

## **ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL OU GENERALISTAS? A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DE INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA.**

ANDRESSA MAFEZONI CAETANO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO<sup>1</sup>

### **Introdução**

Para iniciar o diálogo, é importante ressaltar que antes da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases em 1996, o Curso de Pedagogia, do antigo Centro Pedagógico da UFES, de acordo com Barreto (2006), desde 1985, dispunha, em seu currículo, de uma disciplina obrigatória, denominada Introdução à Educação Especial, com carga horária de 60 horas. Com base na orientação dos movimentos nacionais e estaduais de formação dos profissionais da educação (ANFOPE, CEDES, ANPED, FORUNDIR), houve, em 1990, uma reestruturação do Curso de Pedagogia visando à formação do professor, redefinindo o papel do pedagogo/especialista em educação, tendo a docência como base de sua identidade.

Essa alteração foi acompanhada por uma pesquisa que, ao final de 1994, recomendou para o curso que se iniciaria em 1995, algumas alterações curriculares, separando as habilitações de Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, incluindo outras (Educação Especial, Educação para Jovens e Adultos). Com esse objetivo em vista o núcleo comum e obrigatório do curso de Pedagogia passou a ser, desde 1995 a formação para o Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, para todos os alunos. A partir do 6º período, o aluno poderia em caráter complementar optar por uma segunda habilitação, que ganhava então, caráter obrigatório, dentre quatro opções: Magistério da Educação Infantil, Magistério da Educação Especial, Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio, Magistério da Educação de Jovens e Adultos (BARRETO, 2006, p. 87).

Naquele momento, a habilitação em Educação Especial foi vista como oportuna, na medida em que a proposta de inclusão escolar passou a incorporar as políticas públicas em educação. Neste movimento, alguns documentos norteadores da formação de professores não vem deixando claro de que conhecimentos os professores precisam se apropriar no que se refere ao trabalho com alunos que apresentam necessidades especiais/deficiência. A Resolução CNE/CP nº. 1, de 18 de fevereiro de 2002, [...] “institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena”, e que prevê, no art. 2º, II, “[...] o acolhimento e o trato à diversidade”. No art. 6º, § 3º II: “[...] conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais [...]”. Na esteira das orientações sobre a formação de professores, ao final do ano de 2005, foram aprovadas as

---

<sup>1</sup>Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Professora adjunta do Departamento de Teorias e Práticas Educacionais/Centro de Educação/ Universidade Federal do Espírito Santo. Email:andressamafezoni@yahoo.com.br

Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Curso de Pedagogia, tendo a docência como base da formação. Dessa maneira,

[...] o curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções no magistério da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino Médio, na modalidade normal, de Educação profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 1).

No que tange ao perfil do licenciado, requer “[...] demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza [...] de necessidades especiais [...]”. Nesse decorrer, os sistemas de ensino público e privado têm discutido maneiras para definir e redefinir, em seus projetos pedagógicos e em suas práticas educativas, uma nova perspectiva que se desenha para além do paradigma homogeneizante na educação.

Em atendimento a essas determinações legais e a toda gama de discussões internas e externas do Centro de Educação, foi proposto um novo projeto pedagógico para o Curso de Pedagogia na UFES, cuja matriz curricular encontra-se em fase de implantação, conforme relatado no Projeto Pedagógico do curso.

[...] Foi desenvolvido pela Comissão de Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia e é resultado de amplas discussões a respeito da reformulação do currículo vigente e do funcionamento do curso, realizadas fundamentalmente com professores e discentes do centro de educação da UFES [...] é apresentada uma nova matriz curricular para o curso, mais adequada às orientações das diretrizes e aperfeiçoada através da eliminação dos problemas detectados na matriz curricular atual, que vigora desde 1995. Visando melhorar ainda mais a qualidade do curso [...] consultas foram feitas a diferentes instâncias, internas e externas à universidade, de forma a identificar as demandas e as expectativas com relação ao profissional de educação formado por este centro de ensino (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2006, p.3).

As diretrizes curriculares propõem a formação de um profissional com conhecimentos amplos no que se refere à diversidade existente na escola comum. Se a formação de professores for ampla, onde ficam as especificidades dos alunos com deficiência? Como podem ser inseridas peculiaridades nessa amplitude sem marcar esses sujeitos?

Durante a pesquisa, uma questão trouxe inquietude aos sujeitos da pesquisa no Centro de Educação: “Para formar-se professor numa perspectiva de inclusão escolar de alunos com deficiência, deve a formação ser generalista ou especialista?” Uma questão antecede essa: por que nos perguntamos todo o tempo se a formação deve ser ampla ou específica? Sem pretender delinear uma resposta, tenho clareza de que esse embate se coloca em esfera mais ampla do sistema educacional e da história da educação no Brasil levando em consideração que de modo geral, não temos possibilitado a partir de nossas práticas, prover a aprendizagem desejada àqueles que têm sido excluídos da/na escola.

Nessa linha de pensamento, outro ponto é merecedor de atenção ao pensarmos em um professor com formação para a “diversidade”, conforme estabelecido pelas políticas públicas,

estamos apontando que o conhecimento que será adquirido na universidade é generalista e não passa pelas habilitações que se encontram em processo de extinção na maioria das universidades públicas. Os documentos recentes, relacionados com a formação do professor, versam sobre a diversidade, o que está em outro patamar, mesmo que a deficiência esteja incluída no termo. Não quero aqui criar uma especificidade para os alunos com deficiência, mas, se esses alunos são “clientela”, de fato, das escolas comuns, e existem especificidades a serem estudadas para o entendimento de suas peculiaridades, onde os professores deverão ser formados para que atuem em sala de aula comum e possam prover práticas que sejam bem-sucedidas com todos? Ou seja, nas palavras de Ferreira e Padilha (2006): “Quem ensina o professor a ensinar crianças e jovens com dificuldades diversas advindas de causas múltiplas? Quem educa o educador? De que conhecimentos, portanto, necessitam os formadores? Será necessário que continuemos a formar professores especialistas da Educação Especial?”.

O caráter de uma política que se refere à inclusão escolar, tendo como pano de fundo a diversidade, propõe uma educação que inclua a todos, ou seja, considera a que a natureza humana é diversa. Adotando esse olhar, arrisco dizer que não há formação especializada que atenda a toda a gama da diversidade humana e acrescento que, em frente a isso, é necessário e urgente investir numa formação inicial que seja articulada em nível de currículo e que possa orientar os processos de formação não tratando diversidade e deficiência como sinônimas.

## **Método**

A pesquisa teve como objetivo acompanhar da formação inicial de professores para a perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). A construção do *corpus* de conhecimentos ocorreu de março de 2007 a outubro de 2008, quando foram realizadas observações participantes, entrevistas, grupos focais, conversas informais e participação em atividades intra e extraclasse. Os sujeitos da pesquisa foram os alunos de turmas inseridos no currículo 1995, nos turnos matutino e noturno, e no de 2006, no turno matutino, professores efetivos e contratados temporariamente, diretora, vice-diretora e coordenadora do Colegiado de Curso de Pedagogia do Centro de Educação. A orientação teórico-metodológica delineou-se pela via etnográfica possibilitando um diálogo com o corpo de conhecimentos construído pelos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, a partir das contribuições de Lev Vigotski e de aspectos do discurso de Mikail Bakhtin, assim como de autores que compartilham dessa linha de pensamento. O diálogo entre as questões teóricas e o vivido por alunos, professores, administração e pesquisadora possibilitou conhecer e captar, por meio da interação social e do discurso, as relações que têm se constituído em torno da formação inicial e a perspectiva da inclusão escolar.

## **Resultados e discussão**

Na implicação entre a formação generalista e especialista em Educação Especial, busquei entender como os alunos dos dois currículos analisavam a área. O trabalho de campo apontou que as disciplinas da grade curricular relacionadas com a Educação Especial tendem a ter, na visão dos alunos, direta relação com a deficiência. Dessa maneira, para a maioria dos alunos que foram entrevistados, será possível discutir a inclusão escolar nas disciplinas que envolvem, em particular, a Educação Especial. As falas dos alunos inseridos em currículos

distintos se interpenetram produzindo o entendimento que se tem de disciplinas relacionadas com a Educação Especial e da realidade que é vivida durante a formação:

A Introdução à Educação Especial é uma matéria que ensina a trabalhar com alunos com necessidades especiais. Nós só vamos ter a introdução, e aí, como é que fica? (ALUNA do terceiro período do currículo, 2006).

Já pensou quando houver contratação temporária ou um concurso? Se eu quiser trabalhar com crianças deficientes, qual vai ser o critério de contratação? Será que não vou precisar ser especialista em Educação Especial? (ALUNA do quarto período do currículo, 2006).

Assim, a ênfase é dada à dicotomia entre o que é regular e especial e infiro, pelas falas, que a possibilidade de cursar mais ou menos disciplinas referentes à Educação Especial facilitaria ou possibilitaria o trabalho com aqueles alunos que têm necessidades especiais. Fica implícito aí que possam aprender conteúdos diferentes, ou seja, específicos. Em estudo anterior, Caetano (2002) identificou, em relação aos professores do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental de duas escolas comuns da rede municipal de Vitória, uma categoria que relacionava a educação especial com pessoas com deficiência e a deficiência em si. Essa maneira de conceber a Educação Especial está centrada no sujeito e em “sua” deficiência, dificultando posições e concepções menos preconceituosas sobre os educandos com necessidades especiais. Fica impresso, no processo de formação, uma ideia de que o professor especialista detém saberes, métodos e técnicas muito específicas e diferentes para o trabalho com alunos especiais.

Essa maneira de olhar a área da Educação Especial a coloca na posição de que é específica para o trabalho com alunos deficientes, haja vista o processo histórico em que tem estado inserida. Por isso, a possibilidade de entendê-la como um conjunto de conhecimentos que pode oferecer suporte teórico-prático à formação, tanto geral quanto específica, fica diluída.

Na UFES, a disciplina Introdução à Educação Especial fazia parte da habilitação básica do Magistério das séries iniciais e se localizava no quarto período. A partir do sexto período, os alunos encaminhavam-se às habilitações complementares. No caso da habilitação em Educação Especial, era oferecida no sexto período a disciplina de Portadores de Necessidades Especiais: desenvolvimento e aprendizagem; no sétimo período, as de Desenvolvimento Curricular no Ensino Especial I e II; e, no oitavo período, o Estágio em Educação Especial. O total de horas da habilitação era 480 horas.

De acordo com o novo projeto pedagógico do Curso de Pedagogia do Centro de Educação de 2006 da UFES, para a extinção do currículo 1995,

[...] foram consideradas especialmente as informações contidas no documento elaborado pela equipe designada pelo INEP/MEC para fazer uma avaliação do curso de Pedagogia da UFES, no ano de 2004. No âmbito interno, buscou-se ouvir as considerações de professores e alunos a respeito do currículo do curso e sobre

proposições para aperfeiçoá-lo. Também foram consideradas duas pesquisas realizadas por pós-graduandos do curso de Mestrado em Educação/PPGE/ UFES, que tiveram como foco o Centro de Educação e/ou o Curso de Pedagogia atual (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFES, 2006, p.3).

A UFES buscou um perfil de habilitado em Educação Especial que tivesse uma visão e formação ampla, no que tange à escolarização de alunos com necessidades especiais, mesmo que tenha dado alguma ênfase à deficiência mental.

A antiga/atual tensão sobre a formação do generalista e do especialista em Educação Especial se torna apropriada e necessária, remetendo-nos a refletir: como estabelecer, em um curso de formação, a especificidade e a generalidade em decorrência das orientações das Diretrizes Curriculares Para o Curso de Pedagogia e das idas e vindas do órgão oficial? Em relação à especificidade desse saber e levando em consideração as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001,

[...] São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais, definir e implementar respostas educativas a essas necessidades, apoiar o professor da classe comum, atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas entre outras e que possam comprovar: 1) Formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; 2) Complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. (DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2001)

A formação para a perspectiva em questão precisa romper com essa dicotomia, assegurar o acesso a novos conhecimentos, a troca de experiência, a reflexão sobre a prática, a articulação entre saberes e fazeres. Os processos formativos devem incorporar diferentes estratégias, em face a muitas situações vividas no cotidiano das escolas. Nesse contexto diverso e amplo, os professores devem se posicionar como sujeitos do processo de formação não só inicial, mas também permanente.

Acho que isso também não passa só pela grade, mas também por lado pessoal, pela afinidade que cada um tem com as disciplinas. Por exemplo, se eu não gosto de Educação Especial, ou outra disciplina que fale de pessoas que estão excluídas, provavelmente não vou querer saber de diversidade. As pessoas mudam, sim, mas eu acho que é muito pessoal (ALUNA do quarto período do currículo, 2006).

A tendência à especialização para o trabalho com a deficiência também foi evidenciada, quando as discussões sobre a escolarização de crianças com deficiência e a perspectiva de inclusão escolar não foram vistas como possibilidades de fazer parte de outras disciplinas. Quando ocorreu, foi de forma ampla, o que não podia desconsiderar:

A nova grade exige que todas as matérias contemplem, fale da educação inclusiva e isso eu não sinto na maioria das disciplinas. Não são todas (ALUNA do quarto período do currículo, 2006).

Se existem disciplinas que também exigem conteúdos específicos, como discutir aí as questões relativas à escolarização de alunos com deficiência? A partir de meu olhar em campo, acredito que essas questões têm chances de aparecer de forma ampla e não de forma mais aprofundada e específica no currículo 2006, até porque os professores que ministram disciplinas de suas áreas específicas não tiveram, de modo geral, contato com as questões acerca da deficiência. Por isso, tenho clareza de que os dois últimos currículos implementados no Curso de Pedagogia na UFES têm objetivos diferenciados na maneira e no tempo em que foram idealizados. Vejo também que as questões da inclusão e escolarização de alunos com necessidades especiais por deficiência devem ser discutidas na graduação, pois a maioria dos cursos de Pós-Graduação/Especialização em Educação Especial/Educação Inclusiva, salvo exceções, não tem dado caráter de aprofundamento aos temas abordados e questões importantes têm sido tratadas como apêndice.

Acredito que os cursos de formação inicial de professores precisam discutir as necessidades educacionais especiais deixando claro que, na diversidade existem especificidades. O termo diversidade, da forma como vem sendo discutido, tem tido uma conotação muito ampla, ou seja, discute-se que existe uma diversidade na escola e que é preciso trabalhar com ela. O conceito de diversidade se “perde” na medida em que não se discute na prática as possibilidades de inclusão escolar e de escolarização de alunos com deficiência. Será que não precisamos mesmo ensinar como fazer? Será que, com medo de fornecer “receitas”, não estamos deixando escapar a articulação entre a formação inicial e as práticas pedagógicas?

Sobre essa questão, Caiado (2008) aponta que, na educação, muitas vezes, presenciamos uma discussão sobre a diversidade de que há igualdade de oportunidades na sociedade e que a questão agora seria apenas aceitar as diferenças entre os homens. Durante o tempo em que estive em campo, observei que o sentido dado em relação à diversidade na escola, tanto na formação generalista no turno matutino quanto na especialista em Educação Especial no turno noturno, não foi discutido com clareza, tanto por questões de falta de leitura por parte dos alunos quanto por questões didáticas, ou seja, de alguma maneira, a discussão não avançou. O aprendizado, na universidade, precisa proporcionar o como fazer, isto é, a partir do que se está aprendendo, vislumbrar a possibilidade de que aquela prática pode ser realizada para alunos deficientes ou não. E a universidade tem condições de fazer isso, seja pelos docentes que dispõe, seja pelo conhecimento que tem sido produzido em nível de mestrado e doutorado, além da colaboração com outros grupos de pesquisa país afora.

Quando o aluno em formação vê, ao longe, que o que foi aprendido é funcional para todos os alunos, ele poderá estudar e ir em busca de uma prática “que dê certo”, ou seja, ele se projetará para além do discurso captado durante a pesquisa no Centro de Educação tanto por alunos que cursavam a habilitação em Educação Especial ou não, desfazendo a impressão de que “[...] é muito discurso e pouca prática, ou [...] na teoria é uma coisa e na prática é outra”.

O incômodo dos alunos sobre o não entrelaçamento de discussões acerca das necessidades especiais em boa parte das disciplinas tem procedência. Grande parte dos estudantes de Pedagogia acredita que é possível realizar o trabalho educativo e a inclusão de alunos com deficiência nas salas regulares, mas não veem materialidade em relação à escolarização desses alunos porque, geralmente, não se inscreve a realidade na teorização realizada. É interessante observar que os alunos acreditam que é possível, mas sobre o seu fazer, como professores, aparece, algumas vezes, a ideia de impossibilidade que recai ou sobre sua competência profissional ou sobre o rótulo das necessidades especiais/deficiência.

Quando acontecem aulas que trazem o aluno à realidade, eles ficam empolgados com os professores, dizendo que o professor X ou Y é “fera”. Por isso as atitudes e práticas do professor formador também são importantes para que o aluno tenha consciência social e política de sua formação e do contexto de sua formação. Não estou dizendo que isso acontece em um passe de mágica, mas é necessário buscar alternativas que subdisiem as duas formações, pois, como nos disse Padilha (2007), quem pergunta precisa saber, ou seja, é no discurso que produzimos a realidade e só a interpretamos se as palavras significarem algo para nós.

Eu perguntei ao professor: ‘Como eu vou falar com a criança de sentidos, por exemplo, sobre visão e ela não tem? E aí? Como eu vou abordar esse assunto na aula?’ Ele me disse: ‘Ah! É verdade, eu tenho até que ler mais sobre isso, eu nem queria tocar nesse assunto’, mas eu vou ler e vou falar para vocês”. Então, se você tem uma grade que você tem que falar sobre aquilo você tem que vir preparado para dar aula ou pelo menos trazer uma resposta depois [...]. O semestre passou e não tivemos retorno (ALUNA do 4º período do currículo, 2006).

As vozes dos alunos se interpenetram, pois eles ouvem, vivem e pensam sobre os problemas que podem encontrar em sua vida profissional. As problematizações que submetem por meio da palavra refratam e refletem a realidade que, de acordo com Bakhtin (1986), constitui índices sociais de valores contraditórios e, para Padilha (2007), “[...] os estudantes que estão se formando em Pedagogia não criaram do nada as perguntas que fazem, mas, pelo contrário, suas indagações “são produto da interação viva das forças sociais”.

A formação inicial do professor está inscrita no conhecimento produzido socialmente, nas relações, nas interações e, portanto, na mediação e na construção da consciência. A palavra vista como microcosmo da consciência inspira-nos a partir de um contexto, para outro maior, pois toda palavra se faz significativa a partir das experiências vividas produzindo efeitos sobre o outro. Para Bakhtin (1986), a palavra é carregada de sentido ideológico e é polissêmica, por isso, nossa atuação, por meio da palavra, transforma-se em arena de luta, pois se, entre nós, há funcionamento diferenciado, ela assume sentidos variados, dependendo do contexto e das condições de produção na qual estamos inseridos. Ainda para Vigotski, a conduta do homem é o produto do desenvolvimento de um amplo sistema de laços sociais e relações, formas coletivas de conduta e de cooperação social.

É nessa possibilidade de entendimentos variados que encontramos, na formação inicial, que questões referentes à inclusão escolar têm sido trabalhadas de forma ampla, pois, muitas

vezes, trazem em seu bojo, um discurso que não condiz com a realidade vivida durante a formação e nas escolas em que trabalham, conforme expressam os alunos:

Eu gostaria que a aula trouxesse exemplos do dia-a-dia. Acho que fica muito no discurso, principalmente quando se fala em inclusão. É inclusão pra cá, inclusão pra lá e, se você me perguntar o que eu faria com um aluno com necessidades especiais, eu não sei o que faria (ALUNA do sexto período da habilitação em Educação Especial).

O discurso da inclusão já está muito batido. A maioria dos professores nunca trabalhou com alunos com necessidades especiais. Ainda existe o agravante daqueles que não querem trabalhar. Não temos recursos ou apoio para trabalhar com esse tipo de aluno. A inclusão não acontece (ALUNA do quinto período da habilitação em Educação Especial).

Acredito que a formação vai se constituindo no fazer e no pensar sobre esse fazer. Assim como Padilha (2007), pergunto-me: mas pensar a partir de que mirante? Quem fornece parâmetros? Esses não são apontamentos tão simples, porque podemos incidir na armadilha de dar mais peso a umas questões do que a outras. Temos em vista que o ponto alto é a formação inicial do professor para lidar com alunos com necessidades especiais por deficiência é a inclusão escolar. O outro lado dessa polêmica tem levantado a “igualdade desigual” trazida em primeira instância, nas políticas geradas a partir da dicotomia exclusão/inclusão, em um contexto marcado por políticas neoliberais, ou seja, discute-se como incluir na escola aqueles que vivem socialmente excluídos, como se a escola fosse uma instituição que funcionasse independentemente das relações sociais (CAIADO, 2008).

Independentemente de formarmos o professor de forma ampla ou específica, também podemos não dar conta de que o conceito de inclusão escolar não está claro o suficiente, ou seja, incluir a quem? Temos que levar em consideração as políticas empreendidas em relação à Educação Especial, e a quem é esse sujeito, pois o alargamento do termo necessidades especiais tem tido implicações tanto na formação inicial quanto em práticas posteriores nas escolas.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 define quem é o aluno com deficiência, afastando o termo “necessidade especial”. É importante pontuar que existe uma preconceção sobre alunos com “necessidades especiais” e ditos normais que continua sendo alimentada. É necessário que os cursos de formação pensem e repensem sobre o indivíduo e desmistifique rótulos que estão bem colados, difíceis de remover.

Assim, refletindo sobre a dicotomia da formação generalista e do especialista em Educação Especial, pergunto: qual é o saber que o professor em formação inicial precisa consolidar para o trabalho com alunos com necessidades especiais/deficiência? Ou seja, qual é a formação que cabe à universidade na medida em que “[...] temos clareza de que a transformação de práticas e culturas tradicionais que conduzem [...] às condições excludentes de ensino na escola, não se refere apenas à formação dos professores” (VICTOR; BARRETO, 2006, p. 187). Dessa maneira,



Levanto dois questionamentos: ‘o que é veiculado nos currículos de formação docente sobre a deficiência no contexto da história da humanidade? ‘e’ como transcorre o acesso das pessoas com deficiência ao reconhecimento curricular (métodos, técnicas, avaliações de ensino) nas escolas?’. Responder a essas questões é tratar diretamente dos processos formativos dos docentes, no contexto de uma escola que atenda à demanda de todos os alunos, considerando-os sujeitos históricos. A história da deficiência é pouco divulgada e não discutida como conteúdo, ou seja, suas lutas ficam à margem do conhecimento curricular. Explica-se, assim, a perpetuação de perspectivas fantasiosas e preconceituosas sobre aqueles nos quais pesa o rótulo de ‘deficiente’. Com professores, alunos, técnicos e gestores que não foram convidados a pensar sobre suas próprias concepções de ensino-aprendizagem, sujeito, diferença/deficiência e sobre as concepções circulantes no dia-a-dia de sua escola, torna-se pouco provável se pensar em diversidade e sucesso escolar (MAGALHÃES, 2006, p. 366).

Estamos diante de dois pontos importantes que se interpenetram: o primeiro ponto se refere aos currículos dos cursos de formação de professores, que é de extrema importância para nortear a formação inicial; o outro são as concepções construídas em nossa história cultural que são construções interindividuais. Como já frisado anteriormente, não quero afirmar que as posições assumidas pelos professores formadores de professores é que irão “decidir” a formação inicial. Acentuo que a maneira como se pensa a escola para a diversidade e para inclusão escolar é, sem dúvida, fator de interferência na formação inicial do professor.

Na formação inicial, é necessário compreender o movimento que tem sido realizado pela Educação Especial e, mais recentemente, na inclusão escolar para que não aconteça uma simplificação de sentido à inclusão escolar e respectivas atitudes. Nesse sentido, inclusão como palavra, circula em várias esferas ideológicas, considerando que toda palavra “[...] possui traços mais ou menos estáveis de significação, dando-lhe possibilidade de ser utilizada e entendida em diferentes contextos” (STELLA, 2005 p. 186). A interiorização da palavra acontece no embate entre o signo internamente circulante e as nuances de sentido, de acordo com os valores entoados externamente pelo locutor. Logo, internamente, circula em nossa consciência certo sentido para o que vem a ser inclusão escolar.

Baptista (2006) alerta que o nosso “desconhecimento” sobre a pluralidade de sentidos associados à inclusão aponta um campo que poderia ser definido pelo termo superficialidade. Sendo assim, argumenta: “[...] nada casual nessa definição, pois a superficialidade tende a busca rápida e ‘digestiva’. Rápida porque supostamente facilita o entendimento e cria códigos compartilhados. “Digestiva” porque transforma, fragmenta, reduz um fenômeno complexo a elementos que são mais facilmente assimiláveis. Por isso, o autor aponta que algumas afirmações são, segundo seu entendimento, a expressão dessa simplificação:

A inclusão é um método pedagógico; A inclusão é uma estratégia de barateamento de custos; Podemos pensar em inclusão radical e inclusão leve ou progressiva. Aquela radical dispensaria os apoios, e a progressiva admitiria um processo lento de avaliação precisa das condições do aluno; Inclusão é importante, mas “obviamente” há alunos que não podem ser incluídos; A escola especial também

pode ser inclusiva; Todos somos iguais – todos somos diferentes (Baptista, p. 86, 2006).

Assim, na formação inicial, é necessário compreender o movimento que tem sido realizado pela Educação Especial e, mais recentemente, na inclusão escolar para que essa “simplificação” e “desconhecimento” remontem um novo sentido à inclusão escolar e respectivas atitudes. Nesse sentido, inclusão como palavra, circula em várias esferas ideológicas, considerando que toda palavra “[...] possui traços mais ou menos estáveis de significação, dando-lhe possibilidade de ser utilizada e entendida em diferentes contextos” (STELLA, 2005 p. 186). A interiorização da palavra acontece no embate entre o signo internamente circulante e as nuances de sentido, de acordo com os valores entoados externamente pelo locutor. Logo, internamente, circula em nossa consciência certo sentido para o que vem a ser inclusão escolar.

A compreensão do mundo, pelo sujeito, acontece no confronto entre as palavras da consciência e as palavras circulantes na realidade, entre o interno e o externamente ideológico. A interiorização da palavra acontece como uma palavra nova, surgida da interpretação desse confronto. No que diz respeito à participação em todo o ato consciente, a palavra funciona tanto nos processos internos da consciência, por meio da compreensão e a interpretação do mundo pelo sujeito, quando nos processos externos de circulação da palavra em todas as esferas ideológicas (STELLA, 2005, p.179).

Assim como sobre o sentido acerca do termo inclusão, para Ferreira e Ferreira (2004), a terminologia necessidades educacionais especiais pressupõe que as questões referentes aos alunos com deficiência seriam remetidas para o campo mais amplo da prática pedagógica, apresentando-se como menos estigmatizantes e mais orientadas para as ações de ensino. O uso desse conceito pode levar a posturas pedagógicas generalizantes, reforçando os processos de constituição da identidade das pessoas com deficiência que têm sido vividos no contexto social.

Nesse alinhavo da formação generalista e/ou especialista em Educação Especial, destaco como os alunos da habilitação em Educação Especial veem a sua importância para a possibilidade de realização do trabalho pedagógico com alunos com deficiência, ou seja, das possibilidades de inclusão escolar. Nesse entendimento, enfocaram a importância daquela habilitação.

Para mim, fazer essa habilitação tem sido muito importante. Sei que não vamos aprender tudo aqui, mas o importante é ter contato com esses assuntos. Fico pensando nesses alunos que estão no novo currículo. Eles vão ter somente a introdução à educação especial. É muito pouco para pensar sobre os alunos portadores de necessidades especiais. Um período passa muito depressa e muitas coisas ficam a desejar (ALUNO do 4º período da habilitação em Educação Especial).

A habilitação me deixou mais sensível para perceber a deficiência, para pensar nas possibilidades de realizar um trabalho que dê certo (ALUNA do 4º período currículo, 2006).

Na esfera generalista ou especialista, os alunos do currículo 2006, destacam suas posições sobre a formação que têm recebido.

Eu olho e vejo que os professores na universidade não estão capacitados para isso. Você, como aluno, não está inserido nesse contexto. Os professores da universidade não estão em sala de aula, então eles não estão no contexto de estar todo dia lidando com o aluno em sala de aula. Eles não têm como chegar para mim e dizer: ‘Lá, na minha sala, tenho um aluno que faz isso ou aquilo’. Então, muitas vezes, ele não sabe responder e então eu é que tenho que procurar, mas nas aulas [...] (ALUNA do 3º período do currículo, 2006).

E eu estou fazendo uma monitoria aqui na Criarte. Trabalho com uma criança que tem Síndrome de Down. Eu tenho um pouco de dificuldade, porque a gente não teve um aprofundamento na disciplina de Educação Especial. Como trabalhar com essa criança, um auxílio, alguma coisa que me ajudasse a compreender melhor algumas questões para trabalhar com essa criança, como alfabetizar essa criança (ALUNA do 4º período do currículo, 2006).

## Conclusões

Mais do que a dicotomia da formação generalista/especialista, há a necessidade de uma formação que amplie a visão de mundo e de conhecimento dos professores, que promova práticas que superem o paradigma da exclusão, se é que isso será possível. A formação inicial se projeta para além de um saber específico e, de modo geral, precisamos do professor formado para responder, em parte, às demandas escolares, independentemente do público que atenderá, pois a inclusão escolar, resguardados seus princípios e políticas, faz-se amplamente falando, na relação entre o professor e o aluno, pela via de mediação da construção do conhecimento e da aprendizagem.

Entretanto, as concepções que o professor vier a apresentar também são um tipo de conhecimento que foi construído, decorrente de sua formação como estudante e, depois, como profissional (FIGUEIREDO; MANZINI, 2002). Por isso, é preciso questionar: como a formação inicial, independentemente de seu caráter generalista ou especialista, compreende a formação para uma perspectiva de inclusão escolar? Refletir sobre a formação do professor generalista/especialista em Educação Especial é pertinente, pois a discussão não passa somente por modelos de currículos dos cursos de formação. Se encarada de maneira descolada voltamos à separação entre o que qualificamos como regular e especial.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.

BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa. A formação de professores no Curso de Pedagogia da/para a educação inclusiva: *tensões e possibilidades em face da dicotomia generalista e/ou especialista*. In: SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: 10 anos de educação inclusiva no Espírito Santo: diversidade, compromisso e formação, 10., 2006. **Anais...** Vitória:, 2006.

BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa; VICTOR Sônia Lopes. *Retomando trajetórias de pesquisas: indícios de um processo de formação do professor em construção permanente pela via do trabalho coletivo e das interfaces entre diferentes saberes*. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BATPISTA, Cláudio Roberto; VICTOR, Sônia Lopes (Org.). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: Edufes, 2006.

**BRASIL**. Resolução CNE/CP nº 1/2002. *Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 18 de fevereiro de 2002.

**BRASIL**. Resolução CNE/CEB nº 2/2001. *Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 11 de setembro de 2001.

**BRASIL**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008.

CAETANO, Andressa Mafezoni. *O processo de escolarização de alunos com deficiência mental incluídos nas séries finais do ensino fundamental*. 2002. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2002.

CAIADO, Kátia Regina Moreno et al. *A educação especial em escolas regulares: tramas e dramas do cotidiano escolar*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., 2008, São Carlos. **Anais...**, São Carlos, 2008.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto. *Os movimentos possíveis e necessários para que uma escola faça a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Cláudio Roberto; VICTOR, Sônia Lopes. **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: Edufes, 2006.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto. *Formação de professores*. In: MENDES, Enicéia Gonçalves. **Temas em educação especial: Avanços recentes** (Org.). São Carlos: EdUFSCar, 2006.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Julio Romero. *Sobre inclusão, Políticas públicas e práticas pedagógicas*. In: Maria Cecília Rafael de Góes; Adriana Lia Friszman de



VII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL  
Londrina de 08 a 10 novembro de 2011 - ISSN 2175-960X – Pg. 2331-2343

Laplane. (Org.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.

MAGALHÃES, António; STOER, Stephen. *Inclusão social e a escola reclamada*. In: RODRIGUES, David (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. *Quem pergunta precisa saber*. Educação Especial: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008, v. 1, p. 185-193.

PADILHA, Anna Maria Lunardi; FERREIRA, Maria Cecília Carareto. *Inclusão/Exclusão: o que se pensa e o que se faz?*. In: ABDALLA, Maria de Fátima. (Org.). *Percursos e Perspectivas na Formação de Professores das Séries Iniciais*. Marília: **Oficina Universitária**, UNESP, 2007, v. 1, p. 115-125.

FIGUEIREDO, Carlos Alberto Valero de; MANZINI, Eduardo José. *O recurso pedagógico sob o ponto de vista do aluno da habilitação em educação especial do curso de pedagogia*. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Universidade Estadual Paulista, v. 8, n. 2, 2002.

STELLA. Paulo Rogério. *Palavra*. In: BRAIT, Beth, Bakhtin: **Conceitos Chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.