para André (2010), muitos ainda são os nós deste momento da formação que precisam ser desatados, o que demanda investigação e estudo por parte dos pesquisadores em educação.

A importância do momento de formação inicial é também evidenciada na obra de Imbernón (2011), uma vez que este autor reconhece que é esta fase da formação que fornece as bases sobre as quais serão edificados os conhecimentos pedagógicos especializados necessários a um adequado exercício da profissão. Para o autor, o professor, neste momento, deve ser dotado de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal, a fim de tornar-se apto a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, de forma reflexiva e fundamentada.

A formação inicial deve gerar nos futuros docentes atitudes interativas que os conscientizem da necessidade de uma permanente atualização no decorrer de seu desenvolvimento profissional, ao passo que o trabalho educativo é demasiado sensível às mudanças sociais e seus reflexos implicam em respostas imediatas por parte dos educadores (IMBERNÓN, 2011).

Ademais, face às exigências da sociedade contemporânea, cabe aos sistemas de ensino, bem como às instituições formadoras, reconhecer e compreender as novas configurações sociais, a fim de promover uma educação que se adeque ao modo atual como as pessoas se relacionam, e que considere que informação e conhecimento têm se articulado de modo singular, onde, por vezes, são concebidos como iguais.

Em torno das mudanças sociais e educacionais da atualidade, Roldão (2008) destaca a participação das dimensões política e cultural dentre os fatores que exercem influência neste processo. Considera que as respostas dadas pela escola à forma cada vez mais multicultural que as sociedades vêm assumindo situam-se na interface entre a oferta de uma base cultural sólida e a necessidade de oferecer currículos diferenciados aos diferentes indivíduos, pois todos devem ser tratados como cidadãos iguais neste tipo de sociedade.

A gama de sujeitos que integra hoje o *corpus* de estudantes que se encontra nas salas de aula 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 ação 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 efetiva e de qualidade para todos* – num tempo em que o direito de todos tem que passar dos princípios aos fatos, mas em que *esses todos* são cada vez mais diferentes [grifos da autora].

Tendo em vista que a presente pesquisa teve por foco a formação inicial docente na perspectiva da educação especial em interlocução com a perspectiva educacional inclusiva, e que tal perspectiva se faz presente, pelo menos em tese, como um dos eixos norteadores das novas organizações dos cursos de licenciatura, é para este horizonte que se encaminham as discussões subsequentes.

### **A educação especial em interlocução com a perspectiva educacional inclusiva**

A realidade encontrada nas escolas que atuam sob o prisma da educação inclusiva é foco de discussões relevantes por parte de pesquisadores desta área, tendo em vista que esta perspectiva, em sua teorização, é bastante coerente e sedutora, mas sua aplicabilidade não tem correspondido totalmente a tais adjetivos, pois os obstáculos enfrentados e os resultados apresentados remetem a lacunas teórico-metodológicas que suscitam reflexões quanto à sua viabilidade, ao menos do modo como vem ocorrendo.

As análises críticas desenvolvidas acerca das políticas de inclusão derivam desde aquelas voltadas ao viés econômico, que debatem os conceitos de inclusão e exclusão social, até aquelas voltadas às práticas escolares específicas, como as novas configurações que a educação especial assume nas redes regulares de ensino.

Neste viés, Garcia (2010; 2013) se propõe a analisar questões como a assimilação de propostas globais de inclusão escolar por realidades locais e a formação de professores de educação especial para atuar na perspectiva inclusiva. Pode-se levantar uma síntese do posicionamento da pesquisadora por meio de um questionamento que ela própria suscita em um de seus textos:

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).

Com esta indagação, a autora revela suas concepções em relação ao modo pelo qual percebe o atendimento da educação especial como 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. 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 desta modalidade de ensino.

Em seu texto intitulado *Políticas Inclusivas na Educação: do Global ao Local*, Garcia (2010) analisa as propostas internacionais voltadas à criação de sistemas educacionais inclusivos e sua assimilação em contextos locais, ou seja, nas mais diversas redes estaduais e municipais de ensino. A discussão proposta 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).

Para complementar o olhar crítico e criterioso que se tem colocado sobre o objeto em estudo, opta-se por trazer as contribuições de Bueno (2008), quando este discorre sobre o conceito de inclusão escolar, o público-alvo das políticas de inclusão e as perspectivas destas políticas. O autor destaca que busca mais do que simplesmente constatar as mazelas das atuais políticas educacionais e a fragilidade da produção acadêmica brasileira em torno do assunto, pretende, na verdade, demonstrar que as políticas têm sido incorporadas pelos atores do processo educacional, em suas diversas esferas, de maneira acrítica, contribuindo para a disseminação de perspectivas políticas únicas, que nem sempre são as mais adequadas às realidades escolares.

Em suas argumentações, Bueno (2008, p. 60) vê nas políticas educacionais desencadeadas a partir dos anos 90 o “[...] sentido explícito de mudar para continuar exatamente como se estava antes delas”, mas prevê que a crítica radical pode ser de grande valia no auxílio àqueles que não comungam com um pensamento único, e que assim possam instrumentalizar resistências e mudança de rumos. Os movimentos de resistência suggestionados pelo autor podem ser observados em suas palavras, ao dirigir-se aos profissionais envolvidos com a educação especial.

Neste sentido, cabe a nós, estudiosos da educação especial, envidarmos todos os esforços para que a “inclusão escolar” não se restrinja somente à população tradicionalmente atendida por ela, pois, se assim for, ela estará fadada ao insucesso, já que as diferentes expressões do fracasso escolar têm se abatido sobre os deserdados sociais, criados por políticas econômicas e sociais altamente injustas, sejam eles deficientes, com distúrbios ou “normais” (BUENO, 2008, p. 60).

Ao apresentar suas conclusões acerca dessa temática o autor ressalta que, embora pareça ser impossível construir alternativas às políticas avassaladoras, é fundamental o papel da crítica e da resistência na intenção de contribuir com a tomada de novos rumos para a atual configuração da educação brasileira (BUENO, 2008).

### **Os conceitos de educação especial e perspectiva educacional inclusiva constituídos no decorrer da formação inicial**

Dentre os questionamentos apresentados aos estudantes, estes foram orientados a conceituar a educação especial e a educação inclusiva. Os estudantes puderam escrever livremente sobre suas concepções acerca destes termos.

No que tange à conceituação da perspectiva educacional inclusiva, as colocações dos estudantes renderam um material de análise que permitiu identificar até que ponto os futuros professores compreendem esta educação como uma proposta voltada para toda a diversidade de sujeitos que se faz presente nas escolas.

Mediante as leituras recorrentes das respostas, possibilitou-se a realização de um agrupamento que se configurou em três perspectivas sob as quais os acadêmicos basearam suas concepções de educação inclusiva. Eles referem-se a esta perspectiva educacional como estando relacionada: (1) à inclusão de determinados grupos de sujeitos ao ensino regular; (2) à democratização do ensino, com vistas a uma educação dirigida a todos; (3) e às práticas pedagógicas das quais professores e escolas devem fazer uso para garantir a



efetivação da inclusão escolar. A recorrência com que cada uma destas perspectivas foi percebida nas respostas está descrita na Tabela 4.

Tabela 4 – Síntese das respostas dos acadêmicos à questão: *Para você, o que é educação inclusiva?*

<b>O que é educação Inclusiva?</b>	
<b>Perspectiva Identificada</b>	<b>Recorrências</b>
Inclusão de determinados grupos de sujeitos no ensino regular	61
Uma educação democrática (para todos)	49
São práticas pedagógicas diferenciadas	47
<b>Total</b>	<b>157<sup>1</sup></b>

Fonte: Instrumento de pesquisa

A compreensão da educação inclusiva centrada na inserção de grupos específicos de sujeitos em contextos escolares comuns foi a que mais apareceu nas respostas dos acadêmicos (61). Suas opiniões remetem a uma visão desta educação focada no ingresso de alunos com deficiência ou necessidades especiais nas redes regulares de ensino, como se pode inferir na fala do estudante A43: *“É uma educação voltada para as pessoas com deficiência, dando-lhes a oportunidade de estarem inseridas no meio”*.

Esta compreensão sobre a educação inclusiva parece estar restrita à inserção de pessoas com deficiência ou necessidades especiais no ensino regular. Tal visão, por vezes, pode gerar uma concepção reducionista, ao passo que o processo de inclusão destes grupos em específico está associado à maneira como a educação especial se configurou dentro da perspectiva inclusiva, o que não representa a totalidade da proposta.

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).

<sup>1</sup> Este número é maior do que o total de sujeitos, pois em algumas respostas mais de uma das perspectivas foram identificadas.

A segunda concepção de educação inclusiva que pôde ser identificada nas respostas dos acadêmicos (49) estabeleceu a relação desta com uma educação democrática, de direito para todos. “*É uma educação que oferece possibilidades, ou seja, está aberta à diversidade, à inclusão, para todos*” (A73).

No discurso educacional inclusivo, a concepção de educação para todos remete à Declaração Mundial Sobre Educação para Todos (DECLARAÇÃO DE JOMTIEN, 1990), originada na conferência mundial sobre este tema. Esta declaração 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.

Na sequência da análise, uma terceira perspectiva sob a qual os sujeitos de pesquisa pautaram suas respostas foi aquela na qual direcionaram as definições de educação inclusiva para ações a serem desenvolvidas por escolas e professores, no intuito de atender grupos de alunos com necessidades especiais, deficiências, dificuldades, ou mesmo, diferentes de modo geral. Nestas respostas, o foco se voltou para o trabalho docente e para as implicações que a proposta inclusiva incide sobre ele.

Associar a educação inclusiva diretamente ao modo como o professor trabalha, inicialmente, pode indicar um fator positivo de análise da profissão por parte destes futuros professores, no sentido de terem consciência do alunado heterogêneo com o qual irão se deparar nas escolas e do quanto sua prática docente deverá pautar-se nesta condição. Contudo, estas falas não deixam claro como os acadêmicos veem tal influência na sua futura atuação profissional.

Neste viés de discussão, Rodrigues (2006) se posiciona sobre a questão das práticas pedagógicas inclusivas ao ir contra a fala de grupos de professores que alegam ser impossível desenvolver estas práticas em classes com números consideráveis de estudantes. Para o autor, este sentimento ou impressão dos docentes decorre da concepção equivocada que têm do que vem a ser “*atender especificamente às necessidades de cada aluno*”. Conforme pontua,

[...] frequentemente é uma perspectiva de ensino individual. Nesta perspectiva, um professor só pode atender às necessidades de um aluno se estiver sozinho com ele. Esta ideia, apesar de muito disseminada, é errada. O ensino pode ser individual e não levar em conta as especificidades do aluno, e pode ser em grupo e considerá-las (RODRIGUES, 2006, p. 314).

Rodrigues (2006) argumenta ainda que uma sala de aula gerida de modo inclusivo pressupõe que os alunos possam ter acesso às diversificadas formas de organização de grupos, trabalhos em pares e individuais, a fim de que as situações de aprendizagem

tenham a possibilidade de ser adequadas às diferenciadas características dos alunos e do trabalho proposto.

No que tange à conceituação de Educação Especial, desponta como relevante o fato de que 16 sujeitos de pesquisa não responderam à questão. Certamente, vários fatores podem justificar o silenciamento destes 16 estudantes, porém, a resposta atribuída pela acadêmica A51, ao escrever “*não sei*”, leva a considerar que outros sujeitos podem ter se eximido de responder este questionamento por acreditar não saber, ou seja, não ter condições de elaborar um conceito para a Educação Especial.

Para um grande grupo de sujeitos de pesquisa (68), a definição de educação especial se restringiu a informar que se trata de uma modalidade de ensino destinada a um determinado público, que na maioria das vezes foi relacionado às pessoas com deficiência (31), com necessidades especiais (31), ou ambas (6). As respostas do acadêmico A9 “*uma educação com especificidades necessárias para atender determinadas deficiências*”, e do acadêmico A59 “*uma educação diferenciada que atenda às necessidades de um aluno com deficiência, seja ela qual for*”, podem ilustrar esta ocorrência, ao definir a educação especial como um trabalho centrado nas pessoas com deficiência.

Na mesma linha de considerações, parte das respostas definiu a educação especial com foco no atendimento de grupos de sujeitos com necessidades especiais: “*É uma educação destinada a atender necessidades especiais, seja de determinada pessoa ou grupo* (A119). A compreensão de necessidades especiais tornou-se difusa no decorrer do movimento educacional inclusivo no Brasil. Para Bueno (2013, p. 29), a própria lei maior da educação brasileira, a LDB, ao mesmo tempo em que,

restringe o atendimento especializado à educação especial, amplia a população por ela atendida, embora pelo teor de todos os artigos que compõem esse capítulo [capítulo V da LDB], possa se inferir que o termo “necessidades especiais” tenha sido utilizado como sinônimo de “deficiência”.

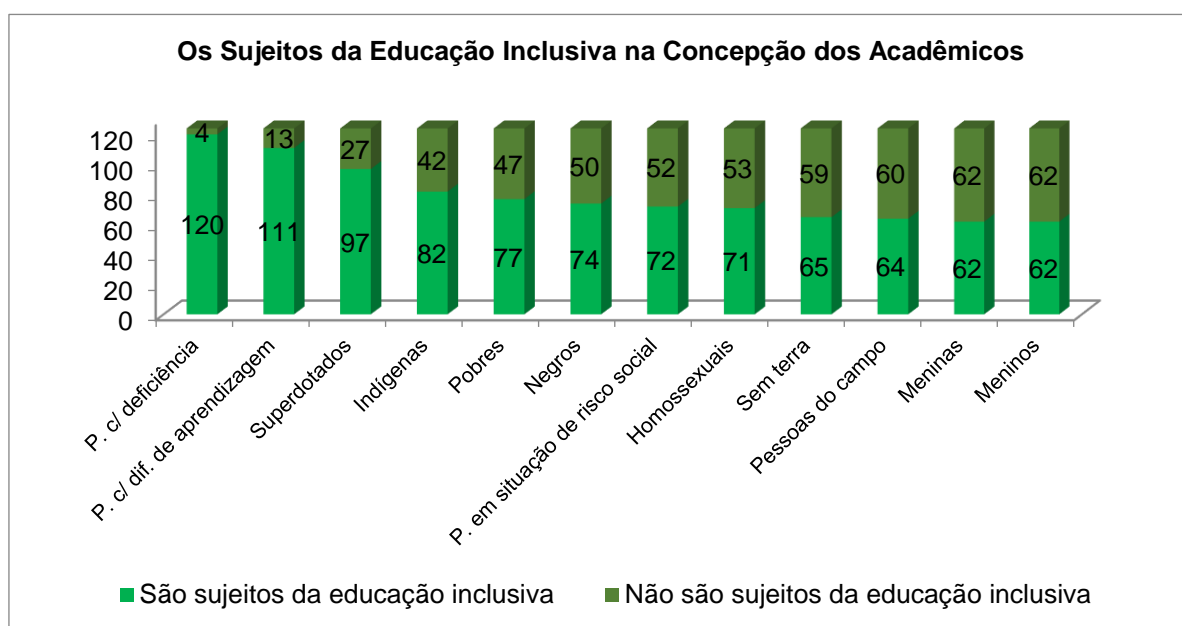
Na sequência da análise das definições dadas pelos estudantes, um grupo de respostas (21) se destacou por definir a educação especial sem fazer referência ao seu pretenso público-alvo. Na definição destes acadêmicos, se sobressaiu um conceito dirigido à organização de um trabalho diferenciado, sem definir especificamente para quem ele se destinaria.

No que tange à possibilidade de *nominar* aqueles a quem se destinam a educação inclusiva e a Educação Especial, os estudantes receberam uma relação composta por 12

grupos distintos de sujeitos, grupo este representativo da diversidade humana, e foram orientados a assinalar quais destes sujeitos seriam público-alvo da educação especial e também da educação inclusiva.

No que se refere à perspectiva educacional inclusiva, ao se partir de uma concepção de inclusão centrada na ideia de educação para todos, toda a relação de sujeitos poderia (deveria) ser assinalada. O gráfico 1 demonstra o que pensam os estudantes a este respeito.

Gráfico 1 – Os sujeitos da educação inclusiva na concepção dos acadêmicos



Fonte: Instrumento de pesquisa

Em consonância com o que foi evidenciado na análise dos conceitos atribuídos à educação inclusiva, as pessoas com deficiência foram assinaladas 120 vezes. Ainda com expressividade, as pessoas com dificuldades de aprendizagem foram assinaladas 111 vezes e as pessoas superdotadas em 97 ocasiões. Estes três conjuntos de sujeitos, que mais foram considerados como público a quem se destina a educação inclusiva, referem-se a grupos fortemente ligados à Educação Especial.

Quanto às pessoas com dificuldades de aprendizagem, que constituíram a segunda alternativa mais assinalada, trata-se de um grupo de alunos que parece ficar em uma espécie de divisa entre o atendimento da educação especial na perspectiva inclusiva e um atendimento não especializado. Esta constatação surge nos textos da Declaração de Salamanca (1994) e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

No texto da Declaração de Salamanca (1994, p. 3),

[...] o termo “necessidades educacionais especiais” refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização.

Já na redação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 9) encontra-se:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Ao analisar os dois excertos descritos, pode-se dizer que a política nacional em vigor direciona o atendimento da educação especial para as pessoas com necessidades educacionais especiais, contudo, essas necessidades estão descritas de maneiras distintas de um documento para o outro. No texto da Declaração de Salamanca (1994) as necessidades educacionais especiais derivam de deficiências ou dificuldades de aprendizagem, já a atual política não traz o termo *dificuldades de aprendizagem*, e são inseridas, juntamente com as *deficiências*, as terminações *transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação*.

Embora apresentem incongruências em seus textos, estes dois documentos permitem que se considerem as três categorias mais assinaladas pelos acadêmicos na questão seis (Pessoas com Deficiência; Pessoas com Dificuldades de Aprendizagem; Superdotados) como alunos relacionados à educação especial, ao menos em algum momento da história educacional nacional.

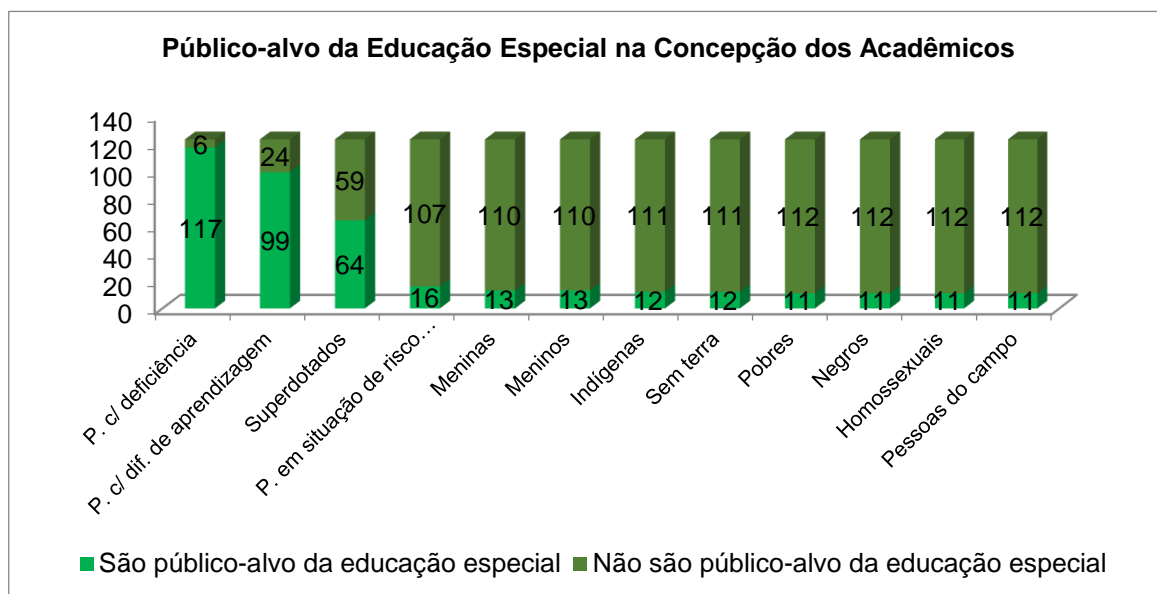
Nas demais alternativas visualizadas no gráfico 1, verificam-se sujeitos que compõem a diversidade de alunos que pode ser encontrada nas escolas, seja por questões culturais, étnico-raciais, sexuais, de gênero, ou mesmo pela desigualdade social. Estes grupos foram considerados como sujeitos da educação inclusiva por parcelas menores de

acadêmicos, o que indica que há estudantes que parecem não conceber a educação inclusiva como uma proposta centrada efetivamente em toda a diversidade humana.

É importante relatar, ainda, que um total de 56 estudantes (45%) assinalou todas as alternativas de sujeitos disponíveis. Este grupo pode indicar uma parcela de estudantes que reconheceu, ao longo da formação inicial, que os mais diversos grupos de pessoas representam a diversidade com a qual a escola e seus professores devem estar abertos e aptos a lidar.

Em relação à indicação do público-alvo da educação especial, cabe salientar que, dentre as possibilidades de respostas, duas opções (Pessoas com deficiência e Superdotados) se adequariam ao atual público-alvo da Educação Especial, que de acordo com a política em vigor, são os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Para compreender como se configurou a síntese das respostas dos estudantes para este questionamento, pode-se observar o Gráfico 2.

Gráfico 2 – Público-alvo da educação especial na concepção dos acadêmicos



Fonte: Instrumento de pesquisa

O gráfico indica que as pessoas com deficiência foram reconhecidas como público da educação especial por 117 (95,1%) estudantes, o que coaduna com as referências que fizeram a este público em suas conceituações apresentadas acerca da Educação Especial.

Já os alunos com altas habilidades/superdotação, representados na alternativa “*superdotados*”, foram reconhecidos por 64 estudantes (52%) como sujeitos desta

modalidade de ensino. Neste caso, em que praticamente metade das respostas desconsidera estes alunos com superdotação como público a quem se destina a educação especial, desponta um alerta para o modo como esta temática tem sido abordada durante os cursos de formação inicial em questão, haja vista que, conforme Freitas e Negrini (2008), quando se trata dos alunos com altas habilidades/superdotação, os professores em exercício nas redes regulares de ensino, na maioria das vezes, relatam desconhecer quem são realmente estes sujeitos e quais condições de atendimento necessitam em uma sala de aula.

O Gráfico 1 evidencia ainda o significativo número de 99 sujeitos de pesquisa (80,4%) que marcaram as “*pessoas com dificuldades de aprendizagem*” como grupo de sujeitos a serem atendidos pela educação especial.

Como argumenta Garcia (2013), as dificuldades de aprendizagem passaram por mudanças em relação ao modo como foram abordadas em documentos e políticas educacionais nos últimos anos, gerando imprecisões conceituais.

Nas demais alternativas presentes no Gráfico 1, encontra-se um grupo que varia entre 11 e 16 estudantes que assinalaram outros sujeitos (homossexuais, negros, indígenas, pessoas do campo etc.) como público-alvo da educação especial. Para estes estudantes, parece não ter ficado clara a especificidade desta modalidade de ensino e sua diferenciação da perspectiva educacional inclusiva.

### **Considerações finais**

O fator que mais se evidenciou, em relação às concepções de educação inclusiva, foi a recorrente vinculação promovida entre esta perspectiva e a educação especial, muitas vezes tomando-as por sinônimos quanto aos seus objetivos e públicos de atuação.

Embora parte dos sujeitos tenha apresentado compreensões da proposta inclusiva como possibilidade de oferta de educação para todos, com vistas ao combate à exclusão e à injustiça social, as restrições ao âmbito da educação especial se fizeram presentes na maioria das vezes, inclusive quando estes estudantes foram direcionados a identificar o público a quem se destina à perspectiva educacional inclusiva. Para praticamente metade dos sujeitos de pesquisa, a relação entre diversidade e educação inclusiva não foi estabelecida ao apontar os sujeitos que deveriam ser abarcados por ela, tendo em vista que grupos associados à diversidade de gênero, sexual, étnico-racial e cultural foram negligenciados em detrimento de grupos fortemente ligados à educação especial.

A compreensão da educação inclusiva como prerrogativa da educação especial, discutida por Bueno (2008), tem origem na imprecisão conceitual gerada pelo modo como os documentos internacionais, legitimadores da proposta inclusiva, têm sido adequados aos serem assumidos pelas políticas educacionais brasileiras. Sendo assim, considera-se fundamental que os cursos de formação inicial de professores, ao abordarem esta temática, certifiquem-se de que seus estudantes compreendam os pressupostos educacionais inclusivos com foco em uma educação para todos, que mesmo atuando também sob a educação especial, não se restringe a ela.

O momento da investigação que solicitou a conceituação acerca da educação especial mostrou insegurança dos estudantes em realizá-la. Quanto ao grupo que se dispôs a conceituá-la, a maior parte se restringiu a apontar o público para quem se destina que, segundo eles, são os alunos com deficiência e/ou necessidades especiais.

As necessidades educacionais especiais evidenciadas pelos estudantes denotam uma compreensão condizente com as políticas educacionais vigentes, embora deem enfoque para as deficiências em detrimento de outras necessidades significativas nos processos de escolarização.

Diante da discussão desencadeada, acredita-se ter ficado evidente a premência em se realizar mais pesquisas no âmbito da formação inicial de professores relacionada à perspectiva da educação inclusiva e também à educação especial. Dos resultados emergiram novos e velhos dilemas da formação de professores que demandam ainda estudos detalhados na busca por soluções que promovam a evolução, tanto dos processos de formação quanto da consolidação do movimento educacional inclusivo.

## Referências

ANDRÉ, Marli. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 41-56, ago./dez. 2009.

\_\_\_\_\_. 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.



BRASIL. SECADI. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> Acesso em: 03 fev. 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.

\_\_\_\_\_. Políticas de escolarização de alunos com deficiência. *In*: MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira. **Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional.** Araraquara: Junqueira&Marin, 2013.

**DECLARAÇÃO DE JOMTIEN.** Declaração mundial sobre educação para todos. Jomtien, Tailândia. 1990. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17572:legislacao-secadi&catid=194:secad-ducacao-continuada](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17572:legislacao-secadi&catid=194:secad-ducacao-continuada). Acesso em: 21 jan. 2013.

**DECLARAÇÃO DE SALAMANCA.** Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. BRASIL/MEC. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 03 maio 2013.

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

FREITAS, Soraia Napoleão; NEGRINI, Tatiani. Alunos com altas habilidades/superdotação e seu atendimento em uma escola pública: uma discussão sobre a inclusão e a gestão educacional. **Contrapontos**, Itajaí, v. 8, n. 3, p. 433, set./dez. 2008.

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.

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

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

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RODRIGUES, David. Dez ideias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. *In*: \_\_\_\_\_ (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006, p. 299-318.

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