O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE BIOLOGIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA*

The Institutional Program for Teacher Training in Biology: challenges and prospects for inclusive education

POLIANA FERNANDES SANTOS

Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alfenas.
polianaunifal@gmail.com.

CLAUDIA GOMES

Doutora em Psicologia e professora do departamento de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Alfenas.
cg.unifal@gmail.com.

RESUMO Como se sabe, diferentes políticas educacionais, tanto no âmbito nacional como internacional, firmam o direito de acesso à escola para todos os alunos, inclusive aqueles com necessidades educacionais especiais. Entretanto, todas elas são enfáticas no debate de que o sucesso deste processo depende das condições de formação e atuação docente. Assim, este estudo analisou os desafios e perspectivas de licenciandos do curso de Ciências Biológicas no âmbito do Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid) da Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG). Participaram da pesquisa quatro acadêmicos cursando quarto e sexto semestres do referido curso, com um tempo médio de vinculação ao Pibid de 11 meses. Como recurso para coleta de informações, foi constituído um grupo focal para discussões que visavam caracterizar os desafios e perspectivas da formação ante a temática da educação inclusiva. As informações analisadas qualitativamente foram organizadas em eixos de análise, evidenciando que a vinculação dos licenciandos ao Pibid/Unifal-MG possibilita a compreensão histórica e social da realidade educacional, no entanto, a indefinição de ações, modelos e práticas pedagógicas que contemplem alunos com necessidades educacionais especiais ainda é um dos desafios latentes. As considerações finais do estudo apontam que a vivência no programa vem impulsionando os licenciandos a uma formação com perspectiva crítica e reflexiva. No entanto, são lançados ainda desafios teóricos e práticos quanto à compreensão efetiva das questões políticas, teóricas e práticas que configuram uma escola efetivamente inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: BIOLOGIA. INCLUSÃO. FORMAÇÃO DOCENTE.

* Trabalho apresentado no V Congresso Brasileiro de Educação Especial (V CBEE) / VII Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação Especial (VII ENPEE) – Ufscar – SP, de 14 a 17 de novembro de 2012. Agradecimento ao apoio financeiro da Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

ABSTRACT Different educational policies, both national and international, have affirmed the right to school for all students, including those with special educational needs. However, they all emphasize that the success of this process depends on the conditions of teacher training and practice. Thus, this study has examined the challenges and prospects for undergraduate students of Biological Sciences regarding the Institutional Program for Initial Teacher Training (Pibid) from the Federal University of Alfenas (Unifal-MG). Four students from the fourth and sixth semesters of this course, with an average time of 11 months in the Program, took part in the research. As a resource for data collection, a focus group was formed to discuss the challenges and prospects of teacher training aimed at inclusive education. Information was qualitatively analyzed and organized into lines of study, evidencing that the trainee students' participation in Pibid/Unifal-MG allows the historical and social understanding of the educational reality. However, the vagueness of actions, models, and practices directed towards pupils with special educational needs is still a latent challenge. Conclusions show that the experience in the program has led trainee students to develop a critical and reflective perspective. However, there are still theoretical and practical challenges to the effective understanding of political, theoretical, and practical issues that shape an effectively inclusive school.

KEYWORDS: BIOLOGY. INCLUSION. TEACHER TRAINING.

RESUMEN Como se sabe, las diferentes políticas educativas, tanto a nivel nacional como internacional, han firmado el derecho de acceso a la escuela para todos los estudiantes, incluyendo aquellos con necesidades educativas especiales. Sin embargo, todas ellas son enfáticas en el debate de que el éxito de este proceso depende de las condiciones de formación y práctica docente. Así, este estudio examinó los retos y perspectivas de los estudiantes de licenciatura del curso de Ciencias Biológicas en el marco del Programa Institucional de Introducción a la Enseñanza (Pibid), Universidad Federal de Alfenas (UNIFAL-MG). Participaron de la pesquisa cuatro estudiantes que asisten a el cuarto y sexto semestres de este curso, con un tiempo medio de 11 meses de vinculación a Pibid. Como un recurso para la recopilación de información, un grupo focal de discusión fue formado con el objetivo de caracterizar los retos y perspectivas de la formación teniendo en cuenta el tema de la educación inclusiva. Las informaciones analizadas cualitativamente fueron organizadas en líneas de análisis, demostrando que la unión de los estudiantes de licenciatura a Pibid / UNIFAL-MG permite la comprensión histórica y social de la realidad educativa, sin embargo, la vaguedad de las acciones, los modelos y prácticas de enseñanza que incluyen a los estudiantes con necesidades especiales todavía son un de los retos latentes. Las conclusiones finales del estudio sugieren que la experiencia en el programa ha fomentado en los estudiantes una perspectiva crítica y reflexiva. Sin embargo, todavía hay retos teóricos y prácticos en cuanto a la comprensión efectiva de las cuestiones políticas, teóricas y prácticas que forman una escuela verdaderamente inclusiva.

PALABRAS CLAVE: BIOLOGÍA. INCLUSIÓN. FORMACIÓN DOCENTE.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva traz à tona uma discussão política, social e educacional polêmica – por várias razões. Uma das principais é, sem dúvida, a contradição entre a legislação e o cotidiano vivido em nossas escolas, fazendo com que tanto a legislação como os discursos dos professores rapidamente se tornassem “inclusivos”, enquanto as práticas nas escolas continuassem as mesmas, perversamente exclusivistas (CORREIA, 2003).

O termo “inclusão” tem sido tão intensamente usado que se banalizou. Encontramos seu uso indiscriminado no discurso político nacional e setorial, nos programas de lazer, de saúde, de educação etc. O conceito de inclusão, no âmbito específico da educação, implica, por princípio, rejeitar a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar (RODRIGUES, 2006). E, portanto, para atingir o sucesso da educação inclusiva, a escola regular precisa assumir que as dificuldades dos alunos devem-se, em grande parte dos casos, ao modo como o ensino é organizado, ministrado e compreendido (MANTOAN, 2000).

Neste contexto, pensar a formação e a atuação profissional docente torna-se um desafio central, pois, como se sabe, são esses profissionais os que são cotidianamente sufocados, de um lado pela implementação e exigência legal das políticas públicas educacionais do País e, de outro, pelo distanciamento, pelas necessidades de ordem técnica e procedimental e por atitudes que configuram as condições reais de trabalho nas escolas públicas.

Assim, como uma das formas de discutir, avançar e qualificar os espaços de formação docente, o Pibid foi criado visando valorizar o magistério e apoiar os alunos de cursos de licenciatura plena das instituições de educação superior públicas e comunitárias sem fins lucrativos. Dentre seus objetivos estão a elevação da qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura e a inserção dos alunos destes cursos nos cotidianos das escolas públicas, promovendo, assim, a integração da educação superior com a educação básica. Além disso, o programa busca proporcionar aos licenciandos experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes interdisciplinares e inovadoras com vistas a superar problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2010).

Assim, caracterizar a formação acadêmica de futuros professores, dentre eles professores licenciados em Biologia, na observância do compromisso político, social e pedagógico da educação inclusiva em nossas escolas é favorecer a análise das contribuições na formação acadêmica de futuros professores de Biologia para a educação inclusiva no âmbito do Pibid, a fim de que os desafios e necessidades possam ser sanados, possibilitando o avanço efetivo da construção de uma escola acolhedora às diversidades e diferenças.

REFERENCIAL TEÓRICO

Como se sabe, a *Declaração mundial sobre educação para todos* (UNESCO, 1990), a difusão dos preceitos da *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994) e a promulgação da *Lei de diretrizes e bases da educação nacional* (BRASIL, 1996) deram impulso legislativo

político, tanto no âmbito internacional como nacional, para o debate das ações educacionais inclusivas.

Nesse sentido, posteriormente, as *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*, promulgadas em 2001 (BRASIL, 2001), surgiram com o propósito de subsidiar a instituição educacional e as gestões pedagógicas no desenvolvimento de um modelo de ensino de educação inclusiva que contemple, no mesmo espaço escolar, o ingresso, permanência e desenvolvimento de todos os alunos, independentemente de suas limitações, características ou diversidade.

Estes avanços foram recentemente retomados pela *Resolução Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão* (BRASIL 2008), que aponta uma nova compreensão da diferenciação entre as modalidades de ensino. Um de seus objetivos é a exigência da oferta de atendimento especializado, efetivando e reestruturando os espaços escolares de modo a atrelar garantia de acesso, permanência e desenvolvimento de todos os educandos que possuem deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, caracterizados como alunos com necessidades educacionais especiais. Para efetivação desse atendimento são necessários recursos e procedimentos apropriados que facilitem a acessibilidade e eliminem barreiras, com isso promovendo a formação integral dos alunos.

Pode-se constatar que os amparos legais que fundamentam a educação inclusiva são efetivos para a promoção do acesso, permanência e desenvolvimento de todos os alunos nas escolas regulares. Porém, as políticas e os marcos legais, por si sós, não asseguram o sucesso das ações no cotidiano das escolas regulares (BLANCO, 1998). É unânime, nas inúmeras pesquisas desenvolvidas na área, que, ao se explorar o processo de inclusão escolar, um dos eixos centrais de análise é o que contempla a discussão da formação e atuação docentes.

Para Santana (2005), a formação docente, no que diz respeito à educação inclusiva, precisa abranger programas de capacitação, supervisão e avaliação que sejam realizados de forma integrada e permanente. A formação, subsidiada pela melhoria da prática pedagógica dos professores, implica um contínuo processo de busca de recursos para auxiliar e ampliar a capacidade de desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais (BLANCO, 1998).

Os professores precisam ser suficientemente capacitados para que consigam identificar a dificuldade de cada aluno e as barreiras que estão dificultando o processo de aprendizagem, formulando uma proposta pedagógica centrada nas necessidades evidenciadas. É de extrema importância que, dentro da sala de aula, o professor tenha domínio sobre as linguagens, códigos e diversas metodologias de ensino, além de conhecer os processos de desenvolvimento humano (MANTOAN, 2000).

No entanto, o conhecimento da diferença é um processo dúbio: podemos conhecer para melhor segregar. Assim, se a ênfase na formação de professores for dada apenas para o processo de caracterização da diferenciação dos alunos, acabará por proporcionar (ainda que com boas intenções) um argumento para que o jovem professor avalie sua futura tarefa em relação à inclusão de alunos com necessidades especiais como um processo árduo e insuperável, o que possivelmente acarretará maior rejeição e descompromisso (RODRIGUES, 2006)

Para um ensino inclusivo eficiente, são necessárias atividades que sejam acompanhadas por diferentes níveis de compreensão, desempenho e interesse pelos alunos. O papel do professor diante desse quadro é dominar estratégias que favoreçam este processo, o que exige que primeiro sejam abandonadas crenças e comportamentos estereotipados que atualmente marcam as ações pedagógicas em nossas escolas, e que possibilitem o reconhecimento das diferenças na escola sejam configuradas nas ações e processos pedagógicos (MANTOAN, 2002).

Entretanto, a implementação de ações educacionais inclusivas exige que nos debruçemos sobre a formação acadêmica inicial oferecida aos novos docentes. A atual formação inicial dos docentes, mesmo ocorrendo em um momento turbulento das propostas e políticas inclusivas no País, não garante a construção de uma nova concepção de trabalho. Entendemos ser necessário que a formação oferecida avance na reflexão e discussão de novas compreensões e estratégias pedagógicas que respeitem a diversidade e a diferença comuns a todos os alunos e, especialmente, aos alunos com necessidades especiais.

Assim, este estudo, interessado em explorar a relação docência e educação inclusiva, tem como objetivo geral analisar os desafios e perspectivas de licenciandos do curso de Ciências Biológicas no âmbito do Pibid/Unifal-MG, para uma atuação profissional atrelada à efetivação de uma escola que contemple a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais.

METODOLOGIA

PARTICIPANTES E LOCAL DA PESQUISA

Participaram do estudo quatro licenciandos, dois do sexo masculino e dois do sexo feminino, vinculados ao Pibid/Unifal-MG, na área de Ciências Biológicas. Quanto ao período de formação, os licenciandos estão matriculados no quarto e sexto semestres do referido curso, com um tempo médio de vinculação ao Pibid de 11 meses.

INSTRUMENTO

Como recurso para coleta de informações foi constituído um grupo focal para discussões sobre os desafios e perspectivas da formação tendo em vista a temática da educação inclusiva. O roteiro prévio de discussão abordou questões sobre a caracterização sociodemográfica, caracterização profissional, conhecimento de políticas públicas em educação inclusiva, desafios teóricos e práticos da educação inclusiva.

ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Após a transcrição literal dos relatos e informações obtidos na realização do grupo focal, adotou-se como perspectiva de análise a classificação de “pré-indicadores”, como descrito por Aguiar e Ozella (2006), que se refere a uma ação de prévia identificação das palavras e contextos inseridos e, de certa forma, constantes nos relatos dos participantes. E somente assim, pode-se constituir dois núcleos de análise: 1) compreensão histórica e

social da realidade educacional; 2) indefinição de ações, modelos e práticas pedagógicas, com a definição precisa dos relatos e pontos fundamentais das expressões dos participantes frente a temática investigada. Para a exemplificação das falas contempladas nos respectivos eixos, as expressões e relatos representativos dos participantes serão apresentados com a indicação do código de referência: (RL – relato do licenciando) seguido da numeração correspondente a cada um dos quatro participantes.

DISCUSSÃO E RESULTADOS PARCIAIS

De acordo com as informações obtidas por meio da constituição do grupo focal com os alunos licenciandos vinculados ao Pibid/Unifal-MG na área de Ciências Biológicas, evidenciou-se que a participação no programa vem favorecendo discussões e experiências profissionais que possibilitam a “compreensão histórica e social da realidade educacional nas escolas”, núcleo inicial das análises.

A discussão sobre a escola, os problemas e os desafios nos dias atuais possibilitou que os participantes se posicionassem inicialmente em relação à sua compreensão sobre a função da escola na atualidade, uma discussão central por explorar as propostas de educação inclusiva. De modo geral, os relatos obtidos apontam um compromisso na abordagem dos atuais problemas vivenciados nas escolas, com a consideração de que a formação profissional deve alavancar os docentes a uma reflexão mais intensa e crítica quanto à realidade educacional brasileira.

Como se sabe, coube à instituição escolar, historicamente, a guarda e a responsabilidade social pela transmissão do conhecimento. Concretamente, ela não tem conseguido a socialização/transmissão de conteúdos escolares, nem tampouco se efetivou como espaço de produção e socialização de conhecimento (MENDONÇA, 2011).

Discutir educação inclusiva é, antes de tudo, repensar o sentido que se está atribuindo à educação escolar, além de atualizar nossas concepções e resignificar o processo de construção de todo o indivíduo, compreendendo a complexidade e amplitude que envolve essa temática.

Para tanto, quando questionados sobre qual seria a função da escola nos dias atuais, os participantes apontaram: “Ah, vendo que a função dela hoje seria reproduzir ideologicamente o que tá posto, sim. Mas de formar, de ter uma prática de transformação social e tudo mais, não. Então depende de pensar qual é o objetivo da escola”(RL1).

O que se percebe é que os licenciandos identificam a contradição hoje presente nos discursos e realidades escolares: de um lado, diferentes teóricos apontam que a educação é o eixo central de transformação social e, de outro, a realidade escolar evidencia situações em que o cotidiano reforça e reproduz a lógica de exclusão.

A dissonância que os licenciandos identificam entre as funções e objetivos da educação escolar fica evidente em falas como: “De início [o objetivo] seria formar cidadãos. Mas cidadão, não robô” (RL2).

Percebe-se que a escola hoje se caracteriza como espaço desfavorável à socialização de conhecimentos. Porém é fato que ela agrega um contingente de crianças, jovens e

adultos que passa boa parte de sua vida nessa instituição. Segundo a avaliação dos licenciandos sobre a escola e seu impacto na vida social e educacional dos alunos, a vivência escolar parece não estar contribuindo para o desenvolvimento social e científico do aluno.

Mendonça (2011) aponta que nas últimas décadas a função da escola como transmisora de conhecimento vem passando por sérias dificuldades. Estudantes e professores não se identificam mais nesse espaço institucional, uns porque não “aprendem” e outros porque não conseguem “ensinar”.

O estranhamento dos agentes sociais em suas relações na escola faz com que sentidos e significados percam-se no processo pedagógico. As motivações de ambos distanciam-se na atividade, esvaziando as ações e o alcance dos objetivos que, *a priori*, deveriam ser comuns.

É essa compreensão de que a vivência escolar pouco tem favorecido o desenvolvimento social e educacional que novamente se revela na fala dos licenciandos quando questionados sobre sua percepção da escola como um ambiente desmotivador a frequência do aluno. Os relatos dos entrevistados apontam que os alunos vão para a escola obrigados pelos pais e/ou por programas e ações governamentais, ou ainda, motivados apenas pela socialização com os colegas, como evidenciado nos seguintes relatos:

“Eles [os alunos das escolas] estão lá mais pela bolsa família, [porque a] mãe obriga [ou porque] não têm nada para fazer.”(RL2). “Mas aí vem toda essa parte da obrigatoriedade de eles estarem ali, de estar cumprindo toda aquela disciplina. Isso incomoda eles.”(RL3). “Teve uma aluna que [...] falou que só estava dentro da escola porque [...] queria conversar com os colegas; só gostava da escola para isso. Para estudar, não.”(RL2).

Fiale (2001) aponta que o fracasso escolar é uma patologia recente na história surgida com a instauração da escolaridade obrigatória no fim do século XIX, assumindo lugar considerável em nossas preocupações em consequência de uma mudança radical na sociedade.

No diagnóstico psicopedagógico do fracasso escolar de um aluno, não se pode desconsiderar as relações significativas existentes entre a produção escolar e as oportunidades reais que a sociedade possibilita aos representantes das diversas classes sociais. Tais oportunidades, ofertadas aos alunos de escolas públicas brasileiras provenientes das camadas de mais baixa renda da população, são frequentemente definidas pelas “classes escolares especiais” ao compreenderem tais alunos com limites e problemas graves de aprendizagem (DAMIANI, 2006).

No entanto, as críticas às reflexões apontadas acima não dizem respeito apenas ao contexto educacional da escola pública na qual as atividades do programa são desenvolvidas. Na compreensão dos alunos, a escola particular também vivencia a indefinição de seu real papel e objetivo social: “Depende também do que você acha que é melhor. Porque se for falar de ensino, é lógico que escola particular é melhor, mas depende de qual perspectiva também é esse melhor”(RL4).

Os entrevistados mostram-se conscientes da complexidade educacional e de suas escolhas profissionais, mesmo que alguns dos licenciandos não apontem que o ingresso no

curso de licenciatura não tenha ocorrido como uma opção profissional efetiva. Relatos como: “O que eu vou fazer na licenciatura? Minha mãe é professora. Então é uma figura que eu não quero ser, porque... É difícil.”(RL2); “Vamos falar direto da parte de salário, né”(RL3). No entanto, para esses licenciandos, o ingresso no Pibid/Unifal-MG mostra-se como estimulante para permanência e reanálise da opção da escolha profissional docente, o que pode ser apontado com relatos como: “O Pibid me ajudou muito. Se não fosse esse Pibid [...]. Gente, eu acho que eu teria desistido da licenciatura há muito tempo”(RL1).

Fiale (2001) comenta sobre essa visão dicotômica da profissão docente na qual, de um lado, o Estado exerce um controle autoritário sobre os professores, inviabilizando autonomia profissional, impondo uma baixa perspectiva da profissão docente. De outro, o investimento missionário (e ideológico) obriga o Estado a criar as condições de dignidade social que salvaguardem a imagem e o prestígio dos professores. A ambiguidade resolve-se por meio do reforço da carga simbólica da ação docente, no interior e no exterior da escola, por via de uma legitimidade delegada, que impede a emergência de um poder profissional autônomo. Paralelamente, assiste-se à produção de uma retórica laudatória sobre os professores que não se traduz em uma melhoria de sua situação socioeconômica.

Pode-se constatar, com base nas análises, que ante a complexidade da realidade educacional, os participantes da pesquisa sugerem compreender que devem pensar criticamente a educação escolar, e que esta ação exige assumir as provocações da necessária transformação das práticas profissionais docentes.

Podemos considerar que as reflexões e posicionamentos apresentados pelos licenciandos são efetivos ao considerar-se a importância de uma formação profissional crítica e reflexiva. No entanto, quando analisadas as informações relativas aos desafios profissionais no cenário escolar apresentado, evidenciaram-se importantes considerações, discussões estas apresentadas no núcleo de análise “indefinição dos modelos e práticas para a atuação com alunos com necessidades educacionais especiais”.

Quando a entrevista avança para a discussão dos modelos e necessidades educacionais, os entrevistados iniciam uma discussão existente e insolúvel sobre “a maneira correta de ensinar” (L3). Os licenciandos mostram-se críticos em relação ao ensino ofertado e diagnosticam o problema do professor ultrapassado:

“A gente tem que ultrapassar essa forma de professor como o dono da verdade e tentar uma construção coletiva do conhecimento.”(RL4)

“Porque tem professor que, às vezes, realmente, tem muita dificuldade de passar o conteúdo para os alunos. [...] Então, se o professor não tiver uma didática, o trabalho fica muito mais difícil.”(RL3).

Para todos os licenciandos “o Pibid já consegue mudar a visão de alguns participantes quanto à didática a ser aplicada em sala de aula. Antes eu tinha na minha cabeça que eu seria aquele professor que ia chegar na sala, passar matéria e o aluno ia entender”(RL3).

Os alunos entrevistados apontam até uma possível solução para diminuição do fracasso escolar: “a gente tentar fazer uma condição construtiva de conhecimento, da galera da sala junto com o professor”(RL1).

Defendemos que pensar em estratégias pedagógicas inclusivas é rever a organização das dinâmicas em sala de aula. Trata-se de alterar esse sistema para ajustar-se ao aluno, e não alterar o aluno para ajustar-se ao sistema. A promoção da prática pedagógica inclusiva parte de uma estratégia mais abrangente, na qual diferenças de idade, gênero, etnia, situação econômica, linguagem, necessidade educacional especial, religião, estilo de vida e outras diferenciações são reconhecidas e respeitadas.

No entanto, quando o assunto é exclusivamente educação inclusiva de alunos com necessidades educacionais especiais, uma nova discussão surge sobre a qualidade da educação:

Mas entendo também [...] que [do modo] como [a educação inclusiva] está sendo colocada, dá entender que é só para aqueles alunos que têm alguma deficiência ou [são] cegos, ou que tenham alguma deficiência física, que não consigam ouvir. (L1).

Como se sabe, os postulados iniciais da educação inclusiva têm como marco uma ação de defesa específica para o “grupo de alunos deficientes” e, por maiores que sejam os avanços legais e políticos, ainda é esta compreensão que deixa rastros no imaginário da escola e dos conteúdos teóricos e práticos que compõem a formação docente.

Entretanto, alguns relatos parecem avançar para a complexidade da ação educacional inclusiva. Por exemplo:

Eu acho que o [caráter] social ele passa por tudo. Então acho que a inclusão, a educação inclusiva sendo uma inclusão social, (...) ela abarcaria tudo, principalmente com as necessidades especiais. (RL1).

As ações educacionais inclusivas são compreendidas como um processo que deve contemplar as necessidades de todos os alunos, avançando do reconhecimento para a formulação de estratégias que reafirmem o direito de acesso, permanência e desenvolvimento escolar à indistintamente. Pasolini (2008) afirma que para a implantação de uma educação inclusiva é preciso oferecer educação de qualidade para todos, respeitando estilos, ritmos de aprendizagem, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, ou outras, levando em consideração o contexto sociocultural em que os sujeitos estão inseridos.

Estas análises são assumidas pelos licenciandos quando apresentam fatos e relatos que abordam a temática da educação inclusiva na escola parceira do grupo Pibid/Unifal-MG:

Porque educação tem que ser inclusiva, não? (...) em uma escola periférica, ela inclui ali muito de agentes sociais ali, de agentes subalternos da sociedade. Então ela inclui algumas discussões. (...) Agora se eu te disser em educação inclusiva pra sei lá, deficientes e tal, então não. (RL1).

Durante a discussão, há trechos de críticas sobre o atual programa de inclusão das escolas: “Então, o que eles chamam de inclusão seria colocar as pessoas dentro da sala

de aula, dentro de uma escola [...]. É muito fácil colocar gente dentro da escola e não ter estrutura para [mantê-las lá]”(RL2). Comentam sobre a necessidade de material especial: “Mas vai ter uma necessidade especial. Vai ter que elaborar material didático especial” (RL4). Com isso indicam que a inclusão está sendo realizada colocando-se o aluno com necessidade educacional especial na escola sem apoio algum.

Ainda em relação à discussão específica do processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, os entrevistados mostram-se preocupados com a prática educacional, pois reconhecem que a formação de um licenciando pode ser deficitária, a ponto de impossibilitar que se posicionem em relação a algumas questões apresentadas:

“É, porque a formação que a gente está recebendo, só pela comparação com as suas perguntas sobre educação inclusiva já dá para ver que esta deficitária”(RL1). “Então a gente imagina, (...) subjulgando esses termos, se a gente não consegue nem conceituar ou discutir imagina lidar com isso na prática.”(RL3)“Eu acho que a formação não prepara a gente nem para ser professor, para lidar com alunos ‘normais’.”(RL4)

Repensar como a atual formação acadêmica de futuros licenciandos está acontecendo nas universidades, promovendo discussões sobre qualidade de ensino e preparação para lidar com a nova realidade das escolas é o primeiro passo para garantir profissionais preparados para lidar com a inclusão. E, diante dos relatos dos licenciandos entrevistados, isto não está ocorrendo de forma satisfatória.

Assim, a falta de respostas às perguntas sobre educação inclusiva, muitas vezes, gerava ainda mais dúvidas: “É um método diferente que se usa?” (RL1); “Acho que eu não sei.”(RL3); “O que é ser deficiente?” (RL2)“Quando é assim, dá para ver fisicamente?” (RL2).

Em relação a este núcleo de análise, pode-se evidenciar que os licenciandos demonstram não se sentir preparados para lidar com o ensino inclusivo, apontando a necessidade de ferramentas e metodologias específicas. Parecem indicar também que esta ação não seria de responsabilidade do professor de ensino regular, como apontado no relato:

Eles [professores] precisam de um curso para receber essas pessoas diferentes. [...] É um ajudante. Eu acho que toda sala deveria ter mais de um. [...] O que eu entendo é educação que você se especializa para atender outras demandas de diferentes alunos. [...] Acho que todas as deficiências elas são possíveis. Se tiver uma atenção, alguém capacitado para lidar com isso. (RL3).

Carmo Neto (2000) aponta que professores e demais profissionais da educação apresentam dificuldades na construção de novas representações do aluno com necessidades especiais. Além de indicarem sentimentos ambíguos quanto ao processo inclusivo, os professores apresentam, não só um conceito insatisfatório sobre a inclusão, que viria a dificultar novas representações, mas também indicam, de certa forma, atitudes e sentimentos negativos para com os alunos com necessidades especiais (TESSARO, 2004).

Entendemos que pensar a formação de professores é defender, não apenas o desenvolvimento e aquisição de técnicas e de conhecimentos, mas, sim, priorizar o desenvolvimento da relação e o preceito da ação-reflexão-ação pautada em mecanismos de preparação acadêmica e prática profissional indissociável. O futuro professor deve reconhecer-se como um profissional autônomo e reflexivo, sujeito de sua ação profissional e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos indicadores, relatos e expressões apontados pelos licenciandos vinculados ao Pibid/Unifal-MG, constatamos que a vinculação ao programa é avaliada positivamente por todos os entrevistados, pois favorece a relação e aproximação com a futura carreira profissional, com base em uma perspectiva de formação e ação crítica e reflexiva compromissada com os desafios educacionais nas escolas.

As análises das reflexões configuradas nos dois eixos –1) compreensão histórica e social da realidade educacional nas escolas; 2) indefinição dos modelos e práticas para a atuação com alunos com necessidades educacionais especiais – indicam que se, por um lado, a formação crítica e reflexiva favorecida pelo programa é efetiva para todos os licenciandos entrevistados, por outro, os relatos e posicionamentos dos licenciandos indicam a fragilidade dos conhecimentos específicos relativos à educação inclusiva tendo em vista os embasamentos legais, jurídicos e metodológicos.

Assim, lança-se como desafio a discussão de um modelo de formação inicial de professores que seja incorporado aos programas de formação, dentre os quais destacamos o Pibid, que deve favorecer aos acadêmicos conhecimentos, tanto dos pressupostos que amparam as discussões e ações educacionais como das traduções práticas de tais ações, possibilitando que avancem e incorporem o preceito da reflexão, ação e transformação das realidades escolares no que se refere aos desafios e perspectivas para uma profissionalização docente comprometida com a construção de uma escola democrática.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Revista Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 26, n. 2, jun. 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932006000200006&lng=>. Acesso em: 22 jun. 2008.

BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 1, 1999.

BLANCO, R. Aprendendo na diversidade: implicações educativas. In: **III Congresso Ibero-americano de Educação Especial: diversidade na educação – desafio para o novo milênio**, 1998, Foz do Iguaçu. Disponível em: <<http://www.entreamigos.com.br/textos/educa/aprendendodiversi.htm>>. Acesso em: 15 de set.2000.

BRASIL. Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Dispõe **sobre o que se entende por Educação Especial**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 20, dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=63&Itemid=192> Acesso em: 06 dez. 2006.

BRASIL. **Decreto n.º 3.956, de 08 de outubro de 2001**. Convenção da Organização dos Estados Americanos - Guatemala. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 08, out. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=63&Itemid=192>. Acesso em: 10 dez. 2006.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria n.º 555/2007, prorrogada pela Portaria n.º 948/2007. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: outubro de 2012.

BRASIL. Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. **Portaria Nº 72**, de 9 de abril de 2010. **Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, no âmbito da CAPES**. *Diário Oficial da União*, Brasília, 12 abr. 2010.

BRASIL. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Diário Oficial da União, 18 de novembro de 2011, seção 01. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/2011/decreto-7611-17-novembro-2011-611788-norma-pe.html>>. Acesso em: março de 2014.

CARMO NETO, H. **Percepções de educadores quanto a inclusão e integração de crianças e jovens com necessidades especiais**. (2000). Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, São Paulo.

CORREIA, L.M. **Inclusão e necessidades educativas especiais**. Porto: Porto, 2003.

DAMIANI, M. F. Discurso pedagógico e fracasso escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas e Educação** [online]. v.14, n.53, p. 457-478, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n53/a04v1453.pdf>. Acesso em: 13/06/2012.

FIALE, L. A. **Fracasso escolar: família, escola e a contribuição da psicopedagogia**. 2001. Disponível em: <www.unifai.edu.br/publicacoes/artigoscientificos/alunos//18.pdf>. *Acesso em: 15 ago. 2012*

MANTOAN, M. T. E. **Todas as crianças são bem-vindas à escola**. Campinas:Unicamp, 2000.

_____. Ensinando a turma toda: as diferenças na escola. **Pátio – Revista Pedagógica**, ano V, n. 20, pp. 18 -23, fev.-abr. 2002.

MENDONÇA, S. G. L. **A crise de sentidos e significados na escola:** a contribuição do olhar sociológico. **Cadernos CEDES**[online].v.31, n.85, p. 341-357, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n85/03v31n85.pdf>. Acessado em: 09/02/2012.

PASOLINI, M. S. **Análise do atendimento da educação especial no município de Colatina/Espírito Santo:** construindo um olhar na perspectiva inclusiva.2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo.

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

SANTANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, v.10, n.2, p. 227-234, 2005.

TESSARO, N. S. **Inclusão escolar:** concepções de professores e alunos da educação regular e especial.2004. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, São Paulo, São Paulo.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos.** 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2011.

_____. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas em educação especial.** 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2001.

DADOS DOS AUTORES

POLIANA FERNANDES SANTOS

Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alfenas.
polianaunifal@gmail.com.

CLAUDIA GOMES

Doutora em Psicologia e professora do departamento de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Alfenas.
cg.unifal@gmail.com.

Submetido em: 20/12/2012

Aceito em: 27/01/2014