

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DOLORES CRISTINA SOUSA

O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO:
um olhar inclusivo na formação dos alunos

São Luís

2012

DOLORES CRISTINA SOUSA

O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO:

um olhar inclusivo na formação dos alunos

Dissertação de Mestrado apresentado à coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho

São Luís

2012

Sousa, Dolores Cristina

O Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão:
um olhar inclusivo na formação dos alunos/ Dolores Cristina Sousa. –
São Luís, 2012.

143f.: il.

Impresso por computador (fotocópia).

Orientador: Profa. Dra. Mariza Borges Wall Barbosa de
Carvalho

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão,
Curso

DOLORES CRISTINA SOUSA

O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO:

um olhar inclusivo na formação dos alunos

Dissertação de Mestrado apresentado à coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em ____/____/2012.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dr^a. Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho (Orientadora)
(Universidade Federal do Maranhão)

Prof^a. Dr^a. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa
(Universidade Federal do Piauí)

Prof. Dra^a Marilete Geralda da Silva
(Universidade Federal do Maranhão)

Ao meu grande amor Jader Reynolds e a Margarida de Paula, minha amada e querida mãe, por ter destinado durante toda sua vida um grande e valioso tempo para mim.

AGRADECIMENTOS

Meu todo poderoso Deus, com sua infinita misericórdia me deu a oportunidade de agradecer àquelas pessoas que contribuíram para a realização desse trabalho, àquelas que acreditaram no meu esforço, e àquelas que me amam de todo coração. Quero deixar registrado meu muito obrigada, reconhecendo a generosidade de tantas pessoas que se fizeram presente neste momento de minha vida.

A minha mãe, Margarida, por todas as orações que, tenho certeza, foram feitas nestes anos, e por sua incansável presença ao lado do meu filho Jader Reynolds para que eu pudesse concluir mais uma etapa. Sem sua ajuda e dedicação incondicional tudo teria sido mais difícil.

A Jader Mendes, meu esposo, pela paciência, companheirismo, cumplicidade e confiança que me ajudaram a superar a angústia no processo de finalização e apresentação desta dissertação. Você é uma pessoa muito especial em minha vida.

Aos meus queridos sobrinhos, Michelly, Higor César, Thainá Cristine e Millena pelo acolhimento a Jader Reynolds nos momentos que não pude estar presente e terem feito parte do preenchimento de minha ausência.

A professora, Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho querida orientadora, pela confiança depositada neste trabalho. Agradeço por sua compreensão e pelas constantes palavras de incentivo.

Aos colegas da turma 11, em especial Augusto Ângelo Nascimento Araújo, Diulinda Pavão Costa, Hadryan Lima Rodrigues, Ilma Maria de Oliveira Silva, James Dean Brito Bastos, Jhonatan Uelson Pereira Sousa e Maria Cléa Nunes que sempre se coloram disponíveis e solidários fazendo dessa caminhada, um percurso de construção coletiva, apesar dos momentos solitários de escrita. Esta produção traz, também, a marca de cada um de vocês.

A Maria José Rabelo Aroucha, que disponibilizou algumas das obras que se constituíram leituras obrigatórias durante esses dois anos, sempre cordial em me atender.

Aos professores do Curso de Pedagogia da UEMA que aceitaram que eu realizasse a pesquisa em seu espaço de trabalho, possibilitando-me entender questões relacionadas com os processos de formação inicial e educação inclusiva.

Ao Prof. Deurivan Rodrigues Sampaio pelo apoio e compreensão em entender minhas ausências.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram neste processo, meu muito obrigada!

O mais importante no processo de ensino-aprendizagem é a existência da convicção de que as mudanças necessárias são plenamente possíveis. Basta que todos os homens desempenhem os seus papéis, sempre tendo como objetivo maior a qualidade educacional para todos.

Paulo Freire

RESUMO

A formação de professores é indicada como um dos elementos essenciais na construção de um sistema educacional inclusivo. A partir desta constatação este estudo teve por objetivo investigar o processo de formação docente dos alunos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão-UEMA/campus de São Luís, desenvolvido no contexto da vigência das políticas de educação inclusiva e legislações delas decorrentes, adotadas pelo Estado brasileiro. Como objetivos específicos elencaram-se: refletir acerca de algumas particularidades que sustentam o processo de inclusão na UEMA; identificar disciplinas do curso de Pedagogia que permitem visibilizar o trato com a diversidade; verificar quais conhecimentos teóricos e práticos são utilizados no curso para formação de seus alunos numa perspectiva inclusiva; analisar argumentos utilizados pelos professores para justificar a inclusão ou não de conteúdos sobre a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais. Buscou-se nos documentos oficiais – concatenando-os aos referenciais teóricos sobre inclusão e formação de professores – indicadores que contribuíssem na investigação dessa proposta de formação e perceber se esse curso atende às prescrições e orientações oficiais no que se refere ao trato com a diversidade, considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia e Educação Básica. Como perspectiva teórica utilizou-se as contribuições de: Sasaki (1999), Mantoan, (1998; 2002; 2006), Mittler (2003), Mendes (2002) Freitas (2006), García (1999), Libâneo (1996; 1999; 2002), Pimenta (2007), Carvalho (2008), dentre outros. Para realizar a investigação optou-se pela pesquisa qualitativa descritiva, utilizando como instrumentos de coleta de dados a análise de documentos, a entrevista semiestruturada e o questionário. Os sujeitos envolvidos constituíram-se de nove professores, diretor do curso e sessenta e quatro alunos do curso de Pedagogia. No tratamento e análise dos dados fez-se o uso do método de análise de conteúdo. Os resultados evidenciaram que no trabalho realizado pelos professores a inclusão escolar ainda não é um princípio que orienta o processo de reestruturação curricular e que, apesar de presente enquanto conteúdo ou disciplina a maioria dos planos de ensino, não tem orientado o processo de formação do aluno na perspectiva inclusiva, demonstrando que esta aparece em seu Projeto Político Pedagógico apenas como cumprimento às prescrições oficiais. O estudo, também, demonstrou que os professores entrevistados reconhecem a importância de uma formação fundamentada em bases teóricas que ofereçam ao futuro professor um referencial mais voltado à análise e reconstrução de práticas voltadas a alunos com Necessidades Educacionais

Especiais. Nesse sentido, constatou-se que falar sobre inclusão escolar é repensar o sentido que se está atribuindo à educação e que o desafio posto para o curso de Pedagogia da UEMA, então, é formar educadores que não sejam apenas instrumentos de transmissão de conhecimentos, mas, sobretudo, de novas atitudes frente à diversidade humana.

Palavras-chave: Inclusão Educacional. Formação Inicial. Professores. Pedagogia

ABSTRACT

Teacher training is indicated as one of the essential elements in building an inclusive education system. From this finding of this study was to investigate the formation process of teaching students of Pedagogy Maranhão-UEMA/campus State University of São Luís, developed in the context of the effectiveness of inclusive education policies and legislation arising therefrom adopted by the Brazilian state. Elencaram specific objectives are: to reflect on some peculiarities that underpin the process of inclusion in UEMA; identify disciplines of pedagogy that allow visualization of the deal with diversity; see what knowledge and skills are used in the training course for their students an inclusive perspective, analyze the arguments used by teachers to justify the inclusion or not of content on the education of people with special educational needs. Sought, in the official documents - concatenating them to theoretical about inclusion and teacher training - indicators that contribute in this proposed research training and realize if this course meets the requirements and official guidance when it comes to dealing with diversity, considering the National Curriculum Guidelines for the Faculty of Education and Basic Education. As a theoretical perspective was used contributions from: Sasaki (1999), Mantoan, (1998, 2002, 2006), Mittler (2003), Mendes (2002) Freitas (2006), Garcia (1999), Libâneo (1996, 1999; 2002), Pepper (2007), Carvalho (2008), among others. To carry out the investigation was chosen descriptive qualitative research, using as instruments to collect data to document analysis, semi-structured interview and questionnaire. The subjects involved consisted of nine teachers, course director and sixty-four students of Pedagogy. In the treatment and analysis of the data was made using the method of content analysis. The results showed that the work done by teachers to school inclusion is still not a principle that guides the process of restructuring the curriculum and that despite this content or discipline while most teaching plans, has guided the process of student education the inclusive perspective, demonstrating that this appears in his Political Pedagogical Project only as compliance with official regulations. The study also showed that the interviewed teachers recognize the importance of an education based on theoretical grounds that offer future teachers a framework for more focused analysis and reconstruction of practices aimed at students with Special Educational Needs. In this sense, was contacted to talk about school inclusion is to rethink the meaning that is attributed to education and the challenge posed to the Faculty of Education of UEMA, then, is to train educators who are not only instruments of knowledge transfer, but especially for new attitudes to human diversity.

Keywords: Educational Inclusion. Initial Training. Teachers. Pedagogy.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 OS DESAFIOS PROVOCADOS PELA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA CONVIVÊNCIA.....	25
2.1 A educação inclusiva como direito humano.....	26
2.2 Ser (tornar-se) inclusivo: comportamento a ser aprendido.....	30
2.3 Movimentos da inclusão: avanços e/ou aperfeiçoamento da educação.....	35
2.4 Educação e falta de equidade por uma educação inclusiva.....	39
2.5 Inclusão escolar: uma reforma em favor de todos.....	42
2.5.1 A realidade social da escola.....	43
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: base sólida para uma educação inclusiva.....	46
3.1 Processos de construção de práticas pedagógicas inclusivas.....	46
3.2 A educação escolar no Brasil: vários e árduos desafios	49
3.2.1 A formação do pedagogo: papel relevante na história da educação	58
3.3 A formação de professores para a educação especial	64
3.4 Peculiaridades da atividade profissional docente na inclusão.....	69
4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS: construindo o itinerário da pesquisa.....	73
4.1 A pesquisa e seu suporte metodológico.....	74
4.2 Contextualizando a pesquisa: seu lócus.....	76
4.2.1 Objetivos e princípios institucionais da UEMA.....	78
4.2.2 Atuação da UEMA na educação de nível superior.....	79
4.2.3 O curso de Pedagogia da UEMA.....	80
4.2.4 Perspectivas de formação do curso de Pedagogia.....	82
4.2.5 O processo de formação dos alunos do curso de Pedagogia da UEMA....	84
4.3 Sujeitos da pesquisa	86
4.3.1 Fontes, instrumentos e procedimentos de coleta de dados	90
4.3.2 Procedimentos	92
4.4 Análise dos dados	93

4.5 Algumas ponderações expostas nas entrevistas	95
4.6 O que dizem os alunos do curso de Pedagogia	109
4.7 O que pensa o diretor do curso de Pedagogia da UEMA	112
4.8 (Re) Significação das disciplinas e conteúdos referentes à educação de pessoas com NEE	116
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS	128
APÊNDICES	137

1 INTRODUÇÃO

Nesses novos tempos em que a educação acomoda a tendência da inhomogeneidade dos alunos, passa-se a exigir pesquisas e aperfeiçoamento em várias áreas do saber para que contemplem os ideais democráticos de uma educação de qualidade para todos. E, na tentativa de atender a todos os alunos presentes na escola, tem-se a necessidade de ultrapassar as atuais condições de estrutura organizacional em que se encontra a realidade escolar brasileira.

Com esta pesquisa, busca-se oferecer algumas contribuições para o tema Formação de Professores, mesmo sendo um tema tão abordado e discutido em vários estudos e pesquisas na área da educação. Ainda que muito debatido, é um tema que não se esgota, pois ainda tem-se muito a discutir e, muito por se realizar. Estudos realizados sob diversos ângulos são fundamentais para compor a história e os desafios vividos pela educação brasileira. Torna-se relevante destacar que nos últimos anos, ocorreram avanços importantes em relação à formação de professores no Brasil, não apenas em termos de legislação, salientando como marco jurídico-institucional fundamental a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), cujo objetivo inicial foi, não somente, promover mudanças em todos os níveis da educação, mas também dar apoio em relação à produção do conhecimento acadêmico voltada para o tema educação inclusiva¹ valorizando a diversidade como aspecto importante no processo de ensino e aprendizagem.

A formação de professores para a educação de todos, para a inclusão e escolarização de pessoas com necessidades educacionais especiais² (NEE) torna-se mais visível a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, Tailândia em 1990. Porém, é a indicação dada pela Declaração de Salamanca (1994) que a formação inicial³ deveria suscitar em todos os professores orientações sobre a deficiência.

¹ Neste estudo entende-se a educação inclusiva como aquela que inclui em todos os níveis da rede regular de ensino, todas as pessoas, independente de suas diferenças individuais, garantindo a elas permanência e conhecimento com qualidade, a partir de um posicionamento consciente de que a escola é **de e para** todos.

² O termo pessoas com necessidades educacionais especiais será utilizado neste trabalho para se referir aos alunos que apresentam algum tipo de deficiência (permanente ou temporária) ou dificuldades de aprendizagem, altas habilidades e condutas típicas.

³ O fato de analisar a formação inicial como momento de qualificação do profissional docente para trabalhar no contexto da educação inclusiva, não nos deixa percebê-la como único momento de formação. Os saberes que o professor desenvolve e mobiliza em sua prática pedagógica não se limitam apenas aos conhecimentos,

Considerando o exposto, desenvolveu-se uma pesquisa voltada à investigação da proposta de formação do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), campus de São Luís, analisando a prática pedagógica de alguns professores, opinião de alunos e se o projeto pedagógico do curso inclui às prescrições e orientações das políticas de formação de professores, especialmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica, curso de licenciatura, de graduação plena, no que se refere à preparação do professor para trabalhar com alunos com NEE incluídos nas classes comuns das escolas regulares de ensino.

Assim, questionar o espaço de formação de professores, mais precisamente o curso de Pedagogia da UEMA⁴, diante da atual conjuntura e do papel social que as escolas vêm assumindo e, tendo em vista que para exercer sua função social de produção e crítica do conhecimento é fundamental que a universidade seja sensível à dinâmica e às necessidades da sociedade com a finalidade de melhorar cada vez mais suas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Segundo Moreira (2005, p.03)

É inegável o papel social da universidade e seu compromisso de não ser indiferente à diferença e a todos os caminhos que busquem um processo educacional mais justo e democrático. Este compromisso é também um resgate histórico, uma dívida pública que deve ser assumido conjuntamente com o sistema e as políticas educacionais.

Assim, cabe às universidades desenvolverem saberes que possibilitem uma aproximação com a escola de forma real, preparando/qualificando os futuros professores para uma prática didático-pedagógica voltada à diversidade, contrapondo-se a ideia de homogeneização do processo ensino-aprendizagem.

Buscando entender o significado do termo inclusão e exclusão para transitar com mais profundidade no tema proposto para este estudo, foram feitas diversas leituras tanto de estudiosos da área de educação especial como Sasaki (1999), Mantoan (2006b), Carvalho (2008), Beyer (2006), Mittler (2003) e outros, como também, de alguns documentos que

adquiridos no processo de formação inicial em espaços destinados para esse fim. Contudo, os espaços por excelência para esse fim são as Instituições de Ensino Superior.

⁴ Esta pesquisa não pretende julgar a proposta de formação do curso de Pedagogia da UEMA, muito menos indicar/sugerir alternativas como verdades que garantirão o sucesso da educação inclusiva, mas investigar se essa proposta atende às prescrições das DCN's com relação à formação docente para o trabalho em escolas inclusivas, especialmente no que se refere ao trato com alunos com NEE.

norteiam a inclusão nos âmbitos mundial e nacional, como a Declaração de Salamanca (1994), a Constituição Federal do Brasil (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), dentre outros.

Após delimitação do tema a ser estudado para esta pesquisa: análise do curso de Pedagogia da UEMA decidiu-se por fazer uma busca para conhecer o que a academia vem produzindo sobre a formação de professores em tempos de educação inclusiva. Assim foram eleitos *sites* que possibilitam a autores de diferentes instituições divulgarem seus trabalhos, estando alguns vinculados a programas de pós-graduação. Dada à quantidade de produções disponibilizadas, demarcou-se como critério de busca o tempo em que foram publicadas as pesquisas sobre o tema em estudo, ou seja, foram selecionados trabalhos publicados entre os anos de 2007 a 2010.

Vale ressaltar, que entre as produções encontradas algumas iam ao encontro da abordagem que se pretendia desenvolver, porém grande parte do material escrito estava voltada à discussão sobre inclusão e/ou exclusão de pessoas com deficiência, bem como sobre os professores que atendiam a esses alunos, ainda desvinculada da ideia do termo como uma prática educacional para todos. Assim, as possibilidades do material encontrado, quando se buscou elementos para analisar o curso de Pedagogia em questão, tornou-se bastante reduzido.

Foram examinadas dissertações e teses dos sites da UFSCar, USP e UNB cuja temática se referisse a formação de professores, considerando, contudo, a essência da educação inclusiva no contexto da educação regular⁵. A pesquisa estendeu-se, ainda, aos artigos publicados nos periódicos em outras universidades e no *site* da Scielo⁶.

Para exemplificar, tem-se o trabalho de Dal-Forno (2010). O objetivo deste estudo foi analisar as contribuições de um programa de desenvolvimento profissional a distancia à base de conhecimentos de formadores de professores, tendo em vista a política de educação inclusiva. Para tal intento foi elaborado um programa formativo voltado para formadores de professores em exercício em meados de 2006 e compreendeu diferentes fases, que foi desde a pesquisa bibliográfica até a criação do ambiente virtual. O programa foi desenvolvido

⁵ Estamos cientes que pode haver outras produções que se apliquem a nossa pesquisa, e que o critério estabelecido no processo de busca pode ter delimitado em muito nossa procura.

⁶ Sítio: <<http://www.scielo.br>>

totalmente à distância, via internet, no portal dos professores da Universidade Federal de São Carlos. Esta pesquisadora constata que a formação de professores para atuar segundo a perspectiva da educação inclusiva no âmbito da escola comum ainda é insuficiente e precária, o que tem contribuído para que essa abordagem represente um grande desafio para a escola como um todo. No desenvolver de seu estudo optou pela pesquisa-intervenção pautada no modelo construtivo-colaborativo e uma de suas conclusões é que o desenvolvimento profissional deve se dar dentro e fora da escola, sob as mais variadas formas e enfoques, para que com isso professores e formadores sejam capazes de conhecer, selecionar, analisar e construir conhecimentos diversificados.

Outro exemplo que se pode mencionar está na pesquisa de Solfa (2008). Seu trabalho teve como objetivo analisar a proposta de política de educação inclusiva para o atendimento de crianças e adolescente em situação de vulnerabilidade pessoal e social, considerando as condições para a democratização do acesso, permanência e inclusão na rede de ensino. Para esse intento enfoca a educação inclusiva como uma proposta para a efetivação da cidadania, de busca de garantia do direito pleno à educação para todos, como uma condição que contribui para a igualdade de direitos e que propicia condições favoráveis ao seu desenvolvimento. Já a escola é vista, por essa pesquisadora, como um espaço de transformação e mobilização para a mudança de uma realidade que não deveria simplesmente gerar uma “inclusão precária”, reproduzindo, apenas, a ordem capitalista.

Para realizar sua pesquisa Solfa utilizou uma abordagem de caráter qualitativo, na forma de estudo de caso na rede municipal de ensino da cidade de São Carlos-SP, adotando uma análise crítica sobre os processos e as ações desenvolvidas, no período de 2001 a 2004, correspondentes a sua área de interesse, além de complementar sua análise com depoimentos e relatos de situações desse período. Para confirmar e validar as diferentes informações lançou mãos, também, do método de triangulação que no seu trabalho é representado por diversas fontes de informação como: registros de atendimentos, documentos internos, publicações dos períodos, dentre outros. Uma das conclusões alcançadas no seu estudo é que é possível o desenvolvimento de práticas de educação inclusiva respeitando e considerando as características locais.

Amaro (2009), outro pesquisador, aponta a necessidade de estudos sobre práticas de formação que tenham a intenção de contribuir para a construção de processos de educação inclusiva e de inclusão social e para subsidiar sua pesquisa teve como objetivo analisar os procedimentos utilizados em uma ação de formação contínua em serviço, cuja intenção é

contribuir para que os educadores construam práticas inclusivas, a partir da identificação “do quê”, “do como”, “do para quê” são realizados e sua articulação com o “por quê”, isto é, com princípios de formação de orientação inclusiva. Para alcançar seu intento utilizou-se de uma metodologia qualitativa com estratégias de pesquisa-ação, cujo campo empírico foi uma ação de formação de professores no município de Mauá-SP. As ações e atividades realizadas por este pesquisador buscavam precisar quais seriam as necessidades dos sujeitos envolvidos no processo de formação, chegando à conclusão que a formação do educador não pode ser entendida como uma “preparação”, pois considera ser a vivência do dia a dia um processo de formação que possibilita a escuta e a construção singular de cada educador. Considera, ainda, que os processos de formação tem que mobilizar recursos possíveis para se lidar com as diferentes situações que ocorrem num sistema complexo, como a educação inclusiva.

Os trabalhos de Cabral (2010), Teixeira (2009), Tezani (2008), Lima (2010), Leodoro (2008), Nakayama (2007), Bomfim (2008) e Mieto (2010) a exemplo de outras dissertações e teses, realizam pesquisas sobre: propostas de educação para a diversidade, metodologias utilizadas para melhorar o ensino, constituição da identidade do professor inclusivo, formação continuada em serviço e avaliação escolar dentro dos princípios da educação inclusiva.

De todos os trabalhos pesquisados, o de Macedo (2010) é o que mais se aproxima com o objeto de estudo proposto nesta pesquisa. Esta pesquisadora teve como objetivo principal compreender de que maneira a educação especial na perspectiva da educação inclusiva tem sido contemplada nos cursos de Pedagogia das três universidades públicas estaduais de São Paulo a partir do Projeto Político Pedagógico, da matriz curricular e ementas das disciplinas oferecidas nesses cursos. Sua pesquisa realizada no período de 2009 a 2010 utilizou uma abordagem de caráter qualitativa com técnica de análise documental. Seus resultados indicam, dentre outros, a necessidade de os cursos de formação de professores discutirem nas diferentes disciplinas de sua matriz curricular a questão da inclusão escolar, com vista a formar um profissional consciente e preparado para atuarem na perspectiva da educação inclusiva.

De modo geral, esses trabalhos trazem como ponto essencial compreender a realidade existente nos processos de formação iniciada e/ou continuada, assim como estes professores se sentem e veem o processo de educação de pessoas com NEE.

Considerando o exposto, aspira-se para este trabalho de investigação sob o tema a O curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão: um olhar inclusivo na formação dos alunos, contribuir para a compreensão de como os cursos de formação inicial, em

particular, do curso de Pedagogia do campus de São Luís, está organizado para assumir a formação de professores para atuarem com alunos com NEE, tendo como ideia fulcral que o professor deve ser preparado, desde cedo, ainda em sua fase acadêmica, com o domínio de determinadas habilidades e competências que o torne apto a trabalhar com a inclusão desses alunos.

Assim, o presente estudo além de trazer uma leitura crítica com relação ao processo de formação inicial do professor em nível superior, permite a reflexão sobre as potencialidades e limitações da proposta de formação do curso de Pedagogia da UEMA entre a formação de professores e suas práticas pedagógicas diante desse novo contexto educacional que é a inclusão.

O interesse por este estudo surgiu como consequência de inquietações experimentadas pela pesquisadora quando observava, em algumas escolas, ao acompanhar os estagiários dos últimos períodos do curso de Pedagogia da UEMA que estes tinham restrições tanto teórica quanto prática para lidar com crianças especiais. Assim, buscou-se apreender a complexidade desse processo social, político e educativo de formação docente em sua dinâmica e contexto histórico, considerando necessário identificar as possibilidades e necessidades em que ocorre essa formação a fim de entender que modelo profissional faz do professor um trabalhador competente, quer em nível dos saberes, quer em nível das técnicas pedagógicas, para atender de forma conveniente um ensino adaptado às diferenças e às necessidades individuais junto aos alunos inseridos nos vários níveis de ensino.

Desta forma, torna-se relevante destacar o papel que esta formação poderá desenvolver frente a um propósito educativo, e, portanto, a necessidade de materializar ações para definir, executar e controlar procedimentos adaptativos que permitam melhor compreensão de ações que podem ser desencadeadas na incorporação da educação inclusiva pelas universidades no Brasil e, conseqüentemente, na Universidade Estadual do Maranhão.

A democratização da educação está assegurada desde 1948, por meio da Declaração Mundial dos Direitos Humanos, entretanto a ideia de educação inclusiva ganha melhor contorno a partir da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) que tem na Educação Básica o espaço ideal para garantir o direito a igualdade de oportunidade social.

Sabe-se que, no Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império e, que o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –

LDBEN, Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

Mas é com a promulgação da Lei nº 5.692 / 71, que se introduz a educação especial no Brasil nas Instituições de Ensino Superior (IES). Esta introdução teve seu início na medida em que esse documento legal definiu que a formação de professores e especialistas para o ensino dos então 1º e 2º graus de ensino fosse se elevando progressivamente (Art. 29). Em decorrência dessa Lei, o Conselho Federal de Educação baixou resoluções tornando obrigatória a formação de professores de educação especial em nível superior, dentro dos cursos de Pedagogia. Entretanto, essas resoluções tiveram pouco efeito prático, porque na grande maioria das unidades da federação, segundo Bueno (2002), poucas foram as iniciativas para a criação de habilitações específicas de educação especial dentro dos cursos de Pedagogia, tal como determinavam esses documentos legais.

Assim, quatro décadas após a determinação da obrigatoriedade de formação desse professor em nível superior, a participação da universidade brasileira como um todo, no que se refere às políticas de educação especial parece exercer pequeno papel, demonstrando que o grande desafio das políticas de inclusão, a partir da década de 1990, contribuem para a compreensão dos cenários educativos e dos complexos processos em que se inserem, estando vinculado, dentre outros fatores, a propostas pedagógicas que considerem a equiparação de oportunidades. De acordo com Moreira (2004, p.21), “[...] vivemos numa sociedade onde não existem apenas diferenças, mas numa sociedade marcada por desigualdades e exclusões, onde não há garantia de participação econômica, social, política e cultural para todos”. Assim, a função da universidade articulada à educação do ser humano, como sujeito histórico, social, cultural, e sua constituição, independente das condições desse ser humano, torna-se cada vez mais necessária e ganha força no cenário das políticas públicas de inclusão.

A universidade é a instituição responsável não somente pela criação, transferência e aplicação de conhecimentos, como também, pela formação e capacitação do indivíduo, contribuindo dessa maneira para o avanço da educação em todas as suas formas. Por tudo isso, a Educação Superior constitui importante meio para a produção do conhecimento científico e para o avanço tecnológico em uma sociedade, ou seja, ela só tem razão de ser quando em benefício para aqueles a quem lhe compete atender, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições do exercício profissional. Portanto, estando permanentemente direcionada às necessidades, interesses e expectativas dos alunos, famílias e sociedade.

A educação inclusiva oferecida, atualmente, aos alunos com necessidades especiais está longe de atender as suas necessidades, aos seus interesses e as suas expectativas, deixando-os em desvantagem perante os outros alunos. Mesmo com a legislação brasileira prevendo que todos os cursos de formação de professores devem capacitá-los para receber, em suas salas de aulas, alunos sem e com necessidades educacionais especiais.

Neste sentido, Moreira (2004, p. 66) reforça:

Uma boa organização administrativa e didática que busque contemplar a diversidade possível é um fator que deve e pode ser buscado por toda e qualquer instituição de ensino superior. Contudo, o respeito às diferenças e à igualdade de oportunidades para todos os alunos requer investimentos e ações governamentais nas próprias universidades.

Atingir na sua magnitude o processo de inclusão não é fácil, por isso acredita-se que um dos principais eixos delineadores para esse processo, seja investir na formação de base do professor, organizando certamente, uma vertente significativa no que tange à preparação desses futuros profissionais para atuarem na educação inclusiva.

Diante desta realidade, levantou-se a seguinte questão norteadora para este estudo: o curso de Pedagogia da UEMA assegura aos seus alunos, futuros professores, domínio teórico e prático para sustentar ações compromissadas com a inclusão? Em decorrência desta questão algumas outras nos acompanham neste estudo na expectativa de desvelar como formar professores que atendam ao novo paradigma educacional- a inclusão.

- Que tipo de orientação, saberes e experiências estão sendo oferecidos aos futuros professores de modo que possam enfrentar e superar os desafios impostos pela inclusão?
- Como a diversidade está sendo contemplada nos cursos de formação de professores, em particular, no curso de Pedagogia da UEMA?
- De que forma o projeto pedagógico do curso de Pedagogia da UEMA pode ser uma via de acesso às atividades de aprendizagem na concretização das intenções educativas inclusivas?

Com estas questões levantadas, definiu-se como objetivo geral para nortear este processo de pesquisa: investigar o processo de formação docente dos alunos do curso de Pedagogia da UEMA em tempos de educação inclusiva. A partir desse objetivo traçaram-se como específicos:

- Refletir acerca de algumas particularidades que sustentam o processo de inclusão na UEMA;
- Identificar quais disciplinas do curso de Pedagogia da UEMA permitem visibilizar o trato com a diversidade, incluindo nessa diversidade os alunos com NEE e os desafios impostos pela inclusão na formação dos alunos;
- Verificar quais conhecimentos, teóricos e práticos, são utilizados no curso de Pedagogia da UEMA na formação de seus alunos numa perspectiva inclusiva;
- Analisar que argumentos são utilizados pelos professores do curso de pedagogia da UEMA para justificar a inclusão ou não de conteúdos sobre a educação de pessoas com NEE ou discussões vinculadas ao paradigma da inclusão em suas disciplinas.

Para garantir uma educação inclusiva, ainda se tem muito a fazer, como por exemplo: adotar políticas públicas para efetivar o processo de ensino a todos, assegurar recursos financeiros, materiais e humanos, como também, investir na estrutura física das escolas e formar professores qualificados com conhecimentos sobre as necessidades e especificidades de alunos com necessidades especiais, com o conhecimento de recursos e metodologias diversas para intervirem com segurança no processo de ensino e aprendizagem junto desses alunos.

Para dar conta do que se propôs para este estudo foi necessário definir o percurso metodológico, já que este se constitui num momento de cautela, pois faz a aproximação entre o objeto de pesquisa e seus fundamentos e, segundo Minayo (1994,p.18):

Metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. [...] inclui as concepções teóricas, o conjunto de técnicas que contribuem para a construção da realidade e [...] do potencial criativo do investigador.

Assim, o constante diálogo com o referencial teórico e com a realidade pesquisada foram fundamentais na tomada de decisões com relação ao percurso que a pesquisa tomou. E, uma das maiores dificuldades enfrentadas foi não julgar as limitações e potencialidades do curso de pedagogia da UEMA no que diz respeito à formação de seus alunos.

Considerando os objetivos da pesquisa e a contemporaneidade do fato, e tendo como *locus* a UEMA, em seu curso de Pedagogia ofertado no campus de São Luís, optou-se por realizar uma pesquisa de natureza qualitativa descritiva, pois este tipo de pesquisa, para Rúdio

(2007), pretende conhecer e interpretar a realidade, por meio da observação, descrição, classificação e interpretação de fenômenos, sem nela interferir para modificá-la.

A metodologia na pesquisa é mais que uma descrição formal dos métodos e técnicas utilizados, indica as opções que o pesquisador fez do referencial teórico, buscando adequar de maneira mais coerente possível o seu objeto de estudo.

Desta forma, como instrumentos de coleta de dados foram utilizados a entrevista semiestruturada e o questionário que foram complementados com a análise documental, que de acordo com Lüdke e André (2004), constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. Para tanto, foram analisados documentos oficiais internacionais e nacionais, além do projeto pedagógico e ementas de algumas disciplinas do curso de Pedagogia da UEMA.

Neste estudo, foram realizadas entrevistas com o diretor e 09 professores do curso de Pedagogia da UEMA, além da aplicação de 64 questionários com alunos do 5º, 6º e 7º períodos do referido curso. (Vide Apêndices). As amostras foram do tipo não probabilístico por tipicidade, selecionado conforme os critérios de subjetividade da pesquisadora, sua experiência e os objetivos do estudo e, segundo Vergara (2007, p.51) esse tipo de amostragem é “constituída pela seleção de elementos que o pesquisador considere representativos da população-alvo, o que requer profundo conhecimento dessa população”.

Os dados colhidos foram organizados, categorizados, interpretados e explicados segundo a proposição de Laurence Bardin (1977) conhecida como “análise de conteúdo”. Foi utilizado como unidade de registro o tema que para Bardin (1977, p.105) “[...] consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objectivo analítico escolhido”.

Foram consideradas como unidade de contexto as perguntas e respostas dos entrevistados, sem perder de vista o objeto de estudo. Como regra de contagem foi utilizada a intensidade, ou seja, a extensão de informações dada pelos professores acerca de suas ações/concepções sobre educação inclusiva. Portanto, foi nos seus valores ideológicos e atitudes que se buscaram significados as mensagens destes sujeitos pesquisados.

A partir daí foram categorizados os dados das entrevistas em duas fases: a primeira está relacionada aos tópicos das entrevistas; a segunda buscou organizar os conteúdos das entrevistas ao referencial teórico estudado, visando traduzir os sentidos e significados fornecidos pelas entrevistas.

Para apresentar os dados e análises feitas, esta dissertação está estruturada em três seções. A primeira intitulada de *Os desafios provocados pela educação inclusiva na convivência* vem ajudar na reflexão de que o professor favorecerá o desenvolvimento de criar e recriar oportunidades de convivência, provocar desafios de interação e aproximação, estabelecer contatos com os diversos e distintos saberes. Apresenta algumas considerações sobre a inclusão/exclusão procurando situar e construir um referencial sobre a educação inclusiva, sem, contudo enveredar por uma abordagem totalmente histórica, sociológica, psicológica, filosófica ou mesmo educacional, mas tentar buscar na interseção destas um ponto de apoio que enriqueça as reflexões e discussões feitas neste estudo e, propor principalmente, compreender os caminhos traçados pela inclusão. Para dar fundamento e base a esse intento, revisitaram-se alguns autores como Carvalho (2008), Ferreira (2006), Mantoan (2006b), Martins (2006), Oliveira (2007), Ribeiro (2003), Sasaki (1999) e outros.

A segunda seção sob o título *Formação de professores como base sólida para uma educação inclusiva* discute alguns pontos que visam refletir a base de uma formação profissional com vistas à educação inclusiva, entendendo que a escola é o espaço privilegiado para começar tal reflexão e, que o professor é peça fundamental, para assegurar a educação inclusiva que todos almejam, semeando assim um futuro que ofereça menos discriminação e mais comunhão de esforços na proposta de integrar e incluir. Para discutir e refletir esta seção revisitou-se teóricos como Freire (1996), Schön (1995), Tardif (2008), Pimenta (2007), dentre outros.

A terceira seção intitulada de *Um olhar inclusivo na formação do pedagogo da UEMA* trata do processo de formação dos alunos do curso de Pedagogia da UEMA, fazendo um breve histórico daquela instituição. Em seguida, contextualiza-se a pesquisa com seu problema norteador e objetivo, apresentando as opções metodológicas que foram utilizadas para o levantamento, construção e análise dos dados. São sujeitos desta pesquisa alunos do 5º, 6º e 7º períodos, 09 professores e o diretor do curso. Utilizou-se de um questionário e entrevistas semiestruturada respectivamente. A partir dos dados levantados fez-se uma discussão na perspectiva de formação deste curso, através da análise crítica da Proposta Pedagógica apresentada pelo curso em questão e de alguns programas do curso, buscando identificar se o curso de Pedagogia da UEMA oferece aos seus futuros licenciados uma formação que os ajude a atuar num sistema educacional inclusivo, sem deixar de considerar que existe inúmeras variáveis que abrangem a inclusão escolar e, conseqüentemente, a educação inclusiva.

2 OS DESAFIOS PROVOCADOS PELA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA CONVIVÊNCIA

O objetivo desta seção é construir um referencial sobre a educação inclusiva, sem, contudo enveredar por uma abordagem totalmente histórica, sociológica, psicológica, filosófica ou mesmo educacional, mas tentar buscar na interseção destas ciências alguns pontos comuns que enriqueçam as reflexões e discussões feitas neste estudo e, propor principalmente, compreender na mistura destes elementos os caminhos percorridos pela inclusão.

Assim, o contexto social e educacional, conceitos de inclusão e exclusão, o movimento das escolas inclusivas são alguns aspectos apresentados a fim de se compreender como o paradigma da inclusão se transforma numa política educacional que acaba por definir os conhecimentos que os professores precisam desenvolver.

Para alcançar este intento resgata-se aqui uma pequena fábula intitulada de *uma pequena parábola*⁷. Nesta fábula, um monge e seus discípulos estão passando sobre uma ponte quando avistam um escorpião sendo levado pelo rio a se afogar. O monge apressa-se por salvar o escorpião e ao tirá-lo do rio é picado pelo animal. A dor faz com que ele solte novamente o animal no rio, mas continua com a intenção de salvá-lo e o faz com um galho de árvore. Seus discípulos, perplexos, não entendem porque salvar um animal daquele, ruim e venenoso que não merecia compaixão.

Esta parábola quer demonstrar a necessidade de melhor compreender e aceitar as pessoas da forma como são. Sem apontar quem e como são os diferentes de forma que não se transforme em uma obsessão e, assim, banalizar a diferença. Ninguém tem o direito ou mesmo o poder de mudar o outro, mas cada pessoa tem o poder de melhorar ou mesmo mudar suas próprias reações e atitudes em relação ao outro. O problema não se constitui em saber quais são essas diferenças, mas em como a escola vem se preocupando e se responsabilizando em ajudar a construir um mundo melhor que favoreça a todos.

Mantoan (2006b) descreve com precisão que a tolerância e o respeito ao outro são sentimentos aparentemente generosos em relação aos diferentes que, no entanto, podem marcar certa superioridade de quem tolera. O respeito pode implicar certo assistencialismo,

⁷ Fábula retirada do site: http://www.felipex.com.br/an_pequena_parabola.htm

uma generalização, que compreende as diferenças como fixas e definitivamente estabelecidas, de tal modo que só nos resta respeitá-las. Desse modo, acaba-se por criar espaços diferenciados, distintos, diversos, à parte, restritos a determinadas pessoas, de modo que estas sejam protegidas ou que as demais pessoas se protejam delas. Então, todos acabam por serem impedidos, proibidos de entender o tesouro que é conhecer, conviver ou mesmo experimentar com a diversidade e a inclusão.

Pensar em inclusão, hoje, é pensar numa construção histórica, na história do homem e das sociedades. É ter em mente que a história da inclusão é a história das exclusões que acontecem e que vem acontecendo ao longo da história da humanidade. E, que a história das exclusões caminha junto à história da própria escola e, mais ainda, junto à história da formação da sociedade humana.

Neste capítulo, pretende-se apresentar que a educação inclusiva é apenas o começo de uma série de transformações pelas quais a escola e demais setores da sociedade terão de passar para garantirem a todas as crianças, permanência na escola com a possibilidade de uma boa educação.

Para refletir e discutir este capítulo o texto foi dividido em cinco partes: Na primeira parte faz-se relação entre educação e inclusão do aluno com NEE. A segunda parte busca dar significado aos termos inclusão/exclusão para entender qual direcionamento à escola vem tomando em suas práticas. A terceira parte discute os movimentos empreendidos em direção à escola inclusiva. A quarta parte reflete as dificuldades de se concretizar uma educação inclusiva. Por fim, a última parte evidencia o compromisso que todos têm diante dos direitos e interesses das pessoas com NEE.

2.1 A educação inclusiva como direito humano

As discussões que dizem respeito às relações entre educação e inclusão não são recentes. Estas discussões, no entanto, passaram a se caracterizar com um novo aspecto ao longo dessa história a partir do momento em que a literatura nacional e internacional dão mais visibilidade e importância a estas duas grandezas. Os diversos debates acerca dessas grandezas vêm cultivando crescente notoriedade, tanto no plano acadêmico quanto nas práticas sociais e políticas, tentando situar as relações que existem entre educação e inclusão.

A educação inclusiva é um movimento, atualmente, vivenciado no mundo inteiro com consistência sólida e aparentemente inabalável. É um movimento que reivindica o direito de

que a educação seja para todas as pessoas excluídas do contexto social e, principalmente, educacional e que as intervenções educativas aconteçam em espaços educacionais regulares, onde se respeite as necessidades individuais, além de enriquecer as possibilidades de desenvolvimento e de aprendizagem dessas pessoas. A estabilidade deste movimento está fundamentada em princípios básicos de direitos humanos e surgiu com o objetivo de promover respeito à igualdade de direito de cada ser humano enquanto indivíduo.

No âmbito educacional convém salientar que a inclusão surge com o intuito de gerar igualdade de oportunidades educacionais para todos, tal como divulga a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994, p.04) que dispõe de ações em busca de uma educação inclusiva. Assim trata o texto:

Educação Especial incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar. Ela assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. Uma pedagogia centrada na criança é benéfica a todos os estudantes e, conseqüentemente, à sociedade como um todo. A experiência tem demonstrado que tal pedagogia pode consideravelmente reduzir a taxa de desistência e repetência escolar (que são tão características de tantos sistemas educacionais) e ao mesmo tempo garantir índices médios mais altos de rendimento escolar. Uma pedagogia centrada na criança pode impedir o desperdício de recursos e o enfraquecimento de esperanças, tão freqüentemente conseqüências de uma instrução de baixa qualidade e de uma mentalidade educacional baseada na idéia de que "um tamanho serve a todos". Escolas centradas na criança são além do mais a base de treino para uma sociedade baseada no povo, que respeita tanto as diferenças quanto a dignidade de todos os seres humanos. Uma mudança de perspectiva social é imperativa. Por um tempo demasiadamente longo os problemas das pessoas portadoras de deficiências têm sido compostos por uma sociedade que inabilita que tem prestado mais atenção aos impedimentos do que aos potenciais de tais pessoas.

É importante contextualizar, historicamente, que a Declaração de Salamanca teve uma grande responsabilidade em se associar, hoje, à educação inclusiva como sendo uma educação que acolhe todas as diferenças possíveis entre as pessoas num ambiente regular de ensino e aprendizagem, além de deixar claro, princípios, práticas e políticas de educação que deveriam ser considerados para todas as pessoas.

Assim, construir uma escola para todos é acima de tudo propor uma educação sem restrições, sem grandes obstáculos, sem muitas dificuldades, sem empecilhos desnecessários que possa atender seus alunos com ou sem dificuldades de aprendizagem através de uma pedagogia sólida e consciente do seu papel educativo.

Pautado nesse entendimento, a educação inclusiva requer que a escola assuma o aluno com NEE⁸ como sua responsabilidade e, como diz Mantoan (2006b, p.23):

A ética, em sua dimensão crítica e transformadora, é que referenda nossa luta pela inclusão escolar. Sua posição é oposta à conservadora, porque entende que **as diferenças estão sendo constantemente feitas e refeitas**, já que vão diferindo infinitivamente. Elas são produzidas e não podem ser naturalizadas, como pensamos habitualmente. Essa produção merece **ser compreendida, e não apenas respeitada e tolerada**. (Grifos nosso)

Porém, o que se percebe é que a inclusão de pessoas com NEE tem sido ao longo de décadas, um dos grandes desafios aos professores, que se veem despreparados e sem apoio necessário para exercerem sua função.

Embora a inclusão seja uma prática recente e principiante nas escolas, torna-se imperativo pensar nas pessoas pela inclusão. O termo inclusão é definido por Macedo (2005), pela compreensão, ou seja, por algo interno a um conjunto que lhe dá um sentido, onde a relação é uma forma de interagir, de organizar o conhecimento ou mesmo de pensar o que quer que seja na perspectiva do outro.

Por este raciocínio, o desafio da inclusão é de todos, contribuindo para que o professor se sinta desafiado a rever, refletir e reconsiderar a insuficiência de seus recursos pedagógicos, a examinar cuidadosamente suas formas de se relacionar com os alunos e, até mesmo reconsiderar que precisa estudar temas que nunca pensou que precisaria, como por exemplo, a inclusão.

Em face de tais constatações, torna-se essencial planejamento de ações voltadas ao atendimento educacional do público com necessidades especiais, pautadas em políticas e programas com princípios inclusivos, que se esforce por transformar as escolas em espaços que deem conta da diversidade que existe, que existiu, e que sempre existirá e, desta forma, poder atender às necessidades individuais de cada educando.

Diante da complexidade dessas questões, é importante destacar que o paradigma da educação inclusiva não sofre mudança na sua maneira de ser, apenas pela força da lei. Pelo

⁸ Segundo Carvalho (2000) o conceito de necessidades educacionais especiais-NEE foi utilizado no Relatório Warnock sobre a educação especial inglesa, publicado em 1978. No Brasil ficou popularizado a partir da divulgação da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1998), sendo incorporado na legislação brasileira a partir de então (BRASIL, 2001a; 2001b). Consideramos que alunos com NEE são aqueles que, por apresentarem condições específicas (surdez, autismo, dificuldade de aprendizagem, problemas de saúde, etc.), podem necessitar de serviços de educação especial durante uma parte ou toda a sua trajetória escolar, de forma a facilitar seu desenvolvimento acadêmico, pessoal e socioemocional.

contrário, são necessárias transformações na formação (tanto inicial, quanto continuada) dos professores que venha orientar a educação para uma perspectiva da diversidade, assim como na representação desses professores em relação aos alunos com necessidades específicas de aprendizagem. Caso contrário, se continuará a excluir de toda e qualquer criança o seu direito à educação.

Vale ressaltar, que a Resolução CNE/CEB nº2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em seu artigo 3º, define a Educação Especial como uma modalidade. Assim trata o texto:

Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Não se pode acreditar, contudo, que o simples acesso das crianças com necessidades especiais às classes regulares signifique inclusão. Por vezes, mesmo estudando em classes regulares, estes alunos podem ser excluídos do investimento pedagógico e até mesmo das trocas sociais realizadas neste espaço. Por isso mesmo é que pensar em inclusão, nos dias atuais, é colocar em foco o movimento contraditório que é a sociedade.

Acertadamente, Carvalho (2004, p.64) quando se refere às discussões travadas acerca da inclusão afirma:

Na educação especial, o que mais tem sido discutido é a inclusão. Vale destacar que, inclusão implica em discutir uma educação para todos, uma reformulação do sistema educacional, da escola, de forma que possa atender a todos os alunos, inclusive os que apresentam deficiência. É importante fazer essa referência porque muitas vezes a discussão da inclusão fica reduzida à inserção do aluno com deficiência na sala comum e, nos discursos, na legislação e documentos oficiais, o conceito de inclusão é muito mais que isso.

Nesta perspectiva, colocar a escola em condições adequadas para atuar na modalidade inclusiva é um grande desafio para todos àqueles envolvidos no meio educacional, mas acima de tudo, torna-se um desafio ao professor, que precisa rever teorias que pautam o seu planejamento pedagógico, assim como refletir qual é o papel da educação e o que se deseja

que os alunos aprendam no espaço escolar. Estes são alguns aspectos que devem ser considerados quando se pretende favorecer ambientes pautados nos princípios da inclusão.

2.2 Ser (tornar-se) inclusivo: comportamento a ser aprendido

Na tentativa de tentar entender o que é inclusão, acaba-se por esbarrar num dilema ainda maior que é a exclusão. Ao se buscar o significado desta palavra, outra contradição se faz acontecer. O dicionário eletrônico Houaiss mostra que exclusão é: 1. ato de excluir(-se); 2. *Jur.* ato que priva ou exclui alguém de determinadas funções; exclusiva; [Antôn.: inclusão]. O dicionário não deixa dúvida que uma é considerada antônima da outra, tornando evidente que sem uma a outra não existe.

O ato de excluir, segundo o mesmo dicionário, é um conceito totalizante, abrangente, multidimensional, social e histórico, pois especifica uma realidade concreta, viva e atuante da sociedade atual. A clareza dada ao termo expressa que o ato de excluir demonstra toda violência praticada contra qualquer que seja o excluído. O dicionário afirma que excluir é: **1.** não ter compatibilidade com; **2.** pôr de lado; afastar, separar, desviar; **3.** deixar de admitir, não incluir; omitir; **4.** privar, despojar; **5.** mandar embora, pôr para fora; retirar, expulsar.

A reflexão sobre o significado da palavra exclusão tem o propósito de ir à busca de uma significação que se alterou ao longo do tempo em virtude de certas imposições ideológicas: a inclusão. Trata-se de procurar recuperar, ou mesmo restabelecer, o sentido próprio da exclusão social.

O destaque percebido nos diversos significados dado a palavra exclusão é: evitar contato com, impedir a alguém de, tirar algo de, não frequentar, não tomar parte, não compartilhar, não participar, sem compatibilidade.

A extensão e a compreensão dos diversos termos acima apresentados têm sofrido modificações em virtude das características dos contextos em que são utilizados. Pode-se encontrar, por exemplo, o termo *não frequentar* usado para designar *conviver com, cursar, estudar*. Fala-se de inclusão, mas não nos damos conta que o discurso que aponta uma educação de qualidade, uma educação para todos tem sido recorrente na história da educação brasileira.

Muito mais do que desmistificar qual é o significado correto, exato, perfeito dos termos exclusão e/ou inclusão, é imprescindível perguntar, do ponto de vista educacional,

social, político e ético, quais são as implicações ao se utilizar tais termos? Como evitar distorções nos aspectos teóricos, mas principalmente, na prática onde se desenvolve a convivência entre as pessoas? Pois o que está em evidência não são as palavras exclusão e/ou inclusão, mas sim as pessoas reais que elas caracterizam, qualificam, classificam e marcam.

Na área da educação escolar, muito se tem escrito e discutido em torno das NEE, mas o desafio de se construir uma proposta inclusiva, adquire realce nas palavras de Jannuzzi (2004, p.21) quando esclarece:

A escola tem papel importante e, mesmo com as condições adversas do contexto econômico-político-ideológico, tem função específica, que, exercida de forma competente, deve possibilitar a apropriação do saber por todos os cidadãos.

O discurso que se realiza em prol de uma educação para todos permite o entendimento de que uma educação de qualidade passa pela construção de um espaço que reconheça as diferenças como algo que se constrói e, é buscado por todos que vivenciam um espaço educacional que almeja a inclusão, pois o espaço escolar não se torna inclusivo ou mesmo democrático apenas por se ampliar o acesso ou a matrícula de alunos com deficiência em classes comuns.

Para uma educação ser inclusiva, o que se pode prever é que suas relações sejam baseadas no respeito mútuo, na cooperação e na solidariedade. Sendo assim, o respeito às diferenças na forma de aprender de qualquer um é essencial. Para tanto, urge a necessidade de práticas de ensino e aprendizagem flexíveis e criativas, no intento de mudanças e transformações nas formas tradicionais de organizar o sistema de ensino.

As discussões em torno da inclusão acabam por gerar infundáveis e, por que não dizer, consideráveis controvérsias por parte daqueles profissionais que participam de forma ativa no atendimento às pessoas com necessidades especiais. Estas discussões, é evidente, não deixam de afetar, também, pais e professores que lidam diretamente com essas pessoas. Estes, muitas vezes, se sentem incompetentes e sem condições físicas, teóricas e emocionais para atendê-las.

A própria palavra inclusão, por si só, já denota a ideia de exclusão, pois só é possível incluir alguém que já foi excluído. A inclusão está respaldada na dialética inclusão/ exclusão, onde o esforço para superar direitos essenciais faz parte da luta das minorias na defesa desses direitos.

Não resta dúvida, que o processo de inclusão vem questionar as políticas e a organização da educação como um todo. Em outras palavras, vem prever que todos os alunos irão frequentar, conviver e participar de salas de aula do ensino regular, pois o objetivo da inclusão é não deixar ninguém fora da vida e do convívio escolar.

Esta prioridade pode ser percebida nas palavras de Freitas (2006, p.173) quando coloca:

Para efetivar a inclusão é preciso, portanto, transformar a escola regular em sua estrutura organizativa, começando por desconstruir práticas segregativas, o que implica questionar concepções e valores, abandonando modelos que discriminem pessoas PNEE, ou qualquer aluno. Entendida desta forma, a inclusão significa um avanço educacional com importantes repercussões políticas e sociais, visto que não se trata de adequar, mas de transformar a realidade das práticas educacionais em função de um valor universal que é o do desenvolvimento do ser humano.

Não há controvérsias quanto ao discurso educacional que vem sendo feito ao longo da história. Este tem se evidenciado por propagar ideologia e, por que não dizer, ocultando discussões acerca da inclusão, de uma educação que atenda a todos e do posicionamento oficial em relação ao atendimento adequado à educação especial. Isso mostra a urgência de se executar uma política educacional transformadora, para que se ofereça uma escola em condições inclusivistas, onde todos possam usufruir independente de sua diversidade, ou seja, de suas características próprias.

A inclusão, então, compromete-se a dar outra direção ao panorama educacional. Esta passa a se preocupar com todos os alunos, com deficiência ou não, para que tenham êxito na educação de modo geral, sem regras específicas para ensinar e/ou aprender. Que se organize e se estruture levando em consideração as necessidades especiais de todos os alunos.

O fato de determinar outra direção ao modelo educacional vigente é que vem definir a expressividade da inclusão, pois esta quer fazer desaparecer serviços segregativos de toda e qualquer natureza do espaço escolar, promovendo melhor qualidade do ensino e buscando alcançar aqueles alunos que fracassam na sala de aula.

Neste contexto, percebe-se a extrema importância de ressaltar que a questão da formação do professor se mostra como um dos fatores que norteiam a construção efetiva de uma educação inclusiva, pois o que se exige de um professor é que ele seja capaz de exercer a docência com competência, de perceber os desafios que o cercam, de pensar e executar ações que possibilitem mudanças, em outras palavras, de participar criticamente na construção de uma escola que possa atender às exigências dos diversos grupos sociais.

Se a escola inclusiva, parece, é o desejo de todos, está mais do que na hora desta escola tomar um novo rumo. O momento atual aponta para a urgência desta instituição se sentir responsável por esta nova direção, além de se voltar para uma educação que nas sociedades atuais é conferida no entendimento de Kassir (2004, p.63) a “propiciar as novas gerações o acesso (à) e a apropriação da cultura produzida pela humanidade no decorrer de sua existência e esse aspecto não pode ser negligenciado ou apresentado em segundo plano”. Desta forma, falar de uma escola para todos, é muito mais do que o termo inclusão deixa transparecer no atual momento da história das sociedades. É muito mais que mudanças de comportamentos discriminatórios. É, ou parece ser, uma prática que reflita o reconhecimento da igualdade de valores e de direitos entre os seres humanos.

Uma prática social de inclusão considera, principalmente, a renúncia definitiva de práticas e de relações sociais discriminatórias. Considera, também, a necessidade de mudanças atitudinais de uns em relação aos outros. E, acima de tudo, considera a construção de uma sociedade igual para todos. Sempre haverá respostas diferenciadas, olhares discriminatórios, assim como impressão, compreensão e interpretação em torno da inclusão, gerando novas respostas, novas explicações para as inquietações oriundas dos discursos de várias ordens que, a todo o momento, (re) validam o estigma e o preconceito da sociedade em geral.

A inclusão não pode ser deturpada querendo tornar o outro igual. Muito pelo contrário, incluir é reconhecer o valor de cada pessoa em virtude de suas qualidades intrínsecas, pertencentes única e exclusivamente a ela. As diferenças e as deficiências terminam por colocar as pessoas frente a frente com as dificuldades e limitações que o ser humano tem para enfrentar com o que é próprio da existência. Sendo assim, não existe o aluno padrão. E, não existindo tal aluno as práticas educacionais devem levar em conta, então, essas diferenças.

O processo histórico de construção do paradigma da educação inclusiva, no Brasil, é recente. Por outro lado, as leis e declarações que fundamentam o movimento de inclusão por si só não bastam. Muitos documentos importantes afirmam e fundamentam a prática da educação inclusiva defendendo que

a escola regular deve acomodar a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados.[...] (UNESCO,1994:3)

Com a inclusão, o mundo caminha para a construção de uma sociedade mais justa. Observa-se que este processo de construção é crescente em vários ambientes tais como: estabelecimentos de ensino, mídia, sociedade e serviços públicos em geral. Desta forma, a educação inclusiva passou a fazer parte do centro de interesse das políticas educacionais brasileiras, em todos os níveis administrativos: federal, estadual e municipal. E, com estes interesses em pauta, polêmicas e discussões são geradas, pois está sendo proposto um novo paradigma, uma nova possibilidade de se fazer educação e, conseqüentemente, novas práticas pedagógicas a serem desenvolvidas nas escolas.

A inserção de qualquer indivíduo em um grupo social se dá através do recebimento de heranças culturais e socialização que este recebe desde o seu nascimento. Assim, a educação tem como regra geral a transferência cultural, ajudando as pessoas a se adaptarem, a se integrarem e, por que não dizer, a se prepararem para exercer seu papel na sociedade, permitindo a manifestação da criatividade e, também, a desenvolverem suas potencialidades, já que a educação é fundamental para seu desenvolvimento, assim como para o exercício da cidadania e para inserção nos diferentes meios e culturas.

A educação, atualmente, é entendida como socialização e, como tal é o mecanismo basilar de constituição dos sistemas sociais, assim como de manutenção, reforço, dinamização, etc., destes em forma de sociedades. Sem esta socialização, o sistema social parece ineficaz e sem condições de se manter integrado ou mesmo de preservar sua ordem e seu equilíbrio. É neste emaranhado de complexidade, ações e intenções que se percebe que todos estão vivendo num mesmo universo, pois tudo implica relações, já que no mundo de hoje, o que se faz aqui repercute em todos os meios em que o homem está inserido.

É fato, então, que a mudança social que tanto se deseja perpassa por diversas ciências e áreas de conhecimentos como a filosofia, a psicologia, a sociologia e muito fortemente pela educação, demonstrando que as possibilidades de inclusão das pessoas com necessidades especiais podem se concretizar. Desta forma, reafirma-se que todos aqueles que se envolvem em um movimento de convivência com outro ser humano, independente de sua condição, se responsabilizam por construir um mundo melhor, de acordo com sua própria natureza, e não conforme a do outro. A este movimento pode-se denominar de inclusão.

O paradigma da inclusão vem afirmar que o sujeito é mais importante do que a sua deficiência e demonstra que o problema não está nele, mas na maneira como este e a sua deficiência são concebidos no ambiente social. Este paradigma ressalta, também, que não se encontra apenas no sujeito os rumos do seu processo de desenvolvimento, mas no contexto

social onde ele está inserido. Então, não é a toa que se deva lutar com mais firmeza por um ambiente que congregue o convívio com as diferenças e por melhorar as condições atuais da escola para formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos e sem barreiras.

Isto posto, convém ressaltar que as implicações desse novo redirecionamento para a escola vão criando um terreno fértil que ceda à inclusão, contribuindo para que a escola repense suas práticas e saia do estado de desorientação provocada pelas ideias primeiras da inclusão e proclamando a perspectiva de uma escola pautada pela igualdade de oportunidades.

2.3 Movimentos da inclusão: avanços e/ou aperfeiçoamento da educação

A implantação, no âmbito educacional, de uma escola inclusiva não garante por si só, e isso é um fato, uma convivência que venha responsabilizar todos a construir um mundo melhor, de acordo com sua própria natureza, e não conforme a do outro. Ou seja, não garante a convivência pacífica entre as misturas simples e complexas existentes no espaço escolar.

O desenvolvimento gradual que vem se dando em direção à escola inclusiva não é um empreendimento apenas do esforço individual de professores ou grupos isolados da comunidade educativa. Mais do que isto é a manifestação significativa das diversas condições que surgem com o intuito de resolver um dos principais dilemas presentes na educação dos alunos com necessidades especiais e que torna possível dar uma resposta educativa satisfatória que facilite a prática das escolas inclusivas. Essas escolas não aparecem num piscar de olhos, da noite para o dia, estas se desenvolvem ao longo de um processo de conscientização, cooperação e muito trabalho. Mudar não é uma tarefa simples, fácil. Muito pelo contrário faz-se necessário que se enfrentem constantes e contínuas práticas que permitam responder a esse novo modelo de escola.

Parece evidente, de acordo com as palavras de Ferreira e Guimarães (2008, p.150), que a escola tem um complexo conjunto de finalidades, contribuindo para que a cultura acadêmica flutue em função da primazia de uma sobre as outras, e finalizam:

Também não é temerário afirmar que a inclusão de TODOS os alunos ainda não se tornou realidade. A execução de propostas de educação escolar inclusiva suscita inúmeras questões, referentes à competência de TODOS os alunos indistintamente, de suas dificuldades e comprometimentos, para enfrentar as exigências acadêmicas, especialmente nos sistemas de ensino [...]. É preciso abrir canal para ministrar uma educação para TODOS, comprometida com o desenvolvimento pleno das possibilidades de cada aprendiz. (grifo do autor)

Numa prática inclusiva, se considera a singularidade de cada aluno, do professor e do contexto que estes estão inseridos. Neste contexto, tudo é válido. O sujeito singular com seus conhecimentos, dificuldades, saberes e necessidades próprias de fazer, pensar e agir.

Pode-se dizer que as discussões sobre o processo educacional inclusivo não são antigas. Por muito tempo, houve intenso desprezo por aquelas pessoas que não atendiam aos padrões tradicionais escolares. Estas eram isoladas em asilos, hospitais, casas de familiares, instituições de ensino especial, dentre outros locais. Foi apenas a partir do século XX, que a humanidade começou a alterar suas ideias e/ou opiniões assumidas em consequência da generalização imposta em relação às pessoas com deficiências. No final do século passado é que foi desenvolvida a primeira diretriz política com a visão de que todos os cidadãos possuem direitos e deveres. Essa diretriz foi pensada na Declaração Universal dos Direitos Humanos, que deixou explícito o direito de todo ser humano a ter educação escolar.

No Brasil, as discussões sobre a introdução e implantação da educação inclusiva são recentes, segundo Mittler (2003), se comparadas a outros países como, por exemplo, a Itália que desde 1971 já legisla sobre um novo modelo de educação, que aboliu as escolas segregativas e transferiu todos os seus alunos para escola regular quatro anos após ter implantado esse novo modelo educacional no seu sistema de ensino.

O percurso feito para se chegar ao movimento de inclusão que hoje se conhece passou por várias medidas e decisões internacionais que tornaram possível a introdução gradual de políticas sociais favoráveis à sua implantação no espaço da escola.

Inclusão e integração partem do mesmo plano, ou seja, a pessoa com necessidade especial tem direito de acesso a todos e quaisquer espaços da vida em sociedade, com igualdade e respeito. A maneira de ver a integração, contudo, é o investimento na promoção de provocar mudanças no sentido de normalizar a pessoa com necessidade especial e, para que isso aconteça pressiona a família, a escola e a comunidade. Por outro lado, a inclusão requer muito mais que suportes e serviços por parte destas instituições, necessita sim, mudanças de postura e ações que levem a pessoa especial a fazer parte, a ser parte, a participar da sociedade na qual está inserida.

Como já foi comentado, o movimento de inclusão surge após um importante congresso realizado na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990, onde o Brasil aceitou os termos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, resultado das discussões realizadas, comprometendo-se a construir um sistema educacional de qualidade para todos. Este movimento objetivou apelar a todos os países participantes que respeitassem os direitos

das crianças, especialmente àqueles referentes à educação. De acordo com Ferreira (2006, p.215),

justificar o fracasso dos governos e da comunidade internacional em responder ao compromisso de desenvolvimento dos sistemas educacionais, apontando como causas o aumento da dívida externa de muitos países, o retrocesso econômico e o crescimento populacional, as disparidades econômicas entre as nações e dentro delas, as guerras, as lutas civis, a violência urbana crescente, a morte prematura de milhões de crianças e a degradação generalizada do meio ambiente.

A importância que os temas inclusão/exclusão passaram a ter no cenário educativo só serão compreendidos e terão valor significativo quando estiverem em favor de uma escola pública de qualidade, ou seja, uma escola que garanta a igualdade de oportunidade, a universalidade do acesso, que seja aberta à diversidade e, acima de tudo que assegure a continuidade dos estudos e pratique uma política de justiça social em auxílio dos mais desfavorecidos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) é que vem tornar possível o movimento de educação inclusiva no Brasil, se institucionalizando em políticas educacionais apenas no final na década de 1990. Esta lei afirma no seu Art.58 que a educação especial deve ser "preferencialmente" oferecida na rede regular de ensino, mas que, também, haverá quando necessários serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades e que o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, dependendo das condições específicas do aluno e se não for possível sua integração nas classes comuns.

O que este artigo deixa claro é que esta tarefa vai muito além da sala de aula e não depende tão somente do professor. O aprendizado inclusivo deve ser construído dia após dia com o auxílio e acompanhamento de escolas que sejam planejadas e administradas de acordo com linhas inclusivas e que sejam apoiadas pelos governantes, pela comunidade local, pelas autoridades educacionais locais e, acima de tudo, pelos pais.

Com a Resolução nº 2/2001 (BRASIL, 2001b) que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, percebe-se que houve um avanço na perspectiva da universalização e atenção à diversidade, na educação brasileira, com a seguinte recomendação:

Art.2º: Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades

educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para a educação de qualidade para todos.

No entanto, o que se percebe é que essa realidade é bem diferente do que se propõe na legislação e requer muitas discussões relativas ao tema. Discutir sobre educação inclusiva não é tarefa fácil, pois esta se apresenta como uma questão contemporânea que suscita diversas e diferentes opiniões, além das contradições, ainda, marcadas nos mais diversos discursos acerca do processo educacional inclusivo.

Para dar apoio à transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, a partir de 2003, são implementadas estratégias para a disseminação dos referenciais da educação inclusiva no país. Para alcançar este propósito, é instituído o Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade, que desenvolve o amplo processo de formação de gestores e de educadores, por meio de parceria entre o Ministério da Educação, os estados, os municípios e o Distrito Federal.

A partir daí, teve início a construção de uma nova política de educação especial que enfrenta o desafio de se constituir, de fato, como uma modalidade transversal desde a educação infantil à educação superior. Neste processo são repensadas as práticas educacionais concebidas a partir de um padrão de estudante, de professor, de currículo e de gestão, redefinindo a compreensão acerca das condições de infraestrutura escolar e dos recursos pedagógicos oferecidos aos alunos com NEE.

É publicada pelo Ministério de Educação em 2008 a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que instaura um novo marco teórico e organizacional na educação brasileira, definindo a educação especial como modalidade não substitutiva à escolarização; o conceito de atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à formação dos estudantes; e o público alvo da educação especial constituído pelos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A educação inclusiva torna-se pauta constante nos debates educacionais brasileiros, impulsionando novas formulações que reorientam o apoio técnico e financeiro, no sentido de prover as condições para a inclusão escolar dos alunos, público alvo, da educação especial nas redes públicas de ensino.

Com a finalidade de fomentar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, o Ministério da Educação implementa, em parceria com os sistemas de ensino algumas ações e programas como: Programa de Formação Continuada de

Professores em Educação Especial - modalidade à distância; Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial (RENAFOR) - modalidade presencial; Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade; Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; Programa Escola Acessível; Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola dos Beneficiários do Benefício da Prestação Continuada da Assistência Social (BPC) ; Projeto Livro Acessível; Programa INCLUIR - Acessibilidade na Educação Superior; Programa de Apoio à Educação Especial (PROESP); Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa (PROLIBRAS), dentre outros.

Uma educação propriamente inclusiva não é compatível com o atual modelo de sociedade, que coloca as premissas capitalistas individuais acima das premissas sociais coletivas. Em outras palavras, não se consegue levar adiante o conceito de escola inclusiva como sendo aquela à qual todos, independentemente da sua origem, cor, raça ou de qualquer diferença física e/ou mental, podem ter acesso. A não ser que se altere o modelo social em que se vive, partindo-se para um novo paradigma, aonde o processo educacional com perspectivas inclusivas venha atender com eficácia todos os alunos, com ou sem deficiências.

Encontrar soluções que possam responder à questão do acesso e permanência de pessoas com necessidades especiais, em qualquer instituição, dentre estas a escola, é um desafio ao ensino escolar brasileiro, que deve incorporar em sua prática ações que reconheçam e acima de tudo valorizem as diferenças, sem, contudo discriminar nem segregar tais pessoas.

2.4 Educação e falta de equidade para uma educação inclusiva

Reconhecer e valorizar diferenças são no mínimo ações que a escola deve fazer para respeitar a educação de alunos com necessidades especiais. Tem-se tornado óbvio ao longo dos tempos que a falta de equidade, ou seja, a falta de respeito à igualdade de direito de cada um, que independe da lei positiva, mas de um sentimento do que se considera justo, implica na ausência de uma escola que interaja com a diversidade e, por isso mesmo, não se pode ter, possuir ou mesmo dispor de uma educação que seja apropriada e de qualidade para todos os alunos, independentemente do tipo ou da origem de suas dificuldades.

Falar de uma educação adequada e de excelência para todos parece um projeto irrealizável quando se coloca em pauta os dilemas e as carências do sistema educacional brasileiro. Entretanto, como já foi falado, podem-se encontrar soluções que busquem responder à questão do acesso e permanência de alunos com necessidades especiais, de modo que esse projeto se torne mais próximo e, que a escola tenha a possibilidade de cumprir as funções que lhe são exigidas, cada vez mais, em prol de uma educação de excelência.

Nesse entendimento, é inegável que a educação inclusiva se torna uma alternativa viável para tentar equacionar essa relação complexa, que é a de garantir escola para todos, mas de qualidade. E, não se pode esquecer que essa situação se acentua muito mais quando se trata de alunos com deficiência. É como entende Mantoan (2006a, p. 23)

A inclusão escolar tem sido mal compreendida, principalmente no seu apelo a mudanças nas escolas comuns e especiais. Sabemos, contudo, que sem essas mudanças não garantiremos a condição de nossas escolas receberem, indistintamente, a todos os alunos, oferecendo-lhes condições de prosseguir em seus estudos, segundo a capacidade de cada um, sem discriminação nem espaços segregados de educação.

As possibilidades para que se concretize uma educação inclusiva são muito mais complexas e conflitantes. De um lado posições que apelam por uma educação para todos, como por exemplo, os textos da Constituição de 1988, da Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas (UNESCO), dentre outros. Por outro lado, os que argumentam a necessidade de uma escola mais impositiva, seletiva e excludente.

São várias as formas como a sociedade lida com a diferença. O afastamento e rejeição dos indivíduos diferentes da sua convivência em comunidade parece ser uma estratégia para garantir a integridade de determinado grupo, ou seja, não querer se comprometer ou mesmo se responsabilizar por aceitar a falta de igualdade presente em todo e qualquer ser humano, principalmente àquelas não consideradas normais, conhecidas e previsíveis.

As consequências advindas dessas atitudes se refletem com maior ênfase na educação. Como aceitar que uma diferença conduza à desigualdade e até mesmo à exclusão? Exige-se uma escola que respeite a diversidade como valor positivo e como fator importante para o progresso da humanidade e, acima de tudo, uma escola onde os alunos sejam integrados com grandes oportunidades de inclusão e participação real da vida coletiva.

Sendo assim, falar em educação e falta de equidade é acreditar na possibilidade de que a curto, médio e longo prazo essa intolerância com relação ao que é novo e diferente acabe por proporcionar uma educação satisfatória para alunos com necessidades especiais e,

também, àqueles alunos que recebem uma educação de má qualidade. Para que isso possa ocorrer, torna-se necessário uma reforma global e abrangente que inclua e eduque bem todos os alunos.

É evidente que outros obstáculos que dificultam e até mesmo impedem a transformação das escolas, que de maneira geral não foi planejada para acolher a diversidade de indivíduos, devem ser levados em conta como: adoção por parte do governo de políticas inclusivas capazes de produzir efeitos que atendam à todos, tornar as escolas mais receptivas às necessidades dos alunos, possibilitar que alunos com necessidades especiais se sintam, parte do ambiente educativo e, acima de tudo rever o processo de formação dos professores tanto inicial quanto continuada para a educação inclusiva.

É como lembra Martins (2006, p.20):

O processo educativo inclusivo traz sérias implicações para os docentes e para as escolas, que devem centrar-se na busca de rever concepções, estratégias de ensino, de orientação e de apoio para todos os alunos. A fim de que possam ter suas necessidades reconhecidas e atendidas, desenvolvendo ao máximo as suas potencialidades.

Para que a inclusão seja uma realidade, serão necessárias mudanças que exigem o esforço de todos, além da política, das práticas pedagógicas e dos processos de avaliação. Tudo isso, para que a escola possa ser vista como um ambiente de construção de conhecimento, dando oportunidades adequadas e reais para o desenvolvimento das potencialidades de cada e qualquer aluno.

Sendo assim, as universidades devem estar aptas a exercerem o seu papel de formadoras de profissionais de ensino para atuarem junto à diversidade do alunado, nos diversos níveis de ensino. E, como a LDB-96 deixa claro que o ensino especial é uma modalidade, este deve atravessar todos os níveis de ensino.

É nesse terreno ora traçado neste estudo, que a inclusão, seja social ou educativa procura triunfar. A educação inclusiva é importante porque é por meio dela que se pode alcançar expressividade educacional a todos os alunos e, nesse processo educacional inclusivo todos são considerados e atendidos de forma significativa e as diferenças são tidas como sinônimos de riquezas e não de limitações.

Mas afinal por onde começar as mudanças para que as práticas segregadoras que conhecemos, hoje, possam ser reformuladas a fim de atender as diversidades e as necessidades educacionais?

2.5 Inclusão escolar: uma reforma em favor de todos

Responder a questão acima é crer que não existem referenciais prontos, acabados ou mesmo instituídos de ações para a educação inclusiva. O contexto de educação que se deseja inclusiva não pode mais dar respostas que não satisfazem as necessidades das pessoas em suas diferentes condições e momentos de vida.

Nas últimas décadas, a educação tem sido objeto de atenção por parte de muitos estudiosos. Essa atenção, em geral, é motivada pelo desejo de melhorar a eficiência do serviço oferecido pela escola. E, na medida em que se instala a expectativa de fazer da escola um melhor centro de aprendizagem, também se renova o desejo de garantir escola para todos, porém de qualidade.

É comum quando se fala de educação inclusiva duvidar se esta possibilita, mesmo, progresso educacional a todos. Mantoan (2002) defende que no processo educacional valorizando as diferenças haverá impulso ao desenvolvimento, pois as diferenças estão amplamente presentes em todos os momentos educacionais. Só respeitando e valorizando as diferenças se estará possibilitando a participação de todos, o que é imprescindível para o desencadeamento eficaz do processo educacional.

E, nesta trajetória de implementação de uma política inclusiva por parte dos poderes públicos até alcançar a escola, por falta de confluência do que venha a ser mesmo inclusão escolar, e até por descrédito dos professores em seus saberes, em suas possibilidades de ativar recursos diversos para trabalhar com quaisquer alunos, acaba-se por não se por em prática nestes estabelecimentos uma educação que valorize a diversidade e, por conseguinte o que é diferente no cotidiano escolar.

A política inclusiva pretende no entendimento de Oliveira (2007, p.32),

[...] oportunizar a educação democrática para todos, considerando ser o acesso ao ensino público de qualidade e o exercício da cidadania um direito de todos; viabilizar a prática escolar da convivência com a diversidade e diferenças culturais e individuais, e incluir o educando com necessidades educacionais especiais no ensino regular comum.

Neste contexto, refletir sobre a educação de pessoas com necessidades especiais é colocar em foco em que medida se tem posto em execução a ampliação efetiva de oportunidades educacionais de qualidade para tentar eximir a exclusão do espaço da escola. Para isso, faz-se necessário que este espaço sofra alterações significativas para receber quaisquer alunos, com ou sem necessidades específicas de aprendizagem.

A partir daí, torna-se possível avaliar o comprometimento dessa política diante dos direitos e interesses das pessoas com necessidades especiais, sem perder de vista que a legislação atual proporciona que se façam várias reflexões e ações na busca de eliminar dos espaços escolares, a exclusão das pessoas que precisam ser atendidas nas suas mais diversas necessidades individuais, exigindo uma leitura mais aprofundada dos processos de aprendizagens de cada aluno.

2.5.1 A realidade social da escola

Estudos sobre a realidade da escola, hoje, revelam que esta ainda não conseguiu dispor de elementos suficientes para conduzi-la a solucionar o seu problema mais grave que é o fracasso escolar.

Sem querer fazer um aprofundamento dessa temática, torna-se necessário, contudo esclarecer que o fracasso escolar é aqui entendido como ações desenvolvidas nas escolas, principalmente nas públicas, insuficientes para a transmissão do saber historicamente acumulado, com o intuito de formar cidadãos críticos, capazes de transformar o meio no qual vivem.

A escola evidencia não está preparada para promover possibilidades distintas de conhecimento, especializando-se no aluno e promovendo a singularidade, deixando para trás o paradigma da homogeneidade. Demonstra não ser capaz de criar programas e serviços que atendam e sirvam melhor as pessoas com ou sem NEE.

De acordo com Delors (2006), o relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, reconhece as desigualdades que são produzidas na sociedade globalizada pelo capitalismo financeiro e admite que a educação, por meio da educação escolar é um direito de todos. Este relatório deixa claro, ainda, a educação como direito humano e como meio de conquista de cidadania para garantir os demais direitos humanos.

O que se percebe é que, por intermédio dessas recomendações, a educação se apresenta no sentido de corrigir as desigualdades ao promover a inclusão diante das ameaças das exclusões sociais. Contudo, esse relatório não deixa claro as condições que produziram e produzem o fracasso escolar, no percurso histórico da modernidade até os dias atuais.

A educação escolar e, conseqüentemente, a escola é deixada de lado. Contudo, a educação inclusiva chega aos seus espaços por meio da obrigatoriedade da matrícula dos

alunos que apresentem necessidades especiais em classes comuns regulares. O acesso destes alunos no espaço da escola torna-se um problema, pois acaba por demonstrar a incapacidade da escola de satisfazer as necessidades educativas de todos os seus alunos, ou seja, evidencia a sua incapacidade de diversificar e de ajustar à ação educativa às características individuais e a ampla gama de capacidades, interesses e motivação demonstrados pelos alunos no processo de aprendizagem.

Vale ressaltar, que de invisíveis estes alunos passam a ser visíveis manifestando não a inclusão escolar, mas a transição de um estado de negação e/ou segregação para um estado de aprimoramento e busca por melhores resultados educacionais.

A escola precisa, então, desenvolver uma pedagogia centrada no aluno, dotada de capacidade para educá-los com resultados satisfatórios de forma que os ajude, dentre outros fins, a criar atitudes contra a discriminação e, assim, poder desenvolver uma sociedade inclusiva.

O certo é que a escola não deve esperar por reformas legais para enfrentar a realidade de uma educação inclusiva. Além do mais, a atitude de esperar por leis que imponham o que se deve fazer, reflete o descompromisso de muitos e a responsabilidade de poucos com o que deve ser transformado. A escola tem uma vida interior que lhe é própria e, sendo ou não alterada por códigos legislativos, pode trabalhar numa nova dimensão, bastando para isso que seus membros se disponham a estabelecer um novo projeto de reflexão e de ação.

A maioria das escolas, contudo, não tem preparo suficiente para atender, por meio do currículo regular e do projeto político pedagógico, as diferenças individuais, assim como ao portador de necessidades especiais, pode-se dizer que sua forma de condução se orienta pela adoção de processo educativo idêntico para todos os alunos.

E como melhorar a escola que temos? É uma pergunta que precisa ser trabalhada em todas as dependências da escola. Poder-se-ia responder assim: ser e/ou tornar-se uma pessoa inclusiva, já que este comportamento pode e deve ser apreendido e aprendido.

A escola tem como função ensinar e os alunos, aprenderem. Porém neste contexto de educação inclusiva o papel se inverte. A escola precisa aprender a lidar com a diversidade, precisa construir caminhos que, em conexão com o professor, possibilite o fazer pedagógico inclusivo.

Não se pode esquecer, contudo, que a concepção de inclusão de alunos com necessidades especiais no interior da escola comum, necessita de uma prática inclusiva na qual seja compartilhada suas responsabilidades com todos os integrantes da comunidade

escolar para que se tenha sucesso nesse empreendimento inclusivo, pois o maior obstáculo a ser superado no momento dessa mudança está dentro de cada um, onde se tem a tendência de subestimar as pessoas e superestimar as dificuldades. Nesse sentido, este pensamento deve ser abandonado ao se querer construir uma escola ou uma sociedade inclusiva.

Para assumir os desafios provocados pela educação inclusiva precisa-se ter comportamento baseados no respeito mútuo, na cooperação e na solidariedade para assumir o compromisso de práticas decisivas e incisivas no processo de desenvolvimento do sujeito e no processo de reajuste da realidade social, pois só desta forma se poderão garantir os direitos sociais de cada indivíduo previsto na Constituição, aumentando assim os desafios e a responsabilidade do sistema educacional.

Assim, tendo discorrido sobre como a educação inclusiva é um direito de todos e, de como a inclusão torna-se um esforço para superar direitos essenciais do ser humano tomando a escola como parceira nesse processo, considera-se a educação inclusiva um avanço, pois tem como premissa o processo educativo voltado à colaboração e igualdade. Desta forma, a educação inclusiva pressupõe a participação plena de todos numa estrutura em que os valores e as práticas são traçados considerando as necessidades, os interesses e os direitos de todos aqueles que participam do ato educativo sem, contudo, perder de vista que a construção social, cultural, histórica e educacional daqueles com NEE é uma conquista e precisa estar devidamente situada.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: base sólida para uma educação inclusiva

A educação inclusiva tem proporcionado entre estudiosos da educação, posições diversas, principalmente, quando se trata de formação de professores. Assim, faz-se necessário esclarecer que, ao analisar este tema se faz do ponto de vista pedagógico, buscando enquanto professora referências para discutir o movimento pela escola inclusiva.

Assim sendo, nesta seção serão tratados alguns pontos que visam refletir a base de uma formação profissional com vistas à educação inclusiva, entendendo que a escola é o espaço privilegiado para começar tal reflexão. Para tanto, será apresentado um pequeno histórico sobre a formação de professores no Brasil, algumas peculiaridades da atividade docente e a formação do pedagogo, com intuito de identificar relações entre a proposta de formação inicial de professores e a ação docente exercida por estes profissionais.

3.1 Processos de construção de práticas pedagógicas inclusivas

Em conformidade com os fatos e com a realidade, hoje vividos, o entendimento e a proposta de inclusão dos alunos com necessidades especiais na escola comum são incontestáveis. Vários fatores, dentre eles o histórico, o teórico, o jurídico, o educacional e outros encaminham esse movimento para frente.

Incluir pessoas com necessidades especiais tem sido um grande desafio, principalmente, para os professores que muitas vezes se veem despreparados e sem apoio para desempenhar a função de ensinar àqueles alunos rotulados de especiais. Sentem-se temerosos com a obrigação de responder pelas próprias ações ou destes alunos e, sem força diante do repto da inclusão. Sendo assim, acredita-se que a formação de professores é, sem dúvida, um dos aspectos que determinam a efetivação de uma política de inclusão educacional. É como diz Mendes (2002, p. 27), “uma política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar, pois a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho para que possa ser posta em prática”.

Para incluir, espera-se que a escola abandone definitivamente as barreiras seletivas de aprendizagem observadas ao longo de décadas, onde poucos eram privilegiados com o acesso ao saber, e assuma para si a responsabilidade de que o processo de ensino e aprendizagem, atualmente, é muito mais dela do que da família ou daqueles alunos que se sentem ou são excluídos do processo, pois um papel que a escola tem é oportunizar ao aluno condições para

se inserir no meio social. É preciso, então, que esta esteja atenta para orientar os seus alunos para a vida.

Freitas (2006, p. 162) assim se refere à formação do professor e às práticas pedagógicas:

Percorrendo os diferentes períodos da história universal, desde os mais remotos tempos, evidenciam-se teorias e práticas segregadoras, inclusive quanto ao acesso ao saber. **Poucos podiam participar dos espaços sociais nos quais se produziam e transmitiam conhecimento.** A pedagogia da exclusão tem origens remotas, condizentes com o modo como são construídas as condições de existência da humanidade em determinado momento histórico. Um longo caminho tem sido percorrido entre a exclusão e a inclusão escolar/social. É evidente que as orientações que se apresentam sobre o paradigma de inclusão devem ser baseadas na evolução de conceitos anteriores e nos progressos científicos e tecnológicos, pertinentes à educação geral. Neste contexto, devemos priorizar a valorização da dimensão humana de cada sujeito, do sujeito cidadão, **com seus direitos fundamentais e deveres garantidos.** (grifos nossos)

Cabe, então, à escola empenhar-se em olhar para o futuro, desconstruindo as práticas pedagógicas que favorecem a exclusão e deixando de atribuir aos alunos a responsabilidade pelo fracasso escolar, em outras palavras, deixar de imputar aos alunos uma culpa que resulta de vários segmentos. É preciso, então, que se desconstruam algumas práticas tradicionais, o que implica questionar concepções e valores, abandonar modelos que discriminem qualquer aluno e, finalmente, rever a formação de professores, pois se não forem revistas, as práticas pedagógicas das escolas não irão se transformar.

Com base na literatura que trata da formação de professores como: Moita (1992), Nóvoa (1995), Mendes (2002), Freitas (2006), Pimenta (2007), Tardif (2000), dentre outros, ser formador é uma função, e sua importância profissional tem que ser desenhada sobre uma base de conhecimentos sólidos o suficiente para promover a formação de seus pares no espaço escolar, como também, de futuros professores.

É possível, então, acreditar num processo formativo que permita ao professor construir minimamente uma base de conhecimento que o ajude a atuar com alunos com necessidades especiais? Para que formar professores que respeitem a inclusão? Por que formar professores para atender a diversidade? Quem deve contribuir nesse processo de formação? Esses questionamentos se tornam necessários quando se pensa na complexidade que é formar professores para atender alunos considerados especiais.

A crescente diversidade e características pessoais presentes na escola, como em qualquer outro lugar, direciona esta discussão para que o currículo escolar seja sensível às

diferenças entre as pessoas, pois a inclusão deve ter como alicerce um processo de construção de uniformidade de opiniões educacionais, políticas e princípios provenientes de uma reflexão coletiva sobre o que é a escola, quais as suas funções, os seus problemas e a melhor maneira de solucioná-los. Sem esquecer, contudo, que toda pessoa capaz de interagir com outra pessoa possui características propiciadoras para aprender.

É importante, contudo, enfatizar que a inclusão é antes de tudo uma questão política e não apenas pedagógica e que refletir temas específicos como a educação inclusiva de alunos com necessidades especiais ou a formação de professores na perspectiva da inclusão, admite-se ser uma tarefa muito cuidadosa de forma que se tenha muita atenção em não querer buscar apenas soluções pedagógicas para um problema político e, muito menos, transformá-la em um problema exclusivamente educacional.

Trabalhar a inclusão no espaço escolar é muito mais do que incluir fisicamente ou mesmo criar as condições de inclusão de todos na aprendizagem, visando favorecer a integração interpessoal entre alunos com ou sem deficiência. É acima de tudo contribuir na formação de valores e identidades. Portanto, a escola e o professor em relação às políticas de inclusão tem a responsabilidade de analisar e aplicar soluções possíveis, que visem beneficiar àqueles que nos dias de hoje são excluídos do contexto da escola e da comunidade a qual fazem parte.

A responsabilidade de construção do conhecimento, portanto não está apenas nas mãos daqueles que repassam o conteúdo. O que se deseja são pessoas preparadas para ensinar sim, mas acima de tudo, para aprender, de falar aos seus ouvintes, mas também que saibam escutá-los, ver, mas enxergar o outro e a si mesmo, pois é neste contexto que se poderá ter a interação aluno x professor e a construção do saber.

Isso só será uma realidade se o professor reconhecer que precisa se sensibilizar perante as necessidades dos outros, se se tornar receptivo à convivência, saber que diferenças são normais e que lidar com elas é uma questão de bom senso. Não se pode perder de vista, contudo, que essa atitude vem antes da experiência escolar, ela acontece primeiramente na família e aos outros grupos e instituições dos quais todos fazem parte.

Talvez se encontre nestas ações de analisar e aplicar soluções possíveis o poder da escola em redefinir seu papel perante aquela comunidade de alunos, pais e outros que anseiam por uma verdadeira escola democrática que atenda à diversidade, que aperfeiçoe suas práticas pedagógicas e que se comprometa com a inclusão escolar.

Um ponto chave para alcançar um trabalho pedagógico consciente e comprometido com a inclusão escolar, talvez seja a oportunidade da escola estar em contato próximo com a comunidade que atende e, assim poder adotar práticas pedagógicas que envolvam todos os alunos, o que pode resultar na inclusão dos alunos diferentes da forma mais natural possível.

A inclusão escolar, informa Mantoan (1998), remete a escola a questões de estrutura e de funcionamento que subvertem paradigmas e que implicam em um redimensionamento de seu papel, para um mundo que evolui a “bytes”. Considera-se que o movimento inclusivo nas escolas, ainda que gere controvérsias, é fato e deve ser uma realidade nacional, tanto nas escolas públicas como na rede privada de ensino, para que haja realmente um espaço amplo e democrático, destinado a todos, sem discriminações.

3.2 A educação escolar no Brasil: vários e árduos desafios

É fato que a educação no Brasil começou com a instituição da primeira missão católica de catequese e, segundo alguns historiadores assinalam, a cada capela erguida entre os indígenas, ali surgia uma escola (BELLO, 1978). Mas a história da educação brasileira só começa mesmo em 1549, com a chegada do primeiro governador geral. Este estava acompanhado de uma missão de padres da Companhia de Jesus para cuidar do ensino da gente brasileira. Neste momento, a função docente ainda não se constitui com um caráter de profissionalização, mas sim como uma ocupação, um trabalho secundário feito por aqueles religiosos.

Vale ressaltar que a necessidade da formação docente de acordo com Duarte (apud SAVIANI, 2008) já fora preconizada por Comenius, no século XVII, e o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por São Jean Baptiste de La Salle em 1684, em Reims, com o nome de Seminário dos Mestres e que no fim do século XVII, Jean Baptiste de La Salle rompe com a tradição das congregações religiosas ao decidir fundar um instituto para leigos que se dedicaria às escolas de caridade, ensinando rudimentos de ler, escrever e contar, em francês e não em latim, como era de costume. A formação de professores no Brasil, contudo, não é atingida por essa novidade.

As escolas comandadas pelos jesuítas eram uma extensão da catequese, entretanto o ensino das primeiras letras juntava-se à missão evangelizadora desses padres. Aos poucos, porém, estas escolas iam se transformando para atender às exigências da formação daqueles alunos que se destinavam à vida eclesiástica.

É somente no início do Século XIX que se evidencia uma incipiente preocupação com a formação de professores. Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras. Isso fica evidente quando em 1823, de acordo com Lima (1978) na tentativa de se suprir a falta de professores instituiu-se o Método Lancaster, também conhecido como "*ensino mútuo*", onde um aluno treinado chamado de decúria ensina um grupo de dez alunos, conhecidos como decúria, sob a rigorosa vigilância de um inspetor. Três anos depois em 1826 um Decreto instituiu quatro graus de instrução: Pedagogias (escolas primárias), Liceus, Ginásios e Academias. E, em 1827 um projeto de lei (Lei de 15 de outubro de 1827) propõe a criação de pedagogias em todas as cidades e vilas, além de prever o exame na seleção de professores, para nomeação. Propunha ainda a abertura de escolas para meninas.

O marquês de Pombal, representante da coroa portuguesa no Brasil, desenvolve uma política anticlerical contra as atividades desenvolvida pela Companhia de Jesus e expulsa os jesuítas das terras brasileiras em 1759. Com a ausência desses religiosos, a situação do ensino brasileiro se tornou um caos provocando uma ruptura no sistema de ensino brasileiro. A consequência deste ato foi o fechamento de colégios e outros estabelecimentos de educação. A nova estrutura de ensino após a retirada dos jesuítas tinha como características principais aulas régias e laicas. Nessa nova estrutura esperava-se colocar a educação a serviço do império português. Propósito um tanto diferente dos jesuítas que além deste, também, objetivavam os ensinamentos de catequese aos cristãos.

Uma desorganização, seguida de uma decadência inadmissível de quase meio século passa o ensino brasileiro sem que nada fosse feito para sanar o caos instalado. As diversas tentativas para substituir as escolas jesuítas, entre elas a instituição do ensino público, fracassaram. Apenas os centros de estudos e casas de formação religiosa, mantidos pela Igreja influenciavam a vida social e intelectual brasileira. Portugal, contudo, estava preocupado em reproduzir seu próprio modelo educacional, demonstrando desinteresse às características da Colônia, carente de educadores experientes e preocupados com uma educação verdadeiramente nacional, dentro da realidade objetiva e, sobretudo na compreensão do seu papel na nova sociedade que surgia.

O movimento pombalino objetivava para o Brasil, uma educação leiga, voltada ao progresso científico e à difusão do saber. Para esse movimento era necessário propagar uma cultura de base, onde o ensino da leitura, da escrita e do cálculo, além dos conhecimentos relacionados às obrigações religiosas e civis deveriam se fazer presentes.

Pode-se afirmar que se chega ao final do século XVIII, sem que a proposta pombalina esteja efetivamente implantada no Brasil, e que as influências da cultura portuguesa refletiam diretamente na educação brasileira, reproduzindo, no que diz respeito à formação de professores, o que se praticava em Portugal.

A primeira lei orgânica do ensino no Brasil foi promulgada no ano de 1827 e dizia o seguinte, segundo Bello (1978, p. 204):

[...] Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias. [...] As escolas serão de ensino mútuo nas capitais das províncias, e o serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas em que for possível estabelecerem-se. [...] Os professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino irão instruir-se em curto prazo, e à custa de seus ordenados, nas escolas das capitais.

O certo é que os primeiros poucos professores brasileiros receberam uma formação baseada nos clássicos antigos, voltada a padrões da sociedade europeia cristã que privilegiava a retórica. Essa formação, recebida em Portugal e, mais tarde, no Brasil, constituía a primeira e marcante influência externa na formação de professores brasileiros. O que se pode perceber, no entanto, é que problemas de formação e carência de professores para atender toda a demanda educacional brasileira é fato desde então.

Quanto à experiência de ensino normal no Brasil, esta é datada do ano de 1835, no Rio de Janeiro. Esta escola funcionou por nove anos e foi fechada por falta de alunos matriculados. Segundo Bello (1978, p.209), nestes anos de funcionamento a Escola Normal apenas

havia formado 4 ou 5 bons professores, [...]. Quanto aos mais, falhara totalmente a instituição, não conseguindo criar nos seus alunos os hábitos de mediania, de retiro e de ordem que são necessários para o seu viver medíocre nas freguesias do interior, não lhe dando educação prática, isto é, educação amoldada à vida que devem seguir.

A cada reforma educacional que se implantava, tentava-se inovar com filosofias e modelos a imitar, esquecendo-se a realidade do país ou mesmo as condições e dificuldades que cada escola passava para cumprir o ensino imposto pelas leis vigentes.

Em termos legais, a Constituição de 1891 instituiu o sistema federativo de governo e consagrou a descentralização do ensino. Em outras palavras, apenas tratou de educação para definir atribuições, além de estabelecer a laicidade do ensino oficial. Também delegava aos estados e aos municípios a competência para legislar e prover o ensino primário, obrigando-os

a difundir a instrução mediante a disseminação das escolas primárias, sob as bases de um regime livre e democrático.

Com a consolidação do Estado republicano, coloca-se em questão o modelo educacional herdado do Império. Muitos acontecimentos contribuem para que este novo período da história da educação brasileira desemboque no que hoje conhecemos. No ano de 1890, por exemplo, se coloca em prática a Reforma Benjamin Constant, que tinha como princípios orientadores a liberdade, a laicidade do ensino e a gratuidade da escola primária. Fortaleceram-se as ideias liberais e o Estado de direito, cujo debate passou a submeter a apreciação a instrução pública, no sentido de construir um sistema nacional de ensino, como direito de todos e dever do estado, questão esta que se faz presente até os dias atuais. (BELLO 1978).

Outro fato importante de se relatar é o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932. Neste documento foi proposto e defendido segundo Xavier (2002), a reconstrução educacional que, a partir de então, foi sendo aplicada à educação brasileira. É inegável que este plano se apresentava com sentido unitário e com bases científicas. Não se pode deixar de fazer referência, também, à terceira Constituição brasileira de 1934. Essa Carta Magna foi a primeira a incluir um capítulo especial sobre a educação, no qual o governo federal passou a assumir novas atribuições educacionais como: traçar diretrizes, controlar, supervisionar e fiscalizar a educação do país.

No ano de 1939, segundo Libâneo (2002), é regulamentado pelo Decreto-Lei nº 1.190/1939 o curso de Pedagogia no Brasil, ou seja, o Bacharel em Pedagogia também chamado de “técnico em educação”. Merece ser salientado que, nas primeiras propostas para este curso, a ele se atribuiu o “estudo da forma de ensinar”. Este Decreto-Lei definia que apenas os professores experientes poderiam realizar estudos superiores em Pedagogia para mediante concurso, assumirem diversas funções como: administração, planejamento de currículos, orientação a professores, inspeção de escolas, avaliação do desempenho dos alunos e dos docentes, de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação, no Ministério da Educação, nas secretarias de estado e dos municípios.

Houve a uniformização do curso de Pedagogia, em 1939, em consequência da concepção normativa da época, que equiparava todas as licenciaturas ao denominado “esquema 3+1”, adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia. Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias e, os segundos formavam os professores para exercer a

docência nas Escolas Normais. Seguindo este esquema, o curso de Pedagogia oferecia o título de bacharel a quem cursasse três anos de estudos em conteúdos específicos da área, quais sejam fundamentos e teorias educacionais; e o título de licenciado que permitia atuar como professor, àqueles que, tendo concluído o bacharelado, cursassem mais um ano de estudos, dedicados à Didática e a Prática de Ensino. Nesta época, o curso de Pedagogia dissociava o campo da ciência Pedagogia, do conteúdo da Didática, abordando-os em cursos distintos e tratando-os separadamente.

Torna-se necessário lembrar que, ao ser generalizado, o modelo de formação de professores em nível superior perdeu sua referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos.

Muitos outros fatos se sucederam para esta consolidação, alterando significativamente o ensino oficial no Brasil, mas pela primeira vez na história da educação brasileira passa-se a pensar sobre sua própria educação e, conseqüentemente, sua política para formação de professores, fazendo da educação peça fundamental para uma política de valorização humana.

Ainda nos anos 30, deflagra-se uma crise econômica em vários setores da sociedade. Esta crise acontece em consequência da ausência de uma política, por parte do governo, de sustentação do preço do café no mercado internacional. Tal crise impõe, ao Brasil, a necessidade de importar equipamentos, tecnologia, bem como profissionais técnicos e professores para assessorar a implantação industrial interna.

Essa nova situação propõe um novo papel social para a escola, que passa a ter por objetivo atender as exigências para o desenvolvimento brasileiro, expondo mais uma vez o atraso existente entre educação e desenvolvimento e vice versa. Surge, então, uma proposta de construção de um amplo e abrangente sistema educacional em defesa da escola pública com o Manifesto dos Pioneiros. Este documento se declara em favor da escola nova, além de introduzir a racionalidade científica no campo da educação.

É com este documento que a educação passa a ser compreendida como um problema social, e que é com o método científico que deve determinar a mudança de paradigma no direcionamento do trabalho pedagógico e da formação de professores, de modo que o aluno, com os seus interesses, suas aptidões e suas tendências, passe a ser o foco primeiro do processo educativo. É um documento que exige, também, ações mais objetivas do estado na sua responsabilidade de oferecer educação pública e de qualidade para todos os brasileiros.

A Constituição da República de 1946 põe em vigência a competência da União para estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional. Entretanto, a discussão desse projeto de lei se prolongou por quase quinze anos no Congresso Nacional, se transformando na Lei nº 4.024, promulgada em 20 de dezembro de 1961. Sua origem ocorreu em um contexto em que o Estado imprimia uma política populista desenvolvimentista, ancorada, principalmente, no capital estrangeiro. O que se pode perceber é que esta lei avança no sentido de conceber a educação como direito de todos e de recomendar a integração da educação especial, ao Sistema Nacional de Educação, porém não atendia, em seu conteúdo, o objetivo de fixar as diretrizes e bases da educação nacional.

Essa LDB objetivava o preparo de “todos os indivíduos” para a vida. Além disso, previa-se a condenação de qualquer tipo de discriminação de classe ou raça na educação. Validando esses objetivos, declarou-se ser a educação direito de todos. Também, dava atenção para a educação de alunos com deficiências cognitivas ou físicas, os quais eram chamados na lei de excepcionais.

Com a homologação da Lei nº. 4.024/1961 e a regulamentação contida no Parecer do Conselho Federal de Educação - CFE nº. 251/1962 manteve-se o esquema 3+1, para o curso de Pedagogia. No ano de 1961, fixou-se o currículo mínimo do curso de bacharelado em Pedagogia. Este era composto por sete disciplinas indicadas pelo CFE e mais duas escolhidas pela instituição. Com esse mecanismo se pretendia definir a especificidade do bacharel em Pedagogia, além de manter uma unidade de conteúdo para todo o território nacional.

No ano de 1968, a Lei da Reforma Universitária nº 5.540/68 facultava à graduação em Pedagogia a oferta de habilitações: Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional, assim como outras especialidades necessárias ao desenvolvimento nacional e às peculiaridades do mercado de trabalho.

No ano seguinte, o Parecer do Conselho Federal de Educação nº. 252/69 vem tratar da organização e do funcionamento do curso de Pedagogia, além de indicar que a finalidade deste curso era preparar profissionais da educação. O documento, também, assegurava a possibilidade de obtenção do título de especialista, mediante complementação de estudos e prescrevia a unidade entre bacharelado e licenciatura, fixando a duração do curso em quatro anos.

Com a instituição da Lei 5.692/71, se fixou as bases para o ensino do 1º e 2º graus, fundamentada em uma concepção tecnicista, a qual dava ênfase na quantidade e não na qualidade do ensino, além de permitir a intervenção do governo nos três graus de ensino. Esta

Lei incorpora a formação de professores como uma das habilitações profissionais do 2º grau. Assim, desaparecem as denominações Escola Normal e Instituto de Educação e institui-se a Habilitação ao Magistério.

De acordo com Arroyo (2000, p.23):

A Lei nº. 5692 de 71 descaracterizou a escola e os currículos de formação. As licenciaturas desfiguraram seus mestres. Os currículos gradeados e disciplinares empobreceram o conhecimento, a escola e os professores. O peso central dado ao domínio dos conteúdos das áreas nas licenciaturas e o peso secundário dado ao domínio das artes educativas reflete essa mesma concepção e trato descaracterizado do ofício e do campo educativo que vem se alastrando há décadas. Reduzimos a escola, o ensino e os mestres a ensinantes.

Nos anos 80, o objetivo das políticas educacionais no Brasil foi o de recolocar a educação no centro das preocupações políticas de forma que estas se transformassem num mecanismo impulsionador para o exercício da cidadania e preparação para força de trabalho como simples forma de aliviar ou mesmo conter a pobreza, com ênfase num discurso em torno da melhoria da qualidade de ensino.

A Constituição de 1988, segundo Assis e Pozzoli (2005), vigente até os dias de hoje, foi escrita sob a forte influência dos pressupostos políticos do neoliberalismo. Estabelece, genericamente, princípios que garantem a dignidade da pessoa humana, a cidadania, a liberdade e a igualdade.

As reformas educacionais mundialmente efetivadas nos anos de 1990 e com continuidade nesse novo milênio, procuraram traduzir as demandas colocadas pela lógica do capital e, conforme afirma Campos (2002, p.02)

As reformas educacionais iniciadas na década de 90, dentre essas a da formação dos professores, relembramos, requerem ser compreendida como parte das ações implementadas no contexto da reestruturação do Estado brasileiro que, em consonância com os preceitos da chamada “agenda neoliberal” promoveu ajustes, estabeleceu novos marcos regulatórios, mudando substancialmente o campo da educação.[...]

Já com a publicação da segunda LDB nº 9.394/96, alterações são propostas tanto para as instituições formadoras como para os cursos de formação de professores, tendo sido definido um período de transição para efetivação de sua implantação. Seis anos depois, em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica são promulgadas e, nos anos subsequentes, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. As Diretrizes

Curriculares do curso de Pedagogia foram aprovadas pela Resolução do CNE/ CP nº1/2006. Mesmo com ajustes parciais em razão das novas diretrizes, o que se verifica nas licenciaturas dos professores especialistas é a predominância de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica.

A LDB/96 avançou muito em relação ao texto da LDB/61, pois, parece que não havia porque rejeitar a ideia de que a "educação dos excepcionais" podia enquadrar-se no sistema geral de educação. Entretanto, ainda continua atrelado à subjetividade de interpretações, quando se depara no Artigo 58 da atual LDB com o termo "preferencialmente" que não garante de fato o direito da melhoria da oferta de ensino aos alunos com NEE. Contudo, o referido artigo detém sua importância ao caracterizar a educação especial como uma modalidade de ensino. Observa-se, também, que os decretos pós LDB/96 direcionam a questão da educação das pessoas com NEE de forma mais abrangente e em sintonia com o momento democrático.

Vários estudiosos como Libâneo (1996), Pimenta (1992), Brzezinski (1997), Tardif (2008), põem em relevo que a formação de professores contempla apenas conhecimentos necessários e essenciais para que possa ter uma atuação eficaz no espaço da sala de aula, independente do seu campo de atuação. Sendo que esses conhecimentos é que poderão habilitar esse professor para exercer o magistério e demais funções pedagógicas.

Precisa-se de professores com formação para não lidar com alunos “perfeitos”, mas aptos a assumirem desafios. Que conheçam a realidade do aluno para nela poder interferir e, assim poder transformá-la.

Sob tais perspectivas, o conceito de inclusão se mostra ampliado e a escola de qualidade para todos passa a ser aquela que atende diferentes demandas e necessidades e, que o professor é aquele que tem conhecimentos, habilidades e competências para desenvolver diariamente ações concretas que viabilizem a aprendizagem de seus alunos. Para efetivar essas ações, o professor lança mãos de inumeráveis saberes⁹ provenientes de sua formação como pessoa e como profissional de forma que esteja disposto o suficiente para aceitar e compreender os obstáculos a serem enfrentadas ao longo da sua carreira.

⁸Concordamos com Tardif (2008) que os saberes da docência são plurais, constituídos enquanto constructos de uma formação profissional, os saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Apesar das dificuldades que existem para definir a especificidade do conhecimento profissional docente, consideramos fundamental o constante estudo dos saberes desses profissionais para que seja possível não só o aprimoramento das práticas formativas, como também fortalecer as discussões e reflexões sobre o que se pode esperar do trabalho dos formadores em relação aos novos e constantes desafios do trabalho docente.

Corroborando com essa ideia, Tardif (2008, p.35) esclarece que:

[...] Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequadas. [...]

Para este autor, os saberes docentes são temporais, porque resultam de um processo de construção ao longo do exercício profissional; são ecléticos e sincréticos em virtude de que, no decorrer da sua trajetória profissional, o professor utiliza teorias, concepções e técnicas; são personalizados e situados, pois são adquiridos e incorporados à carreira docente e são difíceis de serem dissociados das pessoas, das suas experiências e das suas atividades profissionais.

Nessa perspectiva, o professor evidencia a estrutura que fora organizada durante sua formação em relação ao seu processo de ensino e aprendizagem, ou seja, uma formação restrita na maioria das vezes a uma área de conhecimento e apesar da importância que se concede à formação tem-se verificado que se dá mais relevância às propostas de formação do que à maneira como estes professores aprendem (ou não). Dessa forma, formar-se como professor a cada dia e como aprendiz do novo a partir do que já tem como fundamento se constitui em conquista de saberes disciplinares, técnicos e identitários, permanentemente. Desta forma, cabe ao professor construir aos poucos uma identidade profissional que o ajude a ser um profissional crítico reflexivo, pois no dizer de Pimenta (2007), é através desse exercício dialético que o educador irá adquirir autonomia e criticidade para pensar a sua prática e mudar os aspectos negativos que a rodeia.

Ser professor é saber aproveitar os saberes da prática docente e construir sua realidade a partir dessa experiência, envolvendo relatos com colegas, apoio didático pedagógico e busca de informações nos mais diversos espaços profissionais. Fazendo isso o professor é capaz de entender que os saberes são construídos ao longo da vida, podendo ser adquirido por processos de aprendizagem e/ou socialização.

Tardif (2008) orienta que se olhe o professor como um ator competente e sujeito ativo, cercado de saberes, que, em seu desempenho depara-se, frequentemente, com situações problemáticas para as quais não basta a simples aplicação de conhecimentos oriundos das Ciências da Educação, ou de saberes específicos ao conteúdo que desenvolve em sua disciplina. Para solucioná-las, o docente necessita de saberes que emergem das múltiplas interações entre as fontes de seus saberes, que se acredita, são de origem e natureza diversas.

No que diz respeito à formação de professores, nos dias de hoje, grande parte das medidas introduzidas e fixadas neste processo formativo são fundamentadas em orientações originadas de organismos internacionais. Desta forma, entender a trajetória da escola é requisito básico para que se possa chegar à promoção de reformas educacionais que orientem de forma coerente a formação docente, com vistas à implantação de um novo projeto educacional inclusivo.

Assim, destaca-se a importância dos saberes docentes nesse processo formativo, como basilares e de grande relevância para a formação inicial e para o aperfeiçoamento da prática docente. Dentre esses saberes, pode se destacar os disciplinares, os curriculares, os experienciais, os culturais e os pedagógicos como indispensáveis para a construção e reconstrução dos conhecimentos do professor de forma que sirvam de suporte para este profissional exercer sua prática educativa com segurança, autonomia e competência.

Sendo assim, formar professores dentro de uma visão inclusiva, dará condições necessárias para que suas práticas sejam positivas¹⁰, ou seja, é imprescindível que seja trabalhado no seu processo formativo a necessidade de avaliação de desempenho do aluno e do seu próprio trabalho, para avaliar se o conhecimento está sendo construído, se o aluno está construindo os conceitos que estão sendo trabalhados, pois só assim poderá se sentir competente para vir a desenvolver com compromisso a construção e ampliação de suas habilidades para trabalhar o ensino inclusivo com o objetivo de alcançar todas as crianças e jovens nas suas mais diferentes necessidades de aprendizagens.

3.2.1 A formação do pedagogo: papel relevante na história da educação

Na tentativa de entender melhor a formação do pedagogo buscar-se-á fazer um breve resgate da história da formação do professor/pedagogo, pois assim fazendo, ter-se-á uma visão ampla que permitirá discutir e aprofundar como se construiu a identidade deste profissional. Para apoiar essa colocação nos servimos das palavras de Libâneo (2001, p. 39) quando diz: A história dos estudos pedagógicos, do curso de Pedagogia, da formação do

¹⁰ Neste trabalho consideram-se atitudes/práticas positivas aquelas necessárias aos professores do ensino regular para promover a inclusão de alunos com NEE. Estas atitudes foram identificadas ao longo das leituras feitas para desenvolver este trabalho e que remetiam nossas análises aos sentimentos dos professores frente aos alunos com NEE, à relação professor-aluno, à capacidade do professor entender, respeitar e valorizar a diferença de cada aluno, o posicionamento pessoal que o professor tem sobre a educação inclusiva e a questão do “saber-ser” do professor.

pedagogo e de sua identidade profissional está demarcada por certas peculiaridades da história da educação brasileira desde o início do século.

Muitas mudanças contribuem para a transformação da educação brasileira. Desde a vinda dos jesuítas até os dias de hoje. As principais aconteceram no decorrer do século XX e junto a isso se pode perceber alguns obstáculos que contribuíram para a formação do profissional da educação. Portanto, é inadmissível ignorar todo esse histórico da educação brasileira na formação da identidade do pedagogo.

De acordo com Silva (2003) o curso de Pedagogia causou polêmica em sua origem, pois não contava com um mercado profissional que o recebesse, formavam-se pedagogos, mas esses não tinham campo de trabalho para desenvolver suas atividades. A dificuldade em definir o campo de atuação deste novo profissional acabou por resultar em uma formação inadequada, retratada, principalmente, pela tensão provocada, de um lado, pela expectativa do exercício de funções de natureza técnica, e, por outro, pelo caráter generalista das disciplinas fixadas em sua formação.

Ao longo da história, no Brasil, o curso de Pedagogia sofreu diversas modificações em seus programas de ensino, objetivos do curso, propostas pedagógicas e organizações curriculares, que, acabaram por interferir na formação profissional do pedagogo. Assim, resgatando a história do curso de Pedagogia, se estará resgatando, as diferentes identidades dos pedagogos, ou mais precisamente da sua formação.

A nova organização do ensino brasileiro, a Lei nº 4024/61, determinou a habilitação em nível médio à formação de orientadores, supervisores e administradores escolares, para atuação em escolas primárias, não exigindo, obrigatoriamente, a formação em nível superior para essa atuação.

O Parecer Conselho Federal de Educação - CFE nº. 292/1962 (BRASIL, 1962) vem com o intuito de regulamentar a licenciatura. Assim, previa o estudo de quatro disciplinas: Psicologia da Educação, Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino; esta última em forma de Estágio Supervisionado. Mantinha-se, contudo, a dualidade bacharelado e licenciatura em Pedagogia, ainda que, nos termos desse Parecer, não devesse haver a ruptura entre conteúdos e métodos, manifestados na estrutura curricular do esquema 3+1.

No sistema educacional, em pleno regime militar, em 1968, Tanuri (2000) destaca que ocorreu a reordenação do ensino superior, decorrente da Lei 5540/68, que resultou na modificação dos currículos dos cursos superiores. Dessa maneira, o curso de Pedagogia sofreu

modificações em seu currículo, fracionado em habilitações técnicas para a formação de especialistas, e não somente para professores da escola normal, por meio do estudo de Metodologia e Prática de Ensino de 1º grau.

Sob a influência da Lei 5540/68, a Resolução nº 2/69 do CFE fixa os mínimos de conteúdo e duração do curso de Pedagogia. A formação de professores para o ensino normal, e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, passa a ser realizada no curso de graduação em Pedagogia, resultando no grau de licenciado, sendo que o currículo compreenderia uma parte comum a todas as modalidades de habilitações e outra diversificada em função de habilitações específicas. Essa Resolução também fixa a duração mínima para cada habilitação, sendo que o diploma poderia ser composto por uma ou duas habilitações.

Na década de 1970, segundo Silva (2003, p. 60) a Resolução, nº 70/76, define o pedagogo, como um dos especialistas em educação “que se aprofunda na teoria, nos fundamentos ou metodologia da educação”, definindo nesse momento a identidade do pedagogo. Dois anos depois, o então Ministro da Educação e Cultura, Euro Brandão, lança a Portaria nº 541 de 22/06/1978, que se refere a “Complementação de estudos para obtenção de Licenciatura Plena em Pedagogia”, dispondo que outros portadores de licenciatura Plena, e mesmo os de Pedagogia, poderiam complementar seus estudos para obtenção do título em Licenciatura Plena em Pedagogia.

A década de 1980, conforme Silva (2003), começa em meio a conferências e seminários nacionais, que debatiam a situação da docência no país, defendendo uma nova linha de pensamento, voltado para a valorização do magistério, onde a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE defendia a formação pedagógica do professor baseada na docência, norteando-se na práxis educacional, o que gerou uma reformulação curricular na maioria das universidades públicas e particulares, que adotaram a docência como base da identidade do curso de pedagogia, eliminando, assim, as habilitações.

Nesta década, várias universidades realizaram reformas curriculares para formar, no curso de Pedagogia, professores que atuassem na educação pré-escolar e nas séries iniciais do ensino fundamental. Mais uma vez, o que se percebe é que o centro das preocupações e das decisões estava nos processos de ensinar e de aprender, além de gerir escolas.

Desde então, o curso de Pedagogia vem reunindo experiências de formação inicial e continuada de docentes, para trabalhar tanto com crianças quanto com jovens e adultos. O que demonstra que o processo de formação do pedagogo tem uma história fragmentada. É preciso,

então, ultrapassar essas barreiras e perceber as novas exigências e os novos cenários da educação nacional e, assim poder avançar dando ênfase a uma visão mais sistêmica que contemple as relações de convivência entre todos os envolvidos na comunidade escolar. (SILVA, 2003).

Nos anos de 1990, o curso de Pedagogia foi se constituindo como o principal *locus* da formação docente dos educadores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. A formação desses profissionais, no Curso de Pedagogia, passou a representar, reconhecidamente, um dos requisitos para o desenvolvimento da Educação Básica no país.

Por outro lado, é relevante lembrar que os movimentos sociais também insistem em demonstrar a existência de uma demanda ainda pouco atendida, no sentido de que o pedagogo seja, também, formado para garantir a educação dos segmentos historicamente excluídos dos direitos sociais, culturais, econômicos, políticos. É nesta realidade que nascem as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia.

Com a aprovação do Parecer CNE/CP nº 5/2005 (BRASIL, 2005), pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, em dezembro de 2005, que fora reexaminado pelo Parecer CNE/CP 3/2006(BRASIL, 2006a), aprovado em fevereiro de 2006 e, assim homologado pelo Ministro da Educação em abril de 2006, chega-se ao fim de uma discussão que já sobrevivia por mais de duas décadas.

O que ficou valendo, contudo, foi o texto da Resolução CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL, 2006b), de maio de 2006, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para o Curso de Pedagogia. Este documento deixa claro que o pedagogo é um docente formado num curso de licenciatura para trabalhar na 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. A estas, outras funções podem ainda serem somadas como: a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefa próprias da educação; avaliação de projetos e experiências educativas não escolares e produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares. Estes elementos deixam visível qual o objetivo do curso de Pedagogia.

Conforme a Resolução CNE/CP nº 1/2006, a estrutura do curso de Pedagogia passa a ser organizada por núcleos: um núcleo de estudos básicos; um núcleo de aprofundamento e

diversificação de estudos e um núcleo de estudos integradores. A organização curricular aprovada em 2006 difere da proposta inicial do Conselho Nacional de Educação que propunha, em março de 2005, que o curso fosse organizado em disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica, práticas de ensino e atividades práticas.

Vale destacar que nesta Resolução, as habilitações do curso de Pedagogia são extintas. A carga horária aprovada nas novas diretrizes determina o mínimo de 3.200 horas para integralização dos estudos, devendo englobar uma formação abrangente e em consonância com o quadro docente da instituição e as demandas locais. Cabe enfatizar, também, que o Conselho Nacional de Educação definiu a docência como base da formação no curso de Pedagogia e a ela articular-se-iam a gestão e a produção de conhecimento.

Percebe-se que a concepção de docência presente nas diretrizes não se restringe apenas às atividades pedagógicas de sala de aula. O docente formado no curso de Pedagogia deverá estar preparado para desenvolver todos os tipos de trabalho de natureza educativa. A docência, neste documento, é pensada para além dos processos de ensino e de aprendizagem para significar envolvimento em todas as atividades que possam ser compreendidas como trabalho educativo.

A docência é percebida por Melo (2006, p.261), como base do curso, como fator necessário para a formação do pedagogo uma vez que é ela quem estabelece a mediação para a construção do discurso de síntese da Pedagogia articulada com a pesquisa, pois

[...], a docência concebida na complexidade da ação educativa, do trabalho pedagógico, é à base da formação e da identidade profissional do pedagogo no curso de Pedagogia, o que permite compreender com mais clareza as mais diversas práticas pedagógicas formais e não formais. Isto porque a compreensão e o exercício da docência envolvem múltiplas relações formativas: pedagógicas, comunicativas, interativas, cognitivas, psicológicas, afetivas, estéticas, bem como ético-morais, políticas e sócio-culturais entre sujeitos determinados.

No que diz respeito ao perfil do egresso, a ampliação da finalidade do curso trouxe o aumento do perfil desejado. Entre os aspectos que podem ser destacados têm-se as orientações do Art. 5º da Resolução CNE/CP nº. 1/2006:

.....
 IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, **em diversos níveis e modalidades do processo educativo;**

V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

.....

X - **demonstrar consciência da diversidade**, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, **necessidades especiais**, escolhas sexuais, entre outras;

.....

XIII - **participar da gestão das instituições** planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

XIV - **realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos**, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não- escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas; (Grifos nosso)

É importante que se constate, a partir do exposto, que ao findar com as habilitações e propor a formação do professor para diversas áreas, do gestor e do pesquisador em um mesmo curso, as diretrizes acabaram gerando não apenas um novo perfil de docente, como um novo perfil de pedagogo. Um curso generalista como o proposto pelas diretrizes do Curso de Pedagogia enfraquece a formação destes profissionais, pois com a carga horária proposta e a quantidade de temáticas a serem abordadas acabam por colocar em dúvida a qualidade do curso de Pedagogia para formar bons professores. Se as diretrizes curriculares propõem a formação de um profissional com conhecimentos amplos no que se refere à diversidade existente na escola comum como ficam, então, as especificidades dos alunos com NEE? Como podem ser inseridas peculiaridades nessa amplitude sem marcar esses alunos?

Segundo Libâneo (2002, p.22)

O pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa direta ou indiretamente ligada à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica.

Uma boa formação do pedagogo poderá promover mudanças significativas nos processos de ensino e de aprendizagem de todos os alunos, além de contribuir com aqueles que sempre ficaram à margem do processo educacional, ajudando-os a se constituírem como

sujeitos, podendo ter papel importante na comunidade da qual fazem parte e na sociedade como um todo.

Nesse sentido, a ação docente exige um profissional que consiga associar habilidades do fazer pedagógico com outras referentes ao pensar permanente de sua própria prática, assim como aquelas que acrescentem aos conhecimentos básicos adquiridos na sua formação inicial para o desenvolvimento de função específica, conhecimentos e habilidades que o ajude a gerir seu próprio trabalho. É fato que a melhoria da qualidade da educação no Brasil não depende pura e simplesmente de uma boa formação do pedagogo, mas é inegável o papel relevante que tem esse profissional no processo educativo daqueles que se encontram nos sistemas de ensino. (LIBÂNEO, 2002)

Cabe ressaltar, que para Libâneo (2006) a Resolução CNE/CP nº 1/2006 priva a Pedagogia enquanto campo científico em relação às ciências sociais, pois não favorece a inclusão dos processos e práticas de formação na realidade do mundo contemporâneo, além de empobrecer o campo de referências da investigação pedagógica. Contudo, torna-se necessário que se perceba essa diretriz como orientação e não como camisa de força, pois são normas gerais que acabam por propiciar abertura para a criatividade das instituições de caráter universitário.

Nesse sentido o objeto da Pedagogia é a educação intencional, pois busca propiciar uma sólida formação teórica, tendo como alicerce os estudos das práticas educativas escolares e não escolares e o desenvolvimento do pensamento crítico, reflexivo fundamentado na contribuição das diferentes ciências e dos campos de saberes que atravessam o campo da pedagogia.

3.3 A formação de professores para a Educação Especial

Para educar na diversidade, o docente deve adotar em sua prática pedagógica de acordo com Duk (2006, p. 23), os princípios orientadores da prática de ensino inclusiva, que são:

Aprendizagem ativa e significativa - constituída por abordagens didáticas que encorajam a participação dos estudantes em atividades escolares cooperativas, durante as quais os estudantes se agrupam e resolvem tarefas ou constroem conhecimentos juntos; as aulas são organizadas de forma que os estudantes em grupo realizam tarefas diferenciadas sobre um mesmo conteúdo curricular que se complementam e que dão base à construção do conhecimento coletivo;

Negociação de objetivos – as atividades propostas em sala de aula consideram a motivação e o interesse de cada estudante. Para isso, o docente deve conhecer a cada aluno(a) individualmente (experiências, história de vida, habilidades, necessidades, etc.) e o plano de aula deve prever e incentivar a participação dos estudantes tanto nas tomadas de decisão acerca das atividades realizadas na classe como no enriquecimento e flexibilização do currículo. Por exemplo, o(a)s aluno(a)s pode fazer escolhas de conteúdos, estabelecer prioridade de aprendizagem, sugerir atividades e formas de agrupamento ou conteúdos para serem abordados, etc.

Demonstração, prática e feedback – a aula planejada pelo docente oferece modelos práticos aos estudantes sobre como as atividades devem ser realizadas ou o professor(a) demonstra sua aplicação em situações variadas na classe e na vida real, de forma a promover uma reflexão conjunta sobre as atividades e o processo de aprendizagem. ‘Ver’ na prática o que se espera que seja realizado pelos aluno(a)s aumenta as chances de participação de todos o(a)s aluno(a)s e o sucesso da aprendizagem de cada um.

Avaliação contínua - na prática de ensino inclusiva, o processo de avaliação é contínuo, no qual os estudantes estabelecem seus objetivos de aprendizagem e formas de avaliar seu progresso em termos da própria aprendizagem. A avaliação tem um papel fundamental na revisão contínua da prática pedagógica e, conseqüentemente, na melhoria (desenvolvimento) do trabalho docente, porque oferece ao professor(a) dados sobre como usar as metodologias de ensino dinâmicas para abordar conteúdos curriculares de forma diversificada e acessível a todo(a)s os educando(a)s.

Apoio e Colaboração – esse princípio contribui para romper com as práticas de ensino individualizadas que não favorecem a cooperação entre o(a)s estudantes para atingirem resultados de aprendizagem satisfatórios para todo(a)s. Juntos – em equipe – os aluno(a)s se sentem fortalecidos para correrem riscos e tentarem caminhos alternativos (inovadores) para resolver problemas e para aprender. Obviamente, não se exclui nas atividades de sala de aula a realização de tarefas individuais, contudo, esta forma de trabalho não é a preponderante numa sala de aula inclusiva.

É inegável a importância da educação escolar e, por isso mesmo, a formação de professores faz contemplar diferentes formas de estudo e conteúdo, de acordo com a realidade social, cultural e econômica da comunidade a qual pertence. Proporcionar ao futuro professor formação com embasamento teórico, prático e capacidade de reflexão crítica sobre os processos políticos e educacionais torna-se a função principal dos cursos que formam professores.

A formação de profissionais na área da educação é de responsabilidade das Instituições de Educação Superior, onde as funções de pesquisa, ensino e extensão e a relação entre teoria e prática podem assegurar, acredita-se, a qualidade social, política e pedagógica que se considera necessária para esta formação. Assim, a LDB/1996 (BRASIL, 1996), fixou onde essa formação deverá ocorrer.

Art. 62 A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

E o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001a) estabeleceu os seguintes princípios para essa formação:

a) sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos; b) ampla formação cultural; c) atividade docente como foco formativo; d) contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica; e) pesquisa como princípio formativo; f) domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério; g) análise dos temas atuais da sociedade, da cultura e da economia; h) inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação; i) trabalho coletivo interdisciplinar; j) vivência, durante o curso, de formas de gestão democrática do ensino; k) desenvolvimento do compromisso social e político do magistério; e l) conhecimento e aplicação das diretrizes curriculares nacionais dos níveis e modalidades da educação básica.

Assim, a formação de professores tem compromissos sociais a serem realizados e a qualidade dessa formação refletirá diretamente no trabalho desenvolvido por esses profissionais em sala de aula. Então, conhecer, interpretar e questionar a realidade do grupo social em que estão inseridos são características necessárias à formação desses futuros profissionais da educação.

Exercer atividades com alunos que necessitam de conhecimentos sobre educação especial exige do professor maior atenção em relação à sua prática, pois este precisa entender o significado pedagógico de ter um aluno com necessidades especiais em sala de aula. E, essas necessidades específicas de cada educando vão dar origem à necessidade de novas e diferentes formas de ensinar para alcançar todo e qualquer aluno que precise de atendimento diferenciado.

Faz-se necessário lembrar que a LDB (BRASIL, 1996), em seu artigo 59, admite a importância de se formar professores especializados para atender pessoas com necessidades especiais em quaisquer modalidades de ensino quando afirma:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

.....

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para **atendimento especializado**, bem como **professores do ensino regular capacitados** para a integração desses educandos nas classes comuns; (Grifos nosso)

O que parece evidente, é que este profissional durante o seu processo formativo, seja inicial ou continuado, tenha uma educação que o ajude a elevar seu nível de consciência para que possa enfrentar os desafios que estão presentes no espaço da escola e, assim, poder interferir positivamente junto àqueles alunos com NEE.

Para incluir, a escola precisa reconhecer que tem responsabilidades específicas nas suas ações de ensinar. E, ao fazer isso, admitir que o seu papel perante qualquer aluno seja único e permanente e, por isso mesmo demonstre estar preocupada com um ensino de qualidade que possa atender a todos os seus alunos, independentemente de sua condição específica para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldades para aprender.

Uma boa preparação reúne e organiza elementos pedagógicos para que o profissional se sinta em condições de atender quaisquer alunos, pois o professor se sentirá seguro em planejar o que irá fazer perante uma sala de aula que contemple a diversidade. Se desde cedo, o professor for colocado em situações que o faça buscar alternativas diferenciadas de ensino e aprendizagem, desde cedo, também, compreenderá que toda forma de aprendizagem não é igual e, que dependerá dele resolver essas situações.

Diz a Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001 (BRASIL, 2001c, p.03) que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas e define discriminação como:

[...] toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

Esse Decreto acaba por influenciar na educação brasileira, preceituando uma nova interpretação da educação especial, compreendida no discernimento que se deve adotar para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização. Com esse entendimento não se pode impedir ou anular o direito dessas pessoas à escolarização nas

turmas comuns do ensino regular, pois estaria configurada a discriminação com base na deficiência.

No que tange o panorama da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº1/2002, (BRASIL, 2002a) que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular, formação docente voltada para "o acolhimento e o trato da diversidade", e que leve em consideração conhecimentos sobre "as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais".

Como exemplo, cita-se a Lei nº 10.436/02 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores.

O discurso dos documentos oficiais (BRASIL, 2008, p.07) deixa claro que

promover mudanças substantivas nas políticas e práticas educativas para alcançar os objetivos do Marco de Ação de Educação para Todos exige a construção de conhecimentos e o diálogo entre os gestores dos sistemas educativos, professores e profissionais da educação e os diversos atores da sociedade.

As implicações decorrentes dessas mudanças, como se percebe, não se restringem apenas ao meio educativo, mas a todo contexto da sociedade, preceituando alterações e/ou (re) significações do que venha a ser educação especial, deficiência e necessidades especiais no contexto educacional, ajudando o professor a desempenhar com consciência a sua função frente àqueles que necessitam do seu trabalho.

Assim, fica evidente que a escola necessita fazer alterações nos seus procedimentos, na sua organização e na formação de seus professores de maneira tal que as diferenças existentes entre os alunos possam ser consideradas como possibilidades de enriquecimento e aprendizagem tanto no que diz respeito aos processos de ensinar e de aprender, quanto ao respeito às diferenças existentes entre todos os alunos.

Deve-se reinterar, contudo, que a formação docente é um processo complexo e contínuo, devendo perdurar durante toda a vida profissional do professor, fazendo-se necessário que este profissional busque, constantemente, alternativas e/ou formas complementares de aprimoramento de sua prática pedagógica e de ampliação de estudos sobre o seu fazer docente.

3.4 Peculiaridades da atividade profissional docente na inclusão

Não é nenhum segredo que o professor, no seu dia a dia de sala de aula, estabelece rotinas de todo o seu processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, tratar sobre a formação de professores, ressaltando sua formação inicial e continuada é, acima de tudo, destacar como esse futuro profissional constrói seus conhecimentos e, se lhe é dado a oportunidade de refletir o ensino como realidade dinâmica, que se transforma diariamente e, por esse motivo, o professor deve estar sempre em processo de aperfeiçoamento para poder adequar suas ações pedagógicas às diversidades encontradas no espaço da escola.

Sendo assim, torna-se imprescindível atentar que para incluir, o professor acredite que toda criança pode aprender e deve ter acesso igualitário a uma educação de qualidade. Para isso, é necessário que o sistema escolar seja único e que objetive desenvolver atitudes positivas frente aos desafios que são atribuídos no cumprimento da sua função formativa e de inclusão. Rodrigues (2008, p.15) explica que “de pouco serviriam os saberes e as competências se os professores não tivessem atitudes positivas face à possibilidade de progresso dos alunos”.

É imperativo, também, reorganizar as escolas, pois para universalizar o acesso e democratizar a educação muitas mudanças precisam acontecer. E uma dessas mudanças se refere ao projeto pedagógico, que deve ser uma ferramenta de vital importância para que as diretrizes gerais da escola sejam traçadas com realismo e responsabilidade, pois com a implementação da educação inclusiva como política educacional, novos desafios surgiram para a formação inicial e continuada dos professores, pois este novo paradigma educacional exige dos docentes novas posturas, revisão de concepções, valores e preconceitos, bem como a percepção de que as metodologias de ensino devem ser muito bem planejadas, mais abertas e flexíveis de forma que possam atender às necessidades educacionais de todos os alunos, com qualquer ritmo de aprendizagem (RODRIGUES 2008; AMARO, 2009; FERREIRA, 2006).

Também não se pode perder de vista que a educação inclusiva é, antes de tudo, ensino de qualidade para todos os alunos, cabendo à escola trabalhar para desenvolver procedimentos de ensino e adaptações curriculares quando necessárias, para ter condições de atender toda a gama de diversidade e necessidades dos seus alunos.

Um projeto de ações pedagógicas inclusivistas reclama que o professor tenha uma percepção total do funcionamento do sistema escolar, ou seja, uma escola inclusiva pressupõe

uma nova visão do exercício deste profissional no que diz respeito ao acolhimento da diversidade e necessidades dos alunos, pois um professor capacitado saberá intervir pedagogicamente nos diferentes processos de aprendizagem dos seus alunos.

Não resta dúvida, que pensar em formar o professor para a inclusão é um fato revolucionário, principalmente, quando esse processo de formação contribue para libertar as ações empreendidas e desenvolvidas por este professor, de forma a ajudá-lo a exercer seu papel de profissional e cidadão, além de contribuir para o exercício da consciência crítica e do domínio efetivo do saber que socializa na escola.

A inclusão passa, então, a ser a dinâmica que desviará o foco da problemática individual do aluno com necessidades especiais, para o conjunto de recursos que devem estar à disposição de toda e qualquer criança que no seu percurso escolar tenha necessidades educativas especiais. Assim, pode-se afirmar que a qualidade do ensino e da aprendizagem contribui para a qualidade da educação, pois o professor é uma das figuras centrais do processo educativo, sendo-lhe exigidas formação e qualificação necessárias para tal.

Tardif (2000, p.115) considera que:

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros; não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

Para que este profissional atenda às intenções educativas definidas antes e acima dele, é relevante que se sinta responsável por ser um agente transformador destas intenções. E, para que isso ocorra, é preciso que tenha orientações claras no seu processo de formação que o ajude a antever e respeitar características inerentes a cada aluno. É necessário que perceba o sentido da educação e suas finalidades para que possa repensar seus atos educativos e, assim transformar a realidade. Só assim poderá alcançar bons resultados com seus alunos e ser bem sucedido enquanto professor.

Quando se propõe uma educação sem empecilhos ou ressalvas para atender a todas as crianças, seja no ensino comum ou no ensino especial, não se pode evitar pensar na urgência de se construir uma pedagogia que seja capaz de refletir e contemplar a heterogeneidade escolar. Um professor comprometido com a inclusão, destaca Ferreira (2005, p.45), deve ter em mente que “a educação é um direito humano e que as crianças estão na escola para aprender”.

O professor como peça fundamental para fazer acontecer a inclusão escolar, tem que ter a garantia de que em sua formação inicial e/ou continuada sejam acrescentados fazeres pedagógicos direcionados aos alunos com necessidades especiais de forma que hajam condições concretas para uma educação coerente com a inclusão escolar.

Torna-se de suma importância, também, que o professor acredite na capacidade de progredir de seus alunos com ou sem necessidades especiais e, que esteja constantemente se esforçando por encontrar soluções práticas que os ajudem a superar os diversos obstáculos escolares, pois o sucesso de uma educação inclusiva está em acreditar nas possibilidades e predisposições naturais de cada aluno.

Ensinar, desta forma, é a procura do maior número possível de meios para atender às diferenças individuais dos alunos, contudo sem fazer diferença no ensino para cada aluno. Aqui, a ação de ensinar deve reconhecer que existem dificuldades e limitações, mas estas não devem ser priorizadas a ponto de restringir o processo de ensino, como geralmente se deixa que aconteça, atribuindo àqueles que fracassam a tratamentos diversos em instituições especializadas e em classes especiais.

Neste contexto, se enfatiza, mais uma vez, que a escola inclusiva conjectura uma nova visão do exercício da docência e no acolhimento à diversidade. Para ensinar e conviver neste tipo de escola o professor tem que estar preparado para saber lidar com as diferenças e a diversidade dos alunos e, segundo Mantoan (2006b, p.49)

O ponto de partida para ensinar a turma toda, sem diferenciar o ensino para cada aluno ou grupo de alunos, é entender que a diferenciação é feita pelo próprio aluno ao aprender, e não pelo professor ao ensinar. Essa inversão é fundamental para que se possa ensinar a turma toda naturalmente, sem sobrecarregar o professor [...], bem como alguns alunos [...].

Considerando o que diz Mantoan para se ter uma educação de qualidade, passa-se a exigir que haja uma transformação na forma como se pensa, hoje, o ensino. E, um dos pontos cruciais dessa mudança, é a ação do professor em se questionar, constantemente, acerca de como está organizando suas atividades. Se estas são capazes de fornecer oportunidades de integração e participação a todos os seus alunos, sem perder de vista as necessidades individuais de aprendizagem.

Outro ponto fundamental diz respeito ao próprio aluno. Não é justo situar e atribuir o problema do fracasso ao indivíduo, considerando-o como possuidor de algum tipo de desvio ou anormalidade. É sabido que às vezes são interpretados erroneamente por alguns o ritmo, a capacidade e as possibilidades do aluno. E, como a escola não tem o hábito de trabalhar

pedagogicamente com as diferenças, acaba por excluir de suas responsabilidades qualquer dificuldade que se desvia dos padrões já conhecidos e instaurados como normais.

Baseando-se nessas premissas iniciais, o que se percebe nos processos de ensino e de aprendizagem, na atualidade, é que existem muitos direcionamentos que conduzem à perspectiva de uma educação inclusiva, desde o discurso de democratização do ensino, formação de professores até a utilização de técnicas pedagógicas diferenciadas para que esse processo inclusivo se concretize nos espaços escolares.

O que pode ser observado no texto acima é que historicamente, as experiências educacionais no campo da educação especial vêm sendo marcadas por medidas pontuais e fragmentadas, que denotam o descaso para com essa modalidade de ensino. Além disso, deve-se ressaltar, que estas medidas, geralmente, têm se caracterizado por um caráter marcadamente discriminatório. A Pedagogia, também, desde sua origem enfrentou problemas quanto à formação e atuação de seus profissionais, as diversas mudanças ocorridas ao longo da sua história favoreceram para dificultar a construção da identidade desse profissional, o pedagogo.

Porém, em meio a essas dificuldades, pode-se perceber a importância que as mudanças curriculares ao longo da história da Pedagogia contribuíram para a formação do pedagogo, influenciando diretamente na construção da sua identidade e da concepção que este possui sobre sua função e atuação profissional.

Torna-se claro o dilema ainda existente entre a formação inicial de professores e a perspectiva de inclusão escolar. Os estudos empreendidos nos processos de construção de práticas pedagógicas inclusivas têm sido muito importantes na busca de uma direção para a inclusão escolar, haja vista a necessidade de formar professores para a diversidade, que não partam das dificuldades dos alunos, mas, sim, do entendimento da necessidade de práticas que deem novo significado e sentido à escolarização desses alunos. Daí a grande contribuição da universidade pública e do Curso de Pedagogia, não como responsáveis diretas por essa formação, mas como constituidoras de recursos humanos que vislumbrem aquele que aprende independentemente de suas limitações, como cidadão que tem, de fato, o direito de participar dos processos escolarização.

Dessa forma, deve-se ressaltar que para promover a educação inclusiva, é preciso que os professores estejam motivados, envolvidos com o paradigma da inclusão e, sobretudo, capacitados para dar conta de atender às diversidades e às necessidades dos alunos especiais, para que estes não fracassem na escola e na sociedade.

4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS: construindo o itinerário da pesquisa

Na seção anterior, foram apresentados alguns indicadores postos nos documentos oficiais que possibilitam compreender e identificar as competências exigidas ao professor para atender à diversidade de sujeitos que frequentam as escolas, considerando de maneira preferencial as necessidades educacionais especiais que não são somente de alunos que apresentam deficiência, condutas típicas ou altas habilidades, mas de todos os alunos que, independente de terem necessidade vinculada a uma causa temporária ou permanente, orgânica ou não, precisam de atenção diferenciada.

Vale destacar que a atual política de formação docente chama atenção para a determinação de que os futuros professores desenvolvam competências para lidar com a diversidade em sala de aula, em função da política de inclusão educacional, que garante entre outros aspectos, o direito de todos ao acesso à escola, independente de sua condição social, física, psíquica, de gênero ou outras.

Dessa diversidade são considerados, neste estudo, apenas os alunos que apresentam NEE de forma que se buscaram indícios nas falas de professores e opiniões dos alunos, ementas de algumas disciplinas e no projeto político pedagógico do curso de Pedagogia UEMA, campus do São Luís, que podem se configurar como promotores de uma preparação do professor para trabalhar com alunos com NEE, sem perder de vista que esses não serão professores especialistas em educação especial, mas que devem, em sua prática pedagógica, atender às necessidades e interesses desses alunos, a fim que possam garantir seu direito de acesso à escola e a educação de qualidade.

Desta forma, esta seção tem como objetivo apresentar o entendimento e as vivências subjetivas dos professores partícipes desta pesquisa na intenção de analisar como está acontecendo o processo de formação dos alunos do curso de Pedagogia na UEMA. Para alcançar este intento será apresentada e analisada a proposta de formação de professores posta no projeto político pedagógico do curso de Pedagogia da UEMA, campus de São Luís, observando o perfil do professor que se quer formar, as habilidades e as competências a serem desenvolvidas, os conteúdos propostos no currículo formal bem como os referenciais bibliográficos sugeridos. A análise se dará à luz das políticas de formação de professores e pelo referencial teórico e empírico sobre inclusão e formação docente.

Para analisar e discutir este capítulo o texto foi dividido em nove partes: Na primeira parte situou-se a metodologia empregada para análise dos dados. Na segunda contextualizou-se o lócus da pesquisa e o Curso de Pedagogia da UEMA. Na terceira apresentam-se os

sujeitos, fontes, instrumentos e procedimentos utilizados para coleta dos dados. A quarta parte utiliza-se da análise de conteúdo (BARDIN, 1977) para definir as primeiras categorias de acordo com o objetivo da pesquisa. Na quinta parte é feita algumas apreciações expostas nas entrevistas. Na sexta e na sétima parte é colocado o que pensam alunos e diretor curso, respectivamente. A oitava parte ressalta o processo de formação dos alunos do curso de Pedagogia. Por fim, a última parte que busca evidenciar o significado que as disciplinas e conteúdos trabalhados na formação do pedagogo têm diante da aprendizagem de pessoas com NEE.

4.1 A pesquisa e seu suporte metodológico

A análise do processo de formação dos alunos do curso de Pedagogia da UEMA desenvolvida com professores, alunos e diretor do curso, foi realizada tendo por base dados expressos por estes sujeitos que participam diretamente desse processo de formação, além de uma breve análise de alguns documentos do curso como: PPP e Planos de Ensino de algumas disciplinas.

Por serem convenientes aos objetivos da investigação, os procedimentos teóricos e metodológicos pautaram-se pela modalidade qualitativa descritiva, onde o pesquisador deve considerar que as pessoas envolvidas no processo de pesquisa são, segundo Minayo (1993, p.22), “[...] sujeitos de estudo, pessoas em determinadas condições sociais, pertencente a determinado grupo social ou classe com suas crenças, valores e significado,” e que esse objeto apresenta-se em contínuo estado de transformação.

Foram utilizados instrumentos diversos na investigação da formação dos alunos do curso de Pedagogia da UEMA, com destaque para as entrevistas semiestruturadas desenvolvidas com os professores daquele curso.

O envolvimento da pesquisadora com o objeto de estudo exigiu alguns cuidados, como limitar o campo de estudo e destacar alguns pontos que pudessem prevenir possíveis posicionamentos parciais, obtidos por meios de recortes subjetivos. Assim, sem perder qual o papel exercido por estes profissionais e sem se distanciar dos objetivos propostos, buscou-se interpretar criticamente o sentido das falas dos entrevistados, reconhecendo que por participar do universo de trabalho desses sujeitos, a complexidade da tarefa se tornou, ainda, bem maior.

A fonte de dados utilizada para o esclarecimento da prática pedagógica dos professores participantes da pesquisa foi coletada por meio de entrevistas e análise do plano

de ensino destes professores, a partir dos quais se buscou apreender o maior número possível de detalhes da prática desses profissionais e de como estas interferem na formação dos alunos do curso de Pedagogia da UEMA.

A coleta de dados com esses sujeitos foi realizada por meio de entrevistas gravadas e, posteriormente transcritas, e a partir da leitura de documentos do curso. A análise exigiu uma abordagem metodológica que permitisse captar o significado desse espaço formativo para cada um dos participantes, que de acordo com Lücke e André (2004, p. 12) “ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo”.

Com os dados coletados objetivou-se adquirir informações com uma pluralidade de pontos de vista que revelassem na análise uma das inquietações levantadas nesse estudo que são: que tipo de orientação, saberes e experiências são dados aos futuros professores de modo que possam enfrentar e superar os desafios impostos pela inclusão?

Para Libâneo (1999, p.22) existe uma ideia simplista e reducionista de conceber Pedagogia como modo de ensinar, mas a seu ver,

a Pedagogia ocupa-se, de fato, dos processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é **um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade** e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa. O pedagógico refere-se a finalidades da ação educativa, **implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa.** (Grifos nossos)

Nesse contexto, a formação inicial como preparação profissional tem um papel de possibilitar que os professores se apropriem de determinados conhecimentos e possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar em qualquer sala de aula. Durante a formação de um profissional de educação tem-se que estimulá-lo a aprender o tempo todo, a pesquisar, a investir na própria formação e a usar sua inteligência, criatividade, sensibilidade e capacidade de interagir com outras pessoas.

Assim, na análise dos dados registrados resguardou-se a riqueza de conteúdo subjetivo, atentando para o contexto e as informações dadas pelos professores sobre sua forma de pensar a educação inclusiva e sobre suas práticas educacionais. Segundo Lahire (1997, p.39) “os comportamentos singulares só podem ser explicados se forem levadas em

consideração as situações em sua totalidade, como uma “rede de interdependência” construída a partir das relações sociais, seja de forma harmoniosa ou contraditória”.

A relevância e importância que cada sujeito pesquisado atribuiu as suas práticas e a análise feita destes significados são os dados da pesquisa e, o tratamento metodológico dado a partir desses depoimentos, constitui o estabelecimento de limites, possibilidades e novas questões a serem estudadas no que tange a formação desses futuros professores.

Diversos campos teóricos foram consultados para ampliar a compreensão do tema em estudo permitindo que se transitasse na realidade pesquisada com mais clareza e, exigindo mais atenção aos detalhes expressos como: coerência, encadeamento das ideias, habilidade para captar o dito e o não dito, ou seja, de perceber ideias que nem sempre são manifestadas claramente.

Uma pesquisa é sempre a busca que um sujeito faz na perspectiva de encontrar lugares que possam despertar o desejo de conhecer, mesmo que esses lugares já tenham sido visitados, mas que reclamam um modo diferente de olhar e pensar nessa determinada realidade a partir de sua experiência e da apropriação que tem do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais.

A opção pela metodologia qualitativa, nesta investigação, está ligada à natureza do objeto em estudo e aos sujeitos envolvidos: a partir das falas dos professores, questionário aplicado aos alunos e fala do diretor do curso em relevo, analisar em que medida o curso de Pedagogia da UEMA assegura aos seus alunos, domínio teórico e prático para sustentar ações compromissadas com a inclusão.

4.2 Contextualizando a pesquisa: seu lócus

As instituições formadoras de profissionais de educação estão vivendo um importante momento de transição face às recentes transformações no mundo do trabalho e, mais especificamente, naqueles meios onde o conhecimento e a informação são à base de sustentação dos processos desenvolvidos.

A UEMA, sendo uma instituição de educação superior, formadora de profissionais com capacidade de tomar decisões adequadas nos diferentes aspectos da realidade social e profissional, propõe-se a renovar o conhecimento humano através da articulação ensino-pesquisa-extensão, voltado para atender às necessidades da realidade regional e nacional. (UEMA, 2002). Nessa perspectiva, busca implantar atividades de interiorização do ensino

superior, criando cursos que atendam ao desenvolvimento científico, técnico, cultural e humano, hora exigido pelo processo de transformação da sociedade.

Essa tendência orientadora da UEMA, como instituição de educação superior, corresponde ao que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96; ou seja, “estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e os regionais; prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade”, bem como as recomendações oriundas da comissão internacional sobre educação para o século XXI, incorporadas nas determinações da referida lei que são:

- a) a educação deve cumprir um triplo papel: científico, cultural e econômico;
- b) a educação deve ser estruturada em quatro alicerces indissociáveis: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser. (UEMA, 2008).

A UEMA está situada na cidade de São Luís, capital do Estado do Maranhão e teve sua origem na Federação das Escolas Superiores do Maranhão - FESM, criada pela Lei 3.260 de 22 de agosto de 1972 para coordenar e integrar os estabelecimentos isolados do sistema educacional superior no Estado do Maranhão. A FESM foi constituída por quatro unidades de ensino superior que foram a Escola de Administração, a Escola de Engenharia, a Escola de Agronomia e a Faculdade de Caxias. No ano de 1975, a FESM integrou a sua estrutura a Escola de Medicina Veterinária do município de São Luís e no ano de 1979, a Faculdade de Educação do município de Imperatriz. (UEMA, 2002).

A FESM foi transformada na Universidade Estadual do Maranhão, através da Lei nº 4.400, de 30 de dezembro de 1981, e teve seu funcionamento autorizado pelo Decreto Federal nº 94.143, de 25 de março de 1987, como uma autarquia de regime especial, pessoa jurídica de direito público, na modalidade multicampi. (UEMA,2002).

Inicialmente, a UEMA contava com três campi e sete unidades de ensino: Estudos Básicos, Estudos de Engenharia, Estudos de Administração, Estudos de Agronomia, Estudos de Medicina Veterinária, Estudos de Educação de Caxias e Estudos de Educação de Imperatriz.

A UEMA é estruturada sob a forma de autarquia de natureza especial. É uma instituição de direito público, com autonomia didático-científica e patrimonial, de acordo com o que preceitua o Art. 272 da Constituição Estadual do Maranhão. Seu funcionamento foi autorizado pelo Decreto Federal 94.143, de 25 de março de 1987, tendo as seguintes finalidades:

- Oferecer educação de nível superior, formando profissionais técnico-científicos, tendo em vista os objetivos nacionais, estaduais e regionais;
- Dinamizar a produção científica e a renovação do conhecimento humano, através da pesquisa voltada, sobretudo, para a realidade regional;
- Promover a participação da comunidade nas atividades de cultura, ensino e pesquisa;
- Organizar a interiorização do ensino superior, através da criação de cursos notadamente de Agronomia e Veterinária para fazer face à peculiaridade do mercado de trabalho regional. (UEMA, 2002).

A UEMA foi, posteriormente, reorganizada pelas Leis nº 5.921, de 15 de março de 1994, e 5.931, de 22 de abril de 1994, alterada pela Lei nº 6.663, de 04 de junho de 1996. A princípio, a UEMA foi vinculada à Secretaria Estadual de Educação. Após a reforma administrativa implantada pelo Governo do Estado, em 1999, a Secretaria Estadual de Educação foi transformada em Gerência de Estado de Desenvolvimento Humano – GDH.

A UEMA foi desvinculada da GDH pela Lei Estadual nº 7.734, de 19.04.2002, que dispôs novas alterações na estrutura administrativa do Governo, e passou a integrar a Gerência de Estado de Planejamento e Gestão.

Em 31.01.2003, com a Lei nº 7.844, o Estado sofreu nova reorganização estrutural. Foi criado o Sistema Estadual de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, do qual a UEMA passou a fazer parte e a Universidade passou a vincular-se à Gerência de Estado da Ciência, Tecnologia, Ensino Superior e Desenvolvimento Tecnológico - GECTEC, hoje, Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia, Ensino Superior e Desenvolvimento Tecnológico - SECTEC. (UEMA, 2002)

4.2.1 Objetivos e princípios institucionais da UEMA

São objetivos da UEMA, conforme seu Estatuto, aprovado pelo Decreto nº 15.581 de 30 de Maio de 1.997, promover o ensino de graduação e pós-graduação, a extensão universitária e a pesquisa, a difusão do conhecimento, a produção de saber e de novas tecnologias interagindo com a comunidade, com vistas ao desenvolvimento social, econômico e político do Maranhão.

Conforme determina seu Estatuto, a UEMA está organizada com observância dos seguintes princípios: (UEMA, 1997).

- I- Unidade de patrimônio e administração;
- II- Estrutura orgânica com base em departamentos, coordenados por centros, tão amplos quanto lhes permitam as características dos respectivos campos de atividades;
- III- Indissociabilidade das funções de ensino, pesquisa e extensão, vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes;
- IV- Descentralização administrativa e racionalidade de organização, com plena utilização de recursos materiais e humanos;
- V- Universidade de campo, pelo cultivo das áreas fundamentais do conhecimento humano, estudados em si mesmos ou em função de ulteriores aplicações, e de áreas técnico-profissionais;
- VI- Flexibilidade de métodos e critérios, com vistas às diferenças individuais dos alunos, peculiaridades regionais e às possibilidades de combinação dos conhecimentos para novos cursos e programas de pesquisa;
- VII- Liberdade de estudo, pesquisa, ensino e extensão, permanecendo aberta a todas as correntes de pensamento, sem, contudo, participar de grupos ou movimentos partidários;
- VIII- Cooperação com instituições científicas, culturais e educacionais, públicas e privadas, nacionais e internacionais, para a consecução de seus objetivos.

4.2.2 Atuação da UEMA na educação de nível superior

A atuação da UEMA na área de educação superior está distribuída em três níveis de ensino: Graduação, Sequenciais de Formação Específica – Presenciais e Pós-Graduação. O primeiro consta de Cursos Regulares de Graduação Bacharelado e Licenciatura, Programas Especiais com cursos de Licenciatura ministrados pelo Programa de Qualificação de Docentes - PQD, na modalidade parcelado intensivo, cursos de Licenciatura ministrados pelo Núcleo de Ensino à Distância - NEAD, atualmente Núcleo de Tecnologias para Educação - UEMANet, na modalidade ensino à distância e curso de Formação Pedagógica de Docentes para as disciplinas de Ensino Médio e Educação Profissional em nível Técnico. O segundo é oferecido em diversos campi, nos mais diversos campos do saber e o terceiro, a Pós-Graduação, com cursos na área *Stricto Sensu* e *Lato Sensu*.

Com o crescimento da UEMA, houve a necessidade de mudar sua estratégia administrativa. Em 1994, as antigas Unidades de Ensino foram transformadas em Centros. A

estrutura organizacional da instituição passou a ser da seguinte forma: Campus de Luís e Campus do interior do estado.

O campus de São Luís é formado pelo Centros de Ciências Tecnológicas; Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais; Centro de Ciências Sociais Aplicadas e Centro de Ciências Agrárias. Já o campus do interior do estado exerce suas atividades nos Centros Superiores de Açailândia, Bacabal, Balsas, Caxias, Imperatriz, Santa Inês, Grajaú, Pedreiras, Timon, São Luís, Colinas, Presidente Dutra, Zé Doca, Carolina, São João dos Patos, Barra do Corda, Codó, Pinheiro, Coelho Neto, e na cidade de Itapecuru-Mirim, desenvolvendo nestes campi atividades de ensino de Graduação, Cursos Sequenciais, Cursos de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão Universitária, Formação de Professores do Ensino Médio e Fundamental (series iniciais) à Distância e Alfabetização.

4.2.3 O curso de Pedagogia da UEMA

O Curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na 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.

O curso tem duração de 04 (quatro) anos para a certificação Licenciatura em Pedagogia com um total de 3.435 horas e prazo máximo para integralização 8 (oito) anos. A carga horária deve assegurar a realização das atividades, considerando que é necessário cumprir 200 dias letivos anuais, com 4 horas de atividades diárias em média.

São objetivos do curso de acordo com seu projeto político pedagógico- PPP (UEMA, 2008):

- Subsidiar a reflexão e a compreensão do contexto social - político - econômico e educacional da sociedade brasileira, tendo em vista uma atuação do profissional crítico e criativo;
- Propiciar fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa em educação necessários à produção do conhecimento e reconstrução do fazer pedagógico;
- Aprofundar conhecimentos necessários à criação, à execução e à avaliação de ações pelos diferentes sujeitos da aprendizagem;

- Proporcionar o uso de diferentes linguagens e tecnologias na promoção da aprendizagem, estabelecendo relações entre ciência, tecnologia e sociedade;
- Formar profissionais capazes de intervir, de forma competente, na realidade da educação brasileira;
- Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- Trabalhar em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
- Participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico.

As diretrizes para um curso superior tem origem no Conselho Nacional de Educação por fazerem parte de um programa governamental por intermédio do Ministério de Educação. A partir daí cada instituição traçará o seu perfil desejado através do PPP.

O PPP de qualquer curso de graduação deve apresentar claramente sua opção epistemológica de educação, de currículo, de ensino, de aprendizagem e perfil do aluno que deseja formar.

É a opção epistemológica que norteará toda a proposta de organização do currículo e seu desenvolvimento. É a organização em disciplina e/ou área de conhecimento, que refletirá a escolha feita pelos sujeitos envolvidos no projeto. A compreensão de avaliação, os instrumentos a serem utilizados, as concepções de aluno, de professor, enfim, devem ser coerentes com a opção teórico-metodológica definida no projeto pedagógico.

A educação entendida num PPP deve estar apoiada numa filosofia de aprendizagem que proporcione aos alunos a oportunidade de interagir, de desenvolver projetos compartilhados, de reconhecer e respeitar a diversidade nas suas mais diferentes faces e, assim, construir o conhecimento.

O conhecimento é o que cada sujeito é capaz de construir tanto individual como coletivamente e, como interpreta e compreende a informação recebida. É, portanto, o significado que atribui à realidade e de como a contextualiza.

De um modo geral, é o desenvolvimento humano, em uma perspectiva de compromisso com a construção de uma sociedade socialmente justa que precisa ser focado pela educação superior. Daí a importância de um curso ser baseado em um projeto pedagógico que favoreça a integração entre os conteúdos trabalhados e metodologias

utilizadas, bem como favorecer o diálogo do aluno consigo mesmo e com os outros, sem desconsiderar o conhecimento historicamente acumulado.

A análise documental do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UEMA possibilitou constatar que após a sua reestruturação, realizada em 2008 e implantada em 2009, houve maior abrangência na formação de seu corpo discente, pois o curso passou a oferecer disciplinas que buscavam atender de forma mais completa as exigências solicitadas pela educação como um todo, permitindo aos alunos a exploração das diversas áreas do saber pedagógico, como por exemplo: Fundamentos da Educação Especial e LIBRAS.

Nos objetivos do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, encontraram-se algumas pretensões sobre a formação destes alunos como: formar profissionais capazes de intervir, de forma competente, na realidade da educação brasileira; trabalhar em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo.

Conforme Nóvoa (1995), a formação precisa estimular uma perspectiva que forneça aos professores meios de um pensamento autônomo e com isso, facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os próprios projetos, com vistas à construção de uma identidade pessoal e outra profissional.

Tudo isso vem permeado do querer do professor, da vontade do aluno, da responsabilidade das universidades nas licenciaturas e do compromisso das políticas públicas. Nesse sentido, foi importante ouvir os docentes e os discentes para que se percebesse até que ponto o Curso de Pedagogia da UEMA está contribuindo para formação desses futuros profissionais da educação em prol da inclusão e, conseqüentemente, da qualidade do ensino.

4.2.4 Perspectivas de formação do curso de Pedagogia

Na análise do PPP, foram encontrados alguns indicadores que fazem com que se afirme que, existem intencionalidades neste documento para reduzir com a formação conteudista e tradicional no curso. Alguns elementos podem ser considerados para confirmar essa assertiva:

- a) Nos objetivos do curso se encontra: *aprofundar conhecimentos necessários à criação, à execução e à avaliação de ações pelos diferentes sujeitos da aprendizagem; atuar*

com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; Trabalhar em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo. (UEMA, 2008)

- b) Como consequência, o perfil que se espera deste aluno proposto pelo PPP do curso é que este “*seja capaz de exercer a docência com competência, sentir os desafios, de pensar as suas ações, propor mudanças, participar criticamente na construção de uma escola de forma que atenda às exigências dos diversos grupos sociais*”.
- c) O currículo está aportado segundo a legislação atual e a estrutura curricular deixa transparecer maior aproximação teoria/prática.

No corpo do projeto do curso se encontra a expressão “*formar professores com capacidade de reflexão crítica*” e, a perspectiva de formação do professor com essa capacidade já começa a se manifestar, conforme é possível perceber pelos fragmentos abaixo:

Subsidiar a reflexão e a compreensão do contexto social - político - econômico e educacional da sociedade brasileira, tendo em vista uma atuação do profissional crítico e criativo. (UEMA, 2008, p.16)

Pretende-se qualificar um profissional que seja competente para fazer escolhas pedagógicas de acordo com as necessidades e a realidade da clientela por ele atendida; que esteja capacitado a fundamentar sua prática em uma opção por valores e idéias que o guiem e o ajudem a clarear situações e executar intervenções em todos os momentos que forem solicitados. (UEMA, 2008, p.13)

O que se exige do Licenciado em Pedagogia é que ele seja capaz de exercer a docência com competência, sentir os desafios, de pensar as suas ações, propor mudanças, participar criticamente na construção de uma escola de forma que atenda às exigências dos diversos grupos sociais. Tal demanda requer deste profissional as capacidades de saber conhecer, saber fazer, saber ser, saber conviver e saber empreender, necessários ao dinamismo da realidade social. (UEMA, 2008, p.17)

Pode-se afirmar que estes trechos do PPP do curso de Pedagogia vislumbram a formação de professores mais atuantes e participativos no processo educacional. Pode-se, então, pressupor que a inclusão de pessoas com NEE nas classes comuns das escolas regulares de ensino convida os professores a terem posturas mais atuantes, conforme evidencia Rogers (1971, p.105)

O único homem que se educa é aquele que aprendeu como aprender; que aprendeu como se adaptar e mudar; que se capacitou de que nenhum conhecimento é seguro, que nenhum processo de buscar conhecimento

oferece uma base de segurança. Mutabilidade, dependência de um processo, antes um conhecimento estático, eis a única coisa que tem certo sentido como objetivo da educação, no mundo moderno.

Para que o professor seja capaz de assumir um compromisso ético-político com as demandas emergentes do contexto profissional, a fim de que seu saber-fazer seja sinônimo de ressignificação, em detrimento de práticas estratificadas, fundamentadas em “achismo” ou especulações empíricas, pressupõe-se a necessidade de se refletir com mais profundidade a prática inclusiva. É evidenciado, também, na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994, p. 10) que “professores, [...], possuem um papel fundamental enquanto administradores do processo educacional, apoiando as crianças através do uso de recursos disponíveis, tanto dentro como fora da sala de aula”, então, a perspectiva de formação adotada pelo curso de Pedagogia da UEMA pode favorecer ao futuro professor esse comprometimento, que não é só educacional, mas acima de tudo, social.

Vale lembrar, que essas intenções colocadas no PPP não são garantia da superação do modelo de formação desenhada pelo curso, mas sinalizam um novo horizonte que enseja mudança, tendo em vista que propósitos se colocam para serem perseguidos e alcançados.

4.2.5 O processo de formação dos alunos do curso de Pedagogia da UEMA

Na tentativa de apreender e entender as vivências subjetivas dos professores partícipes desta pesquisa e na intenção de compreender com está acontecendo o processo de formação dos alunos do curso de Pedagogia na UEMA tornou-se necessário também, analisar os planos de ensino de algumas disciplinas para refletir sobre o processo de formação desses alunos, sem deixar de observar o perfil de professor que se quer formar, as habilidades e competências a serem desenvolvidas nos alunos, os conteúdos propostos, bem como os referenciais bibliográficos sugeridos.

Durante a análise, uma variedade de ideias, conhecimentos, impressões, questões e valores foram evidenciados, convertendo cada entrevista em um espaço de releitura acerca do objeto proposto neste trabalho. Ficou claro que nesse processo de formação de professores em tempos de educação inclusiva cada sujeito, em sua singularidade, faz e/ou reelabora seu percurso de forma distinta.

A partir da conexão dos dados analisados entre as entrevistas, os questionários e os documentos referentes ao curso, foi possível visualizar um modelo de proposta formativa, influenciada por entendimentos bem distintos acerca da perspectiva inclusiva.

Vale ressaltar, mais uma vez, que os fragmentos selecionados das falas dos professores, como também a abordagem utilizada para a leitura dos dados, embora muito rica para tentar responder os questionamentos feitos ao longo do trabalho, poderiam ser traduzidos sob outros enfoques, já que se trata de um tema complexo.

Não resta dúvida, que na atualidade, a educação inclusiva está transversalmente no campo educacional e faz a escola analisar suas ações frente às perspectivas atuais pautadas nos princípios da diferença e da diversidade e, que o professor adquire responsabilidade perante o que o aluno está aprendendo. Isso demonstra que o entendimento de ensinar e aprender exige destes um especializar-se constante para que não aconteça uma simplificação do sentido dado à inclusão escolar.

É como diz a profa. Zeta :

O meu processo de formação inicial tinha... uma disciplina específica, voltada para a questão da educação especial, educação inclusiva. Mas ela não deu o suporte necessário. Acabou não dando. Deixou algumas lacunas nesse sentido. E no meu processo de formação continuada continua havendo discussões muito sutis. Também não tendo aprofundamento dentro dessa temática.

Essa fala admite a reflexão sobre o fato de que muito embora a legislação vigente trate de salvaguardar o direito de todos a uma educação de qualidade, a escola não é um espaço “vazio”, a ser preenchido com exigências e imposições legais. O conteúdo das entrevistas evidencia, nesse sentido, que o desafio de incluir diz respeito, dentre outros fatores, a um investimento pessoal do professor e, cujas práticas não serão alteradas pelo simples fato da inclusão ter sido decretada.

O que se percebe é que a educação inclusiva vem se consolidando nos espaços escolares por ensaios, ou seja, por tentativas de acerto e erro e, convida os professores a assumirem posturas mais ativas para atender aos diferentes ritmos de aprendizagem, além de exigir formação mais sólida e próxima da atual dinâmica escolar.

Por outro lado, não se pode perder de vista que a responsabilidade colocada ao professor, no que se refere ao sucesso dessa escola, só pode ser cobrada se forem garantidos apoios condizentes, como por exemplo, recurso material e pessoal, formação adequada para trabalhar na perspectiva da educação inclusiva, especialmente com a inclusão de alunos com

NEE nas classes comuns das escolas regulares de ensino para o enfrentamento dos atuais desafios da escola. No curso desse mesmo raciocínio Dal-Forno(2010, p.56) afirma:

[...] sabe-se que durante o período de formação inicial, a grande maioria dos cursos de licenciatura, não oferece oportunidades nem disciplinas para que os alunos, futuros docentes, possam vivenciar experiências com alunos diversos e construir conhecimentos para atuar em contextos marcados pela complexidade e diversidade.

Contudo, é importante considerar que a formação de professor para lidar com a diversidade não depende unicamente do domínio de conteúdos sobre a educação especial ou sobre NEE, como se esse domínio fosse dar garantias ao professor no desenvolvimento de competências para lidar com essas diferenças. É necessário, sim, que os professores desenvolvam competências que estejam associadas aos conteúdos teóricos e, dessa forma tornar possível incorporar esses alunos nas classes comuns.

Nesse sentido, Costa et al (2006, p.38) vem propor que:

- A formação inicial deve contemplar os conhecimentos e competências subjacentes ao desenvolvimento de modelos e práticas educativas promotoras de inclusão e qualidade.
- Em termos de desenho curricular deve ser salvaguardado o princípio do isomorfismo da formação.
- Os conteúdos programáticos deverão estar presentes, não só através de unidades curriculares próprias, mas também como conteúdo recorrente em todo desenho curricular.
- Deve ser incentivada a componente prática dos cursos de formação inicial e dos cursos de especialização, para que os formandos sejam expostos a modelos positivos de educação inclusiva.

4.3 Sujeitos da pesquisa

Com relação aos aspectos quantitativo e qualitativo, Richardson (1989, p. 47) considera “[...] três instâncias de integração entre ambos os métodos: no planejamento da pesquisa, na coleta dos dados e na análise da informação”. Ele aponta duas associações: “aporte do método qualitativo ao quantitativo” e “aporte do método quantitativo ao qualitativo”. Este estudo se aproxima da segunda associação, onde na análise da informação, a coleta de dados estatísticos realizada previamente pode contribuir para verificar informações e reinterpretar observações qualitativas, permitindo conclusões menos objetivas.

São sujeitos deste trabalho de pesquisa os alunos que cursavam o 5º, 6º e 7º períodos do Curso de Pedagogia do segundo semestre de 2011, nove professores ministrantes das disciplinas desses períodos e o responsável pela direção do curso em questão. Foram selecionados esses períodos porque estes alunos já teriam tido uma disciplina específica (Fundamentos e Métodos da Educação Especial e Educação Inclusiva) que tratasse do tema inclusão no 5º período do curso. Os sujeitos não serão identificados, respeitando a ética na pesquisa.

Nessa perspectiva, os critérios de inclusão dos sujeitos foram:

- a) Estar cursando o 5º, 6º e 7º períodos do curso de Pedagogia;
- b) Ser professor dos períodos selecionados;
- c) Interesse em participar da pesquisa;
- d) Representar as diferentes disciplinas dos períodos;
- e) Estar cursando ou já ter cursado a disciplina Fundamentos e Métodos da Educação Especial e Educação Inclusiva.

Considerou-se que, no conjunto, esses sujeitos pudessem prestar o maior número de informações possíveis desse processo formativo. Cada professor fez uma leitura subjetiva de sua prática em sala de aula e de como tem contribuído no processo de formação desses futuros profissionais. Esses professores são provenientes de uma graduação igual, ou seja, todos cursaram o curso de Pedagogia, como será constatado no Quadro 1. Contudo, mesmo envolvidos num mesmo processo formativo, percebe-se que cada um deles demonstra uma dinâmica bem peculiar no que diz respeito às suas práticas nesse espaço educacional.

Os dados foram criados de forma mais abrangente e variada possível, no intuito de reunir o maior número de informações que pudessem demonstrar como estão sendo conduzidas, no que se referem às diretrizes metodológicas, as orientações necessárias para o desenvolvimento das competências científicas e profissionais desse aluno, já que o curso de Pedagogia é um espaço de comunicação, informação, reflexão, interação e intervenção, considerando as diversas dimensões da atividade profissional do professor, como evidenciam os princípios orientadores para a formação de professores (BRASIL, 2002a). Portanto, é imprescindível a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor.

A seguir apresentar-se-á um resumo contendo dados dos sujeitos entrevistados. Para efeito dos resultados estes sujeitos serão identificados pelas letras do alfabeto grego: Alfa, Beta, Gama, Delta, Zeta, Kappa, Teta, Sigma e Ômega.

Quadro I- Sujeitos que participaram da entrevista

Identificação	Idade	Disciplina	Formação	Titulação	Magistério Superior
Alfa	40	- Orientação Educacional	Pedagogia	Especialista	10 anos
Beta	63	- Fund. da Educ. Infantil - Estágio Curricular Superv.	Pedagogia	Mestre	17 anos
Gama	46	- Prática na Dim. Docente	Pedagogia	Mestre	24 anos
Delta	63	- Planej. Educacional - Gestão Escolar	Pedagogia	Mestre	30 anos
Zeta	30	- Fund. e Métodos de Língua Portuguesa	Pedagogia	Especialista	04 anos
Teta	31	- Estágio nas Áreas Específicas	Pedagogia	Especialista	05 anos
Kappa	46	- Supervisão Escolar - Fund. de EJA	Pedagogia	Mestre	18 anos
Sigma	44	Estágio Curricular das Séries Iniciais	Pedagogia	Mestre	16 anos
Ômega	61	Política e Leg. Brasileira	Pedagogia	Mestre	20 anos

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados obtidos nas entrevistas (2012).

Foram entrevistados nove professores. Destes, três são do sexo masculino e seis do sexo feminino. Trata-se de professores entre 30 e 63 anos de idade; formados em Pedagogia e com titulação de mestre (6) e especialista (3), com uma média de 16 anos no Magistério Superior. Suas atividades docentes são desenvolvidas no 5º, 6º e 7º períodos do curso de Pedagogia no segundo semestre do ano de 2011. Vale ressaltar, que destes professores, apenas dois são seletivados e quatro tem suas cargas horárias comprometidas com outras atividades internas da UEMA.

Quanto à formação e qualificação profissional, revelaram preferência por cursos nas mais diversas áreas do conhecimento e leituras de temas específicos de suas respectivas disciplinas, a fim de adquirirem competências necessárias para contribuir na formação dos alunos. Alguns, entretanto, evidenciaram que buscam temas e conteúdos que venham a ampliar a visão de educação e de referenciais mais atualizados sobre educação inclusiva.

De maneira geral, os professores demonstraram ter se mantido em processo de formação continuada, quer seja através de cursos, seminários, dentre outros, oferecidos pela instituição, quer seja por iniciativa própria a fim de se atualizarem. Nas entrevistas fizeram referência a cursos e seminários que participaram. Com relação às leituras, destacaram obras

de autores que enfocam questões relacionadas a problemas de aprendizagem, alfabetização, adaptações curriculares, métodos e técnicas de aprendizagem e conhecimentos específicos ligados a sua área de atuação.

Para auxiliar nas reflexões e percepções de cada entrevista, optou-se por utilizar um questionário com alunos do 5º, 6º e 7º períodos, de forma que pudesse contribuir, não só no direcionamento do trabalho, como também no despertar olhares para pontos que pudessem ter passados despercebidos. Nesses três períodos existem 81 alunos matriculados, mas apenas 64 alunos entregaram o questionário respondido (Vide apêndice 3). Os dados mostram que 1,61% dos alunos questionados são do sexo masculino e 98,39% do sexo feminino. A faixa etária dos alunos varia entre 20 a 26 anos de idade.

Como se pode observar, há predomínio do sexo feminino entre a população investigada, fato amplamente discutido por diversos autores (CARVALHO, 1996 e 1999; FERREIRA e CARVALHO, 2006). A literatura em geral, chama a atenção para o fato de que a feminização da profissão docente tem relação direta com o fato de ter sido uma das primeiras profissões a se abrir para o trabalho feminino com aprovação social, graças à associação do trabalho educativo à condição da maternidade.

Uma possível justificativa para haver um percentual tão restrito de homens no curso de Pedagogia é o fato do magistério apresentar características que são tradicionalmente consideradas do sexo feminino. Contudo, entende-se que é preciso aprofundar ou desconstruir algumas ideias em torno desse processo de feminização do magistério afim de não simplesmente justificá-lo como decorrente das características próprias da mulher.

Finalmente, o sujeito relacionado com a parte administrativa, o diretor do curso de Pedagogia que além de trabalhar na área administrativa, ministra aulas na graduação e, também, na pós-graduação. Mesmo com carga horária reduzida pela função que exerce, tem sua carga horária tomada na pós-graduação e com reuniões dentro da UEMA.

Mesmo sendo uma função estratégica, não há formalização do processo de formação do coordenador pedagógico. Entretanto, é essencial que esse profissional tenha uma ampla experiência como professor no nível de ensino que vai coordenar de forma que possa consolidar cada vez mais como formador, orientador de um trabalho coletivo e elo entre os alunos, os professores e o projeto pedagógico.

4.3.1 Fontes, instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Para elaborar os instrumentos de pesquisa utilizados neste trabalho, considerou-se a necessidade de criar situações favoráveis para que os participantes manifestassem e expressassem suas experiências e vivências no processo de formação no curso de Pedagogia da UEMA.

Os dados fornecidos pelos professores foram consideradas como principal instrumento de análise, na medida em que revelavam seus pontos de vista acerca desta situação de estudo. As falas destes sujeitos, juntamente com suas subjetividades foram convertidas em fontes valiosas de informação. A visão crítica demonstrada por estes professores, seus interesses e motivações puseram em relevo a realidade vivida e praticada por eles e, que conforme Gamboa (2001, p.106) “[...] a realidade é percebida como totalidade presente, universo de significados, fonte de múltiplos sentidos [...]”.

Sendo assim, os dados foram coletados de documentos oficiais e por meio de dois instrumentos, elaborados com o objetivo de conseguir informações das experiências formativas dos participantes e suas concepções.

Um dos instrumentos foi a entrevista semiestruturada que envolveu aspectos que permitiram situar os tópicos essenciais à análise dos resultados, ao mesmo tempo em que dava liberdade à manifestação de ideias dos entrevistados, tornando-se um recurso fundamental para aprofundar o objeto em estudo. Esse tipo de entrevista, de caráter informal, assemelha-se muito a uma conversa e, segundo Bogdan e Biklen (1994:134), são utilizadas “[...] para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

O roteiro elaborado para conduzir as entrevistas (Vide apêndice 1), permitiu que fossem feitas, quando necessárias, adaptações. Para Lüdke e André (2004, p.35) “respeitando o universo próprio de quem fornece as informações, opiniões, impressões, enfim todo o material em que a pesquisa está interessada”. As entrevistas transcorreram em um clima de cordialidade e cooperação e foram gravadas com a permissão dos professores.

As entrevistas foram previamente agendadas com cada professor e com o diretor do curso e realizadas na própria UEMA, sendo que cada um dos professores puderam programar a melhor data e horários, de maneira que não interferisse nas suas atividades. Cada entrevista

durou em média 40 minutos. No total, foram 9 horas e meia de gravações que foram ao final transcritas.

Durante as entrevistas, foi possível criar um clima interativo, oportunizando aos entrevistados relatarem suas impressões acerca da própria prática, avaliando a sua coerência e atribuindo-lhes a devida importância, sem deixar de considerar, evidentemente, a diversidade de experiência destes profissionais.

O outro instrumento foi um questionário (Vide apêndice 3), aplicado aos alunos que teve como objetivo obter informações daqueles que vivem e vivenciam *in locus* esse processo formativo que, como já foi dito anteriormente teve um caráter complementar de auxiliar nas análises das entrevistas feitas com os professores.

O questionário foi composto por onze questões e o preenchimento do questionário pelos alunos foi feito por meio de convite. Vale ressaltar, que em razão da não obrigatoriedade de participação, há participantes que não responderam todas as questões propostas no questionário.

Os documentos que contribuíram para aprofundar as interpretações acerca desse processo formativo foram os planos de ensino do curso e o PPP (Não foram liberados para publicação). A análise documental conforme Lüdke e André (2004, p.38) constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, “seja completando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Estes foram considerados como fonte na pesquisa por representarem as metas a serem alcançadas pelo curso, constituindo-se, dessa forma, o contexto em análise desta pesquisa.

É possível afirmar que, de alguma forma, as políticas oficiais, sistematizadas na Resolução CNE/CPn°1/2002 e CNE/CPn°2/2002 sinalizam aos cursos uma nova forma de estruturação curricular, na medida em que, ao definirem, respectivamente, forma de organização e distribuição de carga horária conformam os cursos numa nova roupagem, fugindo da perspectiva tradicional, para assim, possibilitar maior interação entre os conhecimentos específicos e pedagógicos e entre as dimensões teóricas e práticas no processo de formação de docentes.

Neste contexto, o PPP do curso de Pedagogia “terá que fazer opções, definir intencionalidades e perfis profissionais, decidir sobre focos decisórios do currículo (objetivos, conteúdos, metodologia, recursos didáticos e avaliação), [...]” (VEIGA, 2004, p. 13) dando visibilidade às condições atuais do curso e suas propostas de inovação. É um documento que

não pode ser entendido apenas como uma exigência institucional para cumprir, mas precisa revelar seus objetivos, suas metas e seu percurso.

Buscaram-se, dessa forma, dados que pudessem proporcionar condições de se conseguir domínio do objeto pesquisado, assim como, oportunizar para que as pessoas envolvidas tivessem oportunidade de expor sobre seu contexto profissional.

4.3.2 Procedimentos

Por não conter informações pessoais dos alunos, nem dos professores o estudo não necessitou submissão ao comitê de ética e pesquisa da universidade. Os sujeitos da pesquisa foram convidados a participar voluntariamente, ou seja, de forma não obrigatória (inclusive em relação a alguma questão que não quisessem/pudessem responder), indicando o sigilo da identificação e o objetivo do estudo.

Os participantes foram antecipadamente informados dos objetivos da pesquisa e de como se organizaria os trabalhos, quer seja: horários, local das atividades, procedimentos e recursos a serem utilizados, como a utilização de um gravador de áudio, sem, contudo, esquecer-se de informar quanto ao anonimato dos pesquisados, por esse motivo assinariam o termo de consentimento livre e esclarecido no momento das entrevistas. (Vide apêndice 5)

Na oportunidade, colocou-se um resumo do projeto da pesquisa, oferecendo assim dados que ajudassem no entendimento à contribuição na pesquisa. Foram esclarecidas dúvidas, possibilitando aos professores inteirarem-se das finalidades do presente estudo. Também foi assegurado aos mesmos que poderiam fazer correções se houvesse necessidade, ou seja, se nos seus depoimentos as informações fossem pouco esclarecedoras e precisassem modificar os dados pouco esclarecidos nas suas falas.

Os alunos foram informados por seus professores que agendaram um dia do seu horário para que se pudesse aplicar o questionário. Na oportunidade foram esclarecidos quanto à finalidade da pesquisa, bem como, a importância que teriam no desenvolvimento do trabalho. Também foram informados do anonimato das informações e que estas ao serem divulgadas seriam de forma ética e, por esse motivo precisariam assinar o termo de consentimento livre e esclarecido no momento do preenchimento dos questionários. (Vide apêndice 4)

4.4 Análises dos dados

Para analisar os dados utilizou-se a análise de conteúdo, que tem sido muito usada nas ciências humanas e sociais, principalmente, em pesquisas de cunho qualitativo (TRIVIÑOS, 1987; MINAYO; 1993). É uma técnica que analisa, sobretudo, as formas de comunicação verbal e não verbal, que se desenvolvem nas relações entre os indivíduos pesquisados.

De acordo com Bardin (1977, p.38) o enfoque qualitativo da análise de conteúdo encontra pressuposto na “inferência de conhecimentos relativos às condições de produção [...], inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)”.

Assim, com base no aspecto inferencial da análise de conteúdo, Bardin (1977, p. 42) deixa claro o termo como sendo:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Após várias leituras do material coletado começou-se a organizá-lo e dar-lhe forma. Nesse momento, havia uma necessidade urgente de aclarar, compreender e interpretar os conteúdos ali expostos. Contudo, foram tomados cuidados para que concepções prévias ou mesmo aquelas construídas no decorrer do estudo, não interferissem na compreensão e análise dos dados.

A partir daí, buscou-se elaborar cuidadosa e detalhadamente o plano de análise que foi realizado em duas fases. Procurou-se, respectivamente, definir as categorias, identificar a densidade dos conteúdos e organizar os dados categorizados.

Na exploração do material, foi o momento em que os dados “brutos” foram codificados para se alcançar a compreensão do material coletado. Ou seja, organizou-se o material em categorias temáticas que abrangessem os objetivos do estudo. Neste aspecto, vale lembrar que a codificação para Bardin (1977, p.103),

[...] corresponde a uma transformação – efectuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices, [...].

Assim, a primeira fase constituiu-se de relacionar as categorias. Foi uma fase que precisou de muitos cuidados, pois era necessário objetivar este processo. As primeiras categorias estão baseadas nos tópicos das entrevistas, conforme segue:

- a) Concepção de Inclusão Escolar;
- b) Ações desenvolvidas em sala de aula;
- c) Referenciais que ajudam o trabalho docente;
- d) Condições que possibilitam adequação de diferentes aprendizagens;
- e) O tratamento dado à diversidade;
- f) Atendimento às necessidades básicas de aprendizagem.

Em seguida, foi feita uma leitura minuciosa das entrevistas, verificando a coerência do material escrito, eliminando pausas e expressões desnecessárias que pudessem dificultar a compreensão das falas dos professores. A partir daí, buscou-se complementar os dados feitos no áudio com as anotações feitas durante as entrevistas.

Assim, um a um, os dados foram sendo organizados, observando o vínculo com os tópicos contidos no roteiro das entrevistas. Foi um procedimento cuidadoso, que impôs tempo e critério para que os itens fossem organizados de acordo com o objetivo da pesquisa.

Encerrando a primeira fase, buscou-se visualizar as afirmações dos entrevistados. Procurou-se dar forma aos depoimentos e obter uma visão mais integrada do que foi abordado nas entrevistas. A partir daí foram feitas algumas interpretações e inferências dos significados que cada professor deu às questões abordadas.

Para esse intento, retornou-se aos dados analisados a fim de examiná-los sob outro prisma, a organização do curso de Pedagogia para assumir a formação de professores sob o ponto de vista das diferentes disciplinas de sua matriz curricular e a questão da inclusão escolar. Nesta fase, buscou-se como referencial teórico as concepções de Freitas (2006), Macedo (2010), Tardif (2008), Libâneo(1996) e Pimenta(1992), articulando as ideias sobre formação de professores, apresentadas na sessão 3.

Tornou-se, então, imprescindível agregar o que foi visto num primeiro momento e que servisse para organizar o conteúdo das entrevistas no referencial selecionado. Assim, as seis primeiras categorias foram condensadas nas que seguem:

- a) **Posição e entendimento do que seja inclusão escolar:** referindo-se as concepções que fundamentam e conduzem sua prática em sala de aula e,

- b) **Impressão e sensibilidade dos professores para realizar ações voltadas à prática da educação inclusiva:** referindo-se as ações que contribuem e interferem no seu agir profissional.

Os dados foram então ordenados segundo essa nova categoria, abrangendo todas as entrevistas e tentando integrá-los nas ações, concepções e fundamentação em que estes professores se enquadram a partir do que manifestaram nas suas falas.

Por fim, buscou-se a partir da fundamentação teórica que encaminhou este trabalho, alinhar as categorias trabalhadas, numa tentativa de traduzir os sentidos e significados fornecidos pelas entrevistas.

4.5 Algumas ponderações expostas nas entrevistas

A seguir são apresentados os dados analisado na primeira categoria temática¹¹⁰ chamada de *Concepção de Inclusão Escolar*. Nesta categoria há o entendimento por parte dos entrevistados em reconhecer que a escola que é aberta às diferenças não é feita para um sujeito abstrato, idealizado e previsível, mas é feita para um aluno/sujeito singular. É uma escola que se articula e se modifica conforme as possibilidades, as interações e inserções sociais. Em outras palavras, a escola inclusiva considera a necessidade de que todos os alunos recebam uma educação de qualidade centrada na atenção das suas necessidades individuais. Também acreditam que o processo de inclusão envolve a reestruturação das culturas, das políticas e das práticas das escolas que, como sistemas abertos, precisam rever suas ações, predominantemente excludente.

O que fica evidente é que para se construir uma escola verdadeiramente inclusiva, não basta que os docentes adotem um conceito de inclusão. É necessário que utilizem uma abordagem inclusiva do currículo e isto significa a existência de um currículo comum a todos os alunos possibilitando, sempre que possível, as adaptações necessárias que respeitem e valorizem o nível de participação de cada aluno.

¹⁰ Procurou-se estruturar as falas dos professores da forma mais completa possível. Para obter uma visão ampla dos temas abordados pelos entrevistados, foram feitos recortes por meio de reticências entre colchetes, sem, contudo, prejudicar a compreensão e originalidade das falas. Já nas pausas das falas ou expressões incompletas foram utilizadas as reticências.

Para ilustrar a percepção geral dos professores sobre essa primeira temática, quatro falas foram selecionadas:

Como um movimento e na verdade uma necessidade de se perceber aí a escola como esse espaço de formação, e a necessidade de abarcar, de abraçar todos os níveis de crianças, jovens e adultos que vem com suas especificidades. [...] “A inclusão escolar não é voltada somente para as pessoas que tem particularidades, seja deficiência ou até superdotação [...] pessoas que precisam de um tratamento especial dentro desse processo educativo”. (Profa. Zeta)

[...] O meu entendimento, hoje, é [...] passou a ser uma práxis social, estabelecida por uma política pública [...] consistente para atender às necessidades da escola, do sistema e, principalmente, do aluno que apresenta necessidades básicas de aprender. (Prof. Sigma)

[...] Toda proposta educativa que inclua o aluno, com toda a sua história de vida, com todo o seu currículo, com toda sua maneira de viver nas ações educativas, tanto dentro da escola como fora da escola. (Profa. Kappa)

Quando a gente fala em inclusão, a gente fala no direito. O direito a todas as crianças terem acesso à escola”. Mas essa inserção demanda, também, conhecimento, atenção. Então o pedagogo que atua na escola, [...] precisa ter um conhecimento amplo, pra justamente fazer essa inclusão das crianças na escola. (Profa. Beta)

Este primeiro item informou que a maioria dos professores entrevistados foi convergente nas suas falas, ou seja, seguem uma mesma linha de raciocínio, onde fica bem claro que o acesso à educação é um direito de todas as crianças. Mas como acontece com muitos outros temas em educação, a quantidade de discursos e opiniões sobre o que venha a ser inclusão não assegura que seja compreendido por todos.

Estudiosos sobre inclusão, dentre eles pode-se destacar Mittler (2003) e Mantoan (2006b), quando alertam sobre o caminho a percorrer na busca de uma mudança efetiva de propostas e práticas inclusivas que é a distorção e/ou redução de ideias que envolvem esse tema. Um exemplo característico é o da não diferenciação entre o processo de integração escolar e o processo da inclusão escolar, que acaba por reforçar concepções do paradigma tradicional de educação.

Cabe pontuar que, para que a inclusão seja uma realidade, será necessário rever uma série de barreiras, além da política e práticas pedagógicas. É necessário conhecer o desenvolvimento humano e suas relações com o processo de ensino aprendizagem, levando em conta como se dá este processo para cada aluno.

A esse respeito, Dal-Forno (2010, p.173) em sua pesquisa sobre “Formação de professores e educação inclusiva”, chega ao entendimento que

[...] os docentes precisam de conhecimento específicos sobre as diversas necessidades educacionais especiais, **porém precisam de oportunidades para refletirem sobre suas crenças**, não só em relação ao outro “diferente”, mas, sobretudo, sobre o que é a **essência do seu trabalho** – ensinar, colocando assim em xeque suas arcaicas e tradicionais práticas. (Grifos nossos)

Tendo isso em conta, pensar em educação inclusiva como essência de formação para professores, como também, para seus formadores implica analisar várias questões tão complexas quanto o próprio conceito de inclusão.

A segunda categoria temática chamada de *Ações desenvolvidas em sala de aula* indica que os professores entrevistados acreditam que para consolidar a inclusão escolar torna-se necessário proporcionar situações que promovam experiências enriquecedoras e criativas, através de atividades concretas e significativas, desenvolvendo habilidades diversas, buscando com isso a melhoria da qualidade da formação desse aluno. Enfatizam, também, que o tema inclusão está presente em diversas formas e meios de comunicação disponível no mercado. Assim, segundo esses professores, a melhor forma de se trabalhar o tema inclusão numa sala de aula de formação de professores, é observar como ele é tratado pela literatura e pela mídia em geral, a fim de que possa chamar a atenção desses futuros profissionais da educação.

De maneira geral, esses professores acreditam que o respeito às particularidades do aluno são manifestadas quando suas necessidades e os seus interesses são atendidos. Portanto, ao fazer o planejamento de suas atividades, o professor deve prever aquelas que tragam ganhos no processo de ensino e aprendizagem, produzindo prazer e incentivando o envolvimento do aluno.

Para exemplificar a percepção geral dos professores sobre essa segunda temática, quatro falas foram selecionadas:

Eu sempre procuro fomentar nos alunos essa possibilidade deles estarem atentos a essas pessoas. [...] a gente fica muito à vontade para então em todos os conteúdos, todos os assuntos buscar alguma informação, no sentido de despertá-los para essa necessidade que é hoje a inclusão social. (Prof. Gama)

Quando desenvolvo a disciplina... em sala de aula, oriento o aluno para que ele crie situações [...] dentro do contexto de sala de aula acerca da inclusão. (Prof. Alfa)

Posiciono-me de uma forma positiva, defendendo uma postura realmente inclusiva, no sentido de você conhecer os alunos, de você saber a realidade em que eles vivem, de você vê o aluno como cidadão. [...] Assim, direcionar

as ações pedagógicas que possam elevar a autoestima do aluno, [...] e não focar nas dificuldades [...]. As ações se pautam nas discussões sobre concepções de currículo, [...] que se foque na diversidade, no multiculturalismo [...]. (Profa. Kappa)

O meu papel tem sido de conscientizar nossos alunos... da necessidade da observância total no que se refere à inclusão escolar, uma vez que eu trabalho com a legislação. (Profa. Ômega)

O segundo item, *Ações desenvolvidas em sala de aula*, transmitiu que todos os professores desenvolvem ações que oferecem suportes aos alunos ao utilizarem de várias metodologias para trabalhar o tema inclusão, entendendo que esse espaço deve ser capaz de refletir às diferenças e necessidades individuais de um alunado presente numa escola plural.

O desenvolvimento de escolas inclusivas, capazes de sustentar recursos educativos com sucesso para todos os alunos, passa necessariamente pela definição de uma ação educativa diferenciada dos mais variados contextos, além de acreditar no princípio de que todas as crianças podem aprender e proporcionar acesso igualitário a um currículo básico, rico e um ensino de qualidade.

O que se percebe é, em geral, uma formação marcada pelo paradigma positivista, centrada em métodos e técnicas liberais e adaptada em torno de um aluno ideal. Essa falta de solidez é manifestada em situações de ensino aprendizagem não idealizada no dia a dia desse ambiente conflituoso que é o espaço da sala de aula.

Nas diferentes etapas e áreas da educação, percebe-se a necessidade de os alunos obterem habilidades que lhes proporcionem a apreensão de novos conhecimentos e não apenas a obtenção de conhecimentos prontos e acabados e, uma das formas mais acessíveis de proporcionar aos alunos que aprendam a aprender é a utilização da resolução de problemas como metodologia de ensino.

Assim, quando o professor proporciona uma metodologia baseada na solução de problemas, pressupõe-se que irá promover nos alunos o domínio de procedimentos, assim como a utilização dos conhecimentos disponíveis, para dar resposta a situações variáveis e diferentes.

Nesse sentido, é interessante deixar claro que a formação é um processo contínuo e inacabado que visa o aperfeiçoamento da prática educativa, com vistas ao desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem e, segundo Garcia (1999, p.26)

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização

Escolar, estuda os processos através dos quais os professores - em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competência ou disposições, e que lhes permite investir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

A terceira categoria temática chamada de *Referenciais que ajudam o trabalho docente* demonstra que na prática de alguns professores a inclusão é um fenômeno refletido, mas distante. Foi possível perceber fragilidades, em sua maioria, pedagógicas para abordar e aprofundar as temáticas da inclusão no espaço de sala de aula. Percebeu-se que estes se limitam a oferecer apenas conteúdos sobre crianças com NEE, sem maior reflexão e aprofundamento das potencialidades e individualidades humanas, o que pode acabar auxiliando a manutenção de práticas segregacionistas nos espaços escolares, já que o docente que não possui uma teoria que fortaleça sua prática acaba por se deixar levar pelo senso comum e executando um ensino basicamente empirista, baseado na repetição e em receitas mágicas que dizem levar à aprendizagem.

É a ação pedagógica como atitude consciente ante o conhecimento que aponta para uma escola participativa e que origina a formação do sujeito social em articular saber, conhecimento e vivência. É o professor que pode perceber necessidades do aluno e o que a educação pode oferecer ao mesmo. Em outras palavras, um currículo contextualizado impulsiona a construção de uma educação, onde não mais se ignorem as diferenças.

Para se chegar a esse intento, deve-se acreditar que uma formação que seja orientada para a inclusão, se torna um instrumento eficaz na construção de uma sociedade que respeite as pessoas e suas diferenças, dando condições de uma educação capaz de atender às especificidades de cada indivíduo.

As falas abaixo refletem essa temática quando afirmam:

Eu não lembro no momento exatamente o autor. Nome de alguns autores especificamente...Mas tenho feito alguma leitura de Mantoan e, principalmente a partir da LDB que é o ponto norteador desse processo". [...] Mas há uns conteúdos mais transversais em que aqui e ali se está pontuando, revendo, tratando de alguma forma como referencial. (Prof. Delta)

Primeiro, a própria legislação, adaptações curriculares, [...] ver as diretrizes da educação infantil e da educação especial, mostrando que no próprio diagnóstico da escola, pode-se fazer questionamento a respeito de como é que essa inclusão vem acontecendo". Orienta os alunos para que

façam uso dos conteúdos que viram nas disciplinas de Libras, Educação Especial, [...] pra que atuem na escola de forma diferenciada., a LDB, as diretrizes curriculares, os referenciais da educação infantil, [...] e, ainda, outros autores, a própria Mantoan, Edler Carvalho. [...] O Ministério da Educação, através da Secretaria da Educação Especial, tem proporcionado, também, muita orientação didática de como atuar. (Profa Beta)

[...] A própria LDB já trás elementos em favor da questão... que trabalha a questão da inclusão escolar, os referenciais curriculares da Educação Especial e vários autores. Alguns que não lidam diretamente com a inclusão em si, mas que trabalham participação social, dificuldades de aprendizagem, etc. (Prof. Gama)

Este item vem evidenciar que as necessidades dos professores se vinculam à organização curricular, ao planejamento, às formas de avaliação, entre outros aspectos que vão além do conhecimento sobre a deficiência. Não se pode perder de vista que o professor não tem obrigação de se preparar para atender as necessidades clínicas ou terapêuticas de seus alunos, mas saber lidar pedagogicamente com eles.

Nesse sentido, Bueno (1999, p.157) explica que não basta incluir nos currículos de formação de professores conteúdos e disciplinas que permitam uma capacitação básica para o atendimento de pessoas com necessidades especiais, como prescreve o MEC, “pois a eterna indefinição sobre a sua formação, aliada a fatores macrossociais e políticas educacionais, tem produzido professores com baixa qualidade profissional”.

Formar professores para a educação inclusiva vai para além do desenvolvimento de conhecimentos sobre as deficiências ou dificuldades de aprendizagem, pois mais do que instrumentalizar e desenvolver determinados conhecimentos teóricos que concorram para a efetivação da proposta de inclusão, o professor, assim como os demais profissionais da educação, devem desenvolver procedimentos atitudinais permeados pela ética e pelo respeito frente à diferença e a diversidade.

Nesse sentido, o perfil de professor que se pretende formar não se vincula à ideia de professor transmissor de conhecimento, pois vai, além disso, se espera que sejam produtores, pesquisadores e motivadores do ensinar e aprender no processo educacional.

A quarta categoria temática chamada de *Condições que possibilitam adequação de diferentes aprendizagens* evidencia que as mudanças na formação de professores precisam proporcionar um preparo que atenda questões teóricas, práticas e metodologias capazes de efetivar a inclusão escolar. Para isso, o professor tem que conhecer e compreender como se dá o processo de construção do conhecimento, assim como conhecer as dificuldades de

aprendizagem e possíveis formas de atuação, pois é preciso respeitar o indivíduo como um ser único, abolindo toda e qualquer forma de homogeneidade nas práticas pedagógicas.

Para que a escola inclusiva se firme no contexto educacional, a realização de adaptações curriculares é o caminho para o atendimento às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos. No entanto, identificar essas “necessidades” requer que os sistemas educacionais modifiquem não apenas as suas atitudes e expectativas em relação a esses alunos, mas que se organizem para construir uma real escola para todos, que dê conta dessas especificidades. Até porque, incluir alunos com NEE não exige mudanças no currículo, mas ajustes e modificações curriculares envolvendo objetivos, conteúdos, procedimentos didático-metodológicos e de avaliação que propiciem o avanço no processo de aprendizagem desses alunos.

Não se pode, contudo, esquecer que o grande desafio das instituições educacionais formadoras de professores é o de oferecer um ensino de qualidade, onde o desenvolvimento do aluno aconteça levando-se em consideração a formação de um cidadão participativo, crítico e consciente de seu papel na escola e na sociedade.

As falas abaixo ilustram essa temática:

Tento mostrar que [...] na sala de aula nós trabalhamos com um público que é totalmente heterogêneo e, aí, surge à necessidade dessas estratégias, de metodologias diferenciadas e numa sala de aula você tem que lançar mãos de atividades diversificadas. (Profa. Zeta)

[...] “A gente busca essa orientação, busca dar um tratamento para que esse aluno lá na frente, quando estiver na sua atuação profissional, possa pelo menos estar despertado”. Às vezes, até se indica alguma literatura, algum fundamento que o aluno possa dispor de forma extraclasse. (Prof. Delta)

[...] “Eu procuro, por exemplo, em termos de atividades pra educação infantil... preparar recurso didático [...] A gente tem alertado os alunos e buscado fazer vários questionamentos”. Pensar no público que está na sala. O que fazer para esse público. (Profa. Beta)

Não é fácil, mas criar condições diferenciadas de ensino e, conseqüentemente, de aprendizagem.... é criar oportunidade para que esse aluno cresça cada vez mais e possa desenvolver num futuro bem próximo um trabalho diferenciado. (Prof. Alfa)

Condições que possibilitam adequação de diferentes aprendizagens vêm dizer que o futuro professor tem que se sentir sensibilizado e capacitado para mudar sua forma de ensinar

e adaptar o que vai ensinar para atender às necessidades de todos os alunos, inclusive de alguns que tenham maiores dificuldades.

Um curso de formação docente ao mesmo tempo em que precisa dar condições efetivas para que o futuro professor trabalhe de imediato com seus alunos, não pode ser uma formação voltada apenas para questões pontuais (tipo receita de bolo) e, sim, proporcionar aprofundamento teórico e metodológico que permita transformar o professor em um profissional que possa refletir e (re) significar sua prática pedagógica para atender à diversidade dos seus alunos.

Contudo, vale ressaltar que assim como é fundamental a valorização da prática nos espaços de formação de professores é, também, importante dizer que esta não pode estar desvinculada de fundamentos teóricos, tendo em vista o risco de ocorrer apenas um praticismo da ação docente. Em outras palavras, uma educação inclusiva, supõe práticas pedagógicas diferenciadas, baseadas na noção de que cabe ao professor desenvolver suas atividades de acordo com as condições existentes para atender aos alunos que recebe e, que o perfil de professor que se pretende formar não se vincula à ideia de professor transmissor de conhecimento, mais de produtor, pesquisador e motivador do ensinar e aprender no processo educacional.

É como diz o Prof. Alfa “ não é fácil, mas criar condições diferenciadas de ensino e, conseqüentemente, de aprendizagem... é criar oportunidade para que esse aluno cresça cada vez mais e possa desenvolver num futuro bem próximo um trabalho diferenciado”.

Nesse sentido, é importante formar professores criativos, que saibam trabalhar em equipe, e que sejam mais sensíveis ao processo de aprender dos alunos e mais flexíveis diante destes. Portanto, é necessário que estes desenvolvam saberes, que na concepção de Tardif (2008) se vinculam às aptidões, conhecimentos, competências e habilidades que os professores mobilizam/desenvolvem no seu processo de formação e na sua própria prática.

A penúltima temática denominada de *O tratamento dado à diversidade* evidencia que o (re) pensar crítico sobre a prática pedagógica deve ser construída em função das novas formas de convivência humana baseadas na solidariedade, cooperação e respeito. Nesse sentido, a educação torna-se um instrumento que adquire valores distintos para a sociedade, contribuindo para que a práxis educativa possa utilizar os vários diálogos existentes na prática pedagógica para, assim, contribuir para a busca dessa unidade na diversidade.

Essa temática, também, aponta a necessidade de se estabelecer um perfil do aluno com necessidade de aprendizagem de forma mais aprofundado, tomando a realidade em que está

inserido como ponto de partida para as ações pedagógicas, além de repensar o currículo com metodologias e materiais didáticos adequados às suas necessidades e a formação de professores condizente com a especificidade da educação inclusiva.

A inclusão exige uma mudança de mentalidade e de valores nos modos de vida e é algo mais profundo do que simples recomendações técnicas, como se fossem receitas. Requer complexas reflexões de toda a comunidade escolar e humana para admitir que o princípio fundamental da educação inclusiva é a valorização da diversidade, presente na comunidade humana. Sendo assim, a adequada resposta às necessidades educativas especiais e comuns dos alunos exige dispor de um projeto educativo na escola, compartilhado por toda a comunidade educativa, que assuma tanto de forma conceitual, como de forma metodológica e organizacional a diversidade como fator inerente a todo grupo humano.

As falas abaixo exemplificam essa temática:

[...] A gente sempre faz essa abordagem para os nossos alunos. Tenta mostrar que a escola é esse espaço de diversidade, que na sala de aula nós trabalhamos com um público que é totalmente heterogêneo. “Nós nunca vamos lidar com um público homogêneo e, aí surge à necessidade dessas estratégias, de metodologias diferenciadas [...] A sala de aula exige isso dele... tentar lançar mãos da melhor forma possível de estratégias que possa atender as necessidades de cada um desses alunos”. (Profa., Zeta)

“Eu imagino que todos nós fazemos um esforço muito grande pra chegarmos a essa postura, desta preparação mais plena”. [...] Hoje de alguma forma, mesmo que ele não tenha uma formação específica (que é a educação inclusiva), mas ele está sempre voltado pra ela porque incomoda, ou que acaba sendo incomodado... e a partir daí, acaba se dedicando, se empolgando, se envolvendo e, fará possivelmente um bom trabalho. (Prof. Delta)

[...] Se vê essa preocupação em trazer para sala de aula, essa discussão, para que o aluno, o futuro pedagogo saia daqui [...] pelo menos [...] tenha debatido a respeito de educação inclusiva, respeitando a diversidade dos alunos, a diversidade da sala de aula. (Profa. Kappa)

Esta temática salienta que a diversidade humana representa as diferenças nos estilos, ritmos, necessidades, interesses, histórias de vida e motivações de cada aluno. Diferenças essas que devem ser (re) conhecidas, compreendidas e valorizadas pelos professores como um recurso importante para ensinar a todos os alunos. Fica evidente, também, que são trabalhadas as teorias, contudo não conciliam este conhecimento com a prática vivenciada no dia a dia das salas de aulas.

Na fala dos professores isso fica evidente quando afirmam:

Tentamos preparar os nossos alunos da melhor forma possível, mas sabemos que falta muito para que eles possam se sentir, realmente, em condições de atender plenamente os obstáculos que os esperam na vida real, numa sala de aula repleta de diferença. (Prof. Alfa)

[...] A questão da diversidade tem sido alvo bastante frequente... nas nossas disciplinas, com a perspectiva de que ele (o aluno) possa ter elementos... de procurar caminhos pra solucionar problemas que encontre no seu dia a dia, enquanto professor. (Profa. Gama)

Para criar oportunidades de aprendizagens igualitárias na sala de aula, a abordagem inclusiva oferece orientações para que o docente rompa gradualmente com as práticas pedagógicas homogêneas que se configuram por um conteúdo curricular, uma aula, uma atividade e um mesmo tempo de realização das atividades para toda a turma. É como diz Duk (2006), para educar na diversidade o docente deve adotar em sua prática pedagógica princípios orientadores como: aprendizagem ativa e significativa, negociação de objetivos, demonstração, prática e feedback, avaliação contínua, além de apoio e colaboração.

Glat (1998) aponta que, de um modo em geral, os cursos de formação de professores trabalham a teoria, mas não conciliam estes conhecimentos com a prática. Isto ocorre porque, na sua grande maioria, os currículos estão distanciados da prática pedagógica e não contemplam a preparação do professor de forma a capacitá-lo para trabalhar com a diversidade encontrada em sala de aula. Acrescenta, ainda, a necessidade da criação de condições que proporcionem a este profissional uma habilitação sólida e integral, capaz de trazer mudanças para a sua prática pedagógica, permitindo a este profissional trabalhar numa sala de aula heterogênea, onde cada aluno é um ser individual e único.

A última temática denominada de *Atendimento às necessidades básicas de aprendizagem* vem destacar que no contexto da educação inclusiva, a educação, supõe criar algumas condições básicas, sendo uma das principais, a transformação do meio escolar, já que são vários os obstáculos que se sobrepõem a proporcionar um ensino baseado no atendimento às diferenças, necessidades e peculiaridades do aluno, mas o repensar constante da prática pedagógica e a busca de alternativas metodológicas para o enriquecimento do currículo permitem chegar a um ensino de qualidade que é o objetivo de todo o trabalho escolar. Um ensino que transforme a realidade e proporcione mudanças de atitudes, inserindo o aluno de modo participativo no ambiente escolar e na sociedade.

Adaptar o currículo e as condições de formação e trabalho dos profissionais de educação. Transformar o contexto da sala de aula, as formas de trabalhar e entender a aprendizagem que deve ser considerada como um processo que envolve a interação entre o

professor, o aluno e os objetos da aprendizagem é a capacidade da escola em dar respostas eficazes à diferença de aprendizagem dos alunos, considerando o desenvolvimento dos mesmos como prioritário. A prática da inclusão implica, então, no reconhecimento das diferenças dos alunos e na concepção de que a aprendizagem é construída em cooperação a partir da atividade do sujeito diante das solicitações do meio em que está inserido.

As falas a seguir ilustram essa temática quando afirmam:

Muitas são as ansiedades que movimentam as transformações em busca do que se julga ser o ideal, e que corresponde às necessidades específicas de todos. A implementação da Educação Inclusiva não é tarefa fácil, mas... “o curso está se mostrando preocupado e, também, está desafiando os alunos a buscarem mais”. (Profa. Beta)

[...] Existe uma intenção... uma preocupação com isso, de certa forma, ainda, muito tímida. Mas que é um começo. Existe, por exemplo, articulação com o núcleo de educação especial, os estágios que os alunos fazem nas escolas que atendem alunos especiais. [...] “É a perspectiva que o curso tem travado ao longo do tempo”.(Profa.Gama)

[...] as práticas têm sido, foram bastante ampliadas no curso e, tem sido muito efetivas nas escolas. Os alunos têm tido a oportunidade de praticar, de conviver muito com a realidade da escola. E, é lá, nessa escola que ele vai sentir essa necessidade. (Prof. Delta)

O curso oferece fundamentação teórica e prática que contemplam esse atendimento, mas é a própria autonomia desse futuro professor que poderá fazer a diferença lá na sua realidade educacional. (Profa. Ômega)

Este item mostrou professores conscientes de várias implicações existentes para o êxito da atividade de ensinar e formar esse futuro professor na perspectiva da educação inclusiva, como é relatado abaixo:

A gente percebe essa preocupação por parte da instituição, da UEMA, em possibilitar esses conhecimentos e, ai nós temos as disciplinas específicas que ajudam, dão esse aparato para que os nossos alunos tenham esse conhecimento e saibam lidar futuramente com essas necessidades especiais dos alunos, básicas de aprendizagem [...] Agora é claro, né, a gente precisa buscar mais, trabalhar mais nesse sentido, de forma que essa abordagem seja de fato totalmente contemplada nesse sentido. [...] O curso de Pedagogia se mostra preocupado com a questão da educação inclusiva. (Profa. Zeta)

As falas destes professores demonstram que mudanças são necessárias para se garantir o êxito de propostas inclusivas. Assim, a prática docente na sala de aula deverá ocorrer de

maneira a evidenciar instrumentos diferenciados que ofereçam oportunidades para que o futuro pedagogo desenvolva a capacidade de construir o próprio conhecimento.

Alguns professores se consideram despreparados para trabalhar com os alunos deficientes, até mesmo pela falta de instrução ocorrida durante a sua formação acadêmica, no entanto, o que se precisa promover são práticas que evidenciem a compreensão da diversidade existente dentro da sala de aula, seja ela com ou sem alunos com deficiência.

O que se percebe, contudo, é que o maior desafio desses docentes está no desenvolvimento de ações que possam consolidar a formação acadêmica desses alunos, até sua atuação dentro das salas de aula, favorecidas por atitudes que visem à difusão de uma aprendizagem de qualidade a todos os alunos, sem nenhuma distinção e preconceito.

A preparação do professor para trabalhar com alunos com NEE incluídos nas classes comuns das escolas regulares de ensino não se limita, exclusivamente, a inclusão de itens ou disciplinas referentes à educação especial ou ao processo educacional do aluno com necessidades educacionais nos currículos de formação, mas a um conjunto de modificações que passam fundamentalmente pela superação da formação conteudista e pela ressignificação das disciplinas pedagógicas, de forma que se concilie à perspectiva inclusiva.

A organização dos principais significados identificados nas falas dos professores foi uma tentativa de estabelecer uma comparação entre os diversos pontos de vista coletados nas entrevistas.

Nesta primeira fase da análise empreenderam-se esforços para manter neutralidade e imparcialidade, necessários ao trabalho diante dos dados coletados. Trata-se, portanto, de uma entre as possíveis interpretações que se pode conferir ao material empírico.

Na segunda fase da análise buscou-se entender como está acontecendo o processo formativo dos alunos do curso de Pedagogia para a educação inclusiva. Desta forma, reagrupou-se o conteúdo das entrevistas em dois grupos.

O primeiro grupo chamado de *Posição e entendimento do que seja inclusão escolar* trás referências das concepções que fundamentam e conduzem a prática desse formador em sala de aula.

Assim, serão relatadas algumas falas dos entrevistados que demonstram esse posicionamento:

O meu processo de formação inicial deixou algumas lacunas nesse sentido. Nós tínhamos na época grupos temáticos voltados para a educação especial, educação de jovens e adultos e tecnologias. Por questão de afinidade, eu acabei escolhendo um outro núcleo não da educação especial. Diante dessas

lacunas, eu não faço essa avaliação: que eu tenha essa garantia, esse respaldo para trabalhar com ações voltadas à educação inclusiva... já que inclusão é acolhimento de todas as diferenças. (Profa. Zeta)

Eu acredito que sim, e até de uma forma fundamentada pela oportunidade da literatura que eu tive acesso, pelo convívio que tive com os alunos cegos. Tudo isso me exigiu, algum momento de preparação, algum momento que eu me envolvesse. Então vejo que inclusão é uma forma de organização para dar respostas às necessidades educacionais de todos os alunos. (Prof. Delta)

Considero sim. Apesar de que conhecimento suficiente nunca ninguém tem. Mas a partir do momento que você considera, é porque você está disponível, está aberto a fazer novas leituras, buscar conhecimentos... Então, inclusão são ações práticas e viáveis que tenham como perspectiva operacionalizar a inclusão social e escolar de todas as pessoas, independente de suas necessidades. (Profa. Kappa)

Percebe-se nas falas destes professores que suas vivências em sala de aula lhes possibilitaram a conquista de uma maior segurança para desenvolverem seus trabalhos, sendo pontuado que estão abertos para novas experiências, até porque a teoria sem a prática não legitima nenhuma formação.

Contudo, não se pode perder de vista que a inclusão escolar surge como um espaço repleto de desafios que irão exigir dos professores mais do que aplicação de conhecimentos e técnicas de ensino, mas principalmente, desprendimento e capacidade de rever antigas teorias e ideias, muitas delas concebidas durante o seu processo de formação inicial.

Na formação do professor, também não é suficiente, apenas aprendizagem de certas habilidades e conteúdos para que esses sejam posteriormente aplicados. Nisso, compreende-se que nenhuma formação é completa e, mesmo que fosse não daria conta de problemas mais complexos que surgem no contexto da docência. Essa é uma profissão cuja essência não se resume a um caráter meramente instrumental, não sendo capaz, portanto, de resolver problemas educativos, a partir da aplicação de regras oriundas, unicamente, de um arsenal técnico-científico.

A formação de professor não pode ser vista como algo linear, mas um processo que tem como pressuposto o convívio social, o contato e o relacionar-se, e, que é na interação com o outro, que o professor vai se constituindo como pessoa e como profissional, que no entender de Moita (1992, p.115):

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagem, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus

contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação.

Muito se afirmou que a preparação do professor para desenvolver suas atividades pedagógicas em escolas inclusivas não se resolve apenas com a inclusão de conteúdos sobre alunos com NEE e, apesar de ser notória na legislação atual a importância da ressignificação do caráter pedagógico, esta não pode estar desvinculada de fundamentos que possam subsidiar a reflexão do professor diante do atual contexto. O que se espera é que, o que os professores desenvolvam em escolas inclusivas esteja associada, também, a forma como ele entende e compreende os sujeitos que ali estão presentes.

O segundo grupo chamado de *Impressão e sensibilidade dos professores para realizar ações voltadas à prática da educação inclusiva* destaca como os professores entrevistados se posicionam em relação à inclusão escolar, qual o seu papel e o significado da sua ação educativa neste contexto de formação.

Nesse sentido, serão relatadas algumas falas encontradas no material de análise:

Hoje é muito complicado se pensar em fazer inclusão escolar, abraçar essas pessoas com suas “n” singularidades, particularidades, quando você não tem um processo formativo para trabalhar com essas necessidades...Então enquanto educador tenho buscado estudar um pouco mais acerca do assunto. (Profa. Zeta)

Eu tive uma experiência na Educação Básica... que me deixou, inclusive, um pouco.... um pouco desconfortável.[...]Eu trabalhei com dois alunos com deficiência visual....e isso me deixou....[...] Talvez, tenha sido um ponto que me fez buscar alguma literatura, me fez ter um convívio melhor... para que eu pudesse ter uma compreensão mais efetiva desse processo. (Prof. Delta)

Eu acredito que.... é... eu vejo que é com muita dificuldade que os professores lidam com essa questão, uma vez que... é... não existe uma estrutura é... é... que permita com que esse educador, com que esse professor possa lidar com a inclusão escolar de forma mais... mais... é... menos difícil. (Profa.Gama)

A garantia de educação para todas as pessoas com necessidades especiais, se constitui um processo, ainda novo, na legislação brasileira, daí, talvez, a razão pela qual se privilegie no processo de formação de professores aqueles alunos considerados “normais e perfeitos”.

Nesse aspecto, a questão ética se faz necessária diante das diferenças que devem ser eliminadas do sistema educacional que marginaliza e/ou desqualifica pessoas, grupos, comunidades, deficientes, entre outros. Nesse sentido, Pires (2006, p.79) cita quatro pontos, direcionados à escola inclusiva que devem ser refletidos:

- 1) Identificação de alguns paradoxos da sociedade brasileira contemporânea, que alimenta a pretensão de incluir sem querer renunciar às práticas de exclusão.
- 2) Constatação de que só a luta por uma sociedade livre e democrática, onde todos têm vez e voz – consequentemente direitos de cidadania plena-, está na raiz da ética da inclusão.
- 3) Confronto com o grande desafio ético-profissional do educador brasileiro hic et nunc: já que a escola de todos para todos, que abraça a diversidade e a pluralidade de diferenças, e que, por isso, se afirma inclusiva, o desafio do novo educador é deixar de ser educador de uma escola de alguns e para alguns, e passar a ser educador de uma escola de todos e para todos, onde a grande aposta é afirmar-se como escola de uma comunidade.
- 4) A postura ética dos educadores: ter consciência de que a prática inclusiva é socialmente construída, e, por isso mesmo, atravessada por tensões, contradições, ambiguidades, conflitos de valor; mas, quaisquer que sejam os obstáculos, tanto na urgência da circunstância quanto na incerteza dos contextos, ela é, acima de tudo, eticamente comprometida.

Desta forma, pode-se dizer que pensar no outro, no diferente, na diversidade é pensar na possibilidade de conviver juntos, mesmo na diferença. E, que somente através da prática social da inclusão na escola, e não apenas da frequência ou integração parcial nesse ambiente educativo, todos os alunos, sem exceção, possam vivenciar processos educativos.

Considerando que a inclusão não se vincula ao surgimento de uma nova pedagogia e que não se tem a pretensão de criar a pedagogia da inclusão ou o método inclusivo. Se incluir está vinculado ao acolhimento, ao convívio, a aceitação da diferença e a valorização da diversidade, o perfil de professor que se pretende formar pode perfeitamente propiciar um contexto favorável para o sucesso da educação inclusiva nas escolas regulares.

4.6 O que dizem os alunos do curso de Pedagogia

Para que se considere aqui a “voz” dos sujeitos que estão diretamente envolvidos neste processo de formação, aplicou-se um questionário aos alunos com o intuito de “ouvi-los” no que diz respeito a essa questão.

A primeira questão indagou se o curso o capacitava a trabalhar alunos com NEE, 70,96% afirmaram que sim, porém de forma superficial e, 11,39% que sim. Isso se justifica, segundo os professores desses alunos quando afirmam: [...] *a gente precisa buscar mais, trabalhar mais nesse sentido, de forma que essa abordagem seja de fato, totalmente contemplada nesse sentido. Mais com certeza... o curso de Pedagogia se mostra preocupado*

com a questão da educação inclusiva. (Profa. Zeta). Outro professor assim se posiciona: [...] *Depois que a inclusão se fez presente, inclusive, até pelos caminhos legais da LDB, etc, o curso tem procurado incorporar. E a gente vê, sente muito entusiasmo dos alunos.* (Prof. Delta). Já 17,74% disseram que não.

As disciplinas citadas pelos alunos (puderam citar mais de uma disciplina) que contribuíram para terem conhecimentos sobre educação inclusiva foram: Fundamentos da Educação Especial e Educação Inclusiva com 54,83%, Língua Brasileira de Sinais com 38,70%, Psicologia da Aprendizagem com 29,03%, Prática na Dimensão Docente com 24,19%, Política e Legislação Educacional Brasileira com 19,35%, Currículos e Programas, Fundamentos e Métodos da Educação Infantil e Alfabetização e Letramento com 12,90% cada uma, Avaliação Educacional e Sociologia com 9,67% cada uma.

Outra questão que vem confirmar que os alunos estão sendo orientados para a educação inclusiva é quando 72,58% afirmam que sim, de forma esporádica e 17,74% dizem que sim, com frequência que seus professores trazem temas referentes à inclusão para serem debatidos no espaço de sala de aula. Isso demonstra haver, sim, ações que contribuam para que esse futuro profissional reflita sobre a diversidade que encontrará no espaço escolar.

Contudo ao responderem se vivenciam/experienciam junto a alunos com NEE a maioria, 77, 42% afirmaram que não. Isso que poderia parecer, em princípio, um contra senso, não é. Considera-se que, assim se manifestando, os alunos apontam a importância, o valor da relação que deve existir entre a teoria e a prática no seu processo de formação.

A partir das falas dos professores é possível visualizar as expectativas colocadas pelos alunos:

[..] A disciplina que eu trabalho é muito rica teórica e metodologicamente. Então você tem onde buscar essas... essas... esses eixos temáticos pra discussão. [...] Por exemplo, há debate sobre a questão da discriminação, dos direitos humanos, é... sobre o próprio estatuto da Criança e do Adolescente, etc. então, estamos sempre discutindo... com os nossos alunos, considerando que as realidades são bastantes ricas e complexas. (Profa. Kappa)

[...] Tenta mostrar que a escola é esse espaço de diversidade, que na sala de aula, nós trabalhamos com um público que é totalmente heterogêneo. Nós nunca vamos lidar com um público homogêneo e, aí, surge à necessidade de estratégias, de metodologias diferenciadas e uma sala de aula que você tem que lançar mãos de atividades diversificadas. (Profa. Zeta)

[...] Mas quando eu coloco para os alunos sobre a multiplicidade de pessoas que a sala de aula envolve e, que dentro dessa multiplicidade ele poderá se defrontar com uma situação, de algum aluno que apresente alguma deficiência. Assim, nesse sentido, a gente busca essa orientação, busca dá

um tratamento para que esse aluno lá na frente, quando estiver na sua atuação profissional, ele possa pelo menos está despertado e, às vezes a gente até indica alguma literatura, algum fundamento que o aluno possa dispor de forma extra classe.

Assim sendo, torna-se fundamental que durante o processo de formação inicial os alunos tenham momento de vivências com alunos com NEE incluídos, isso tornará possível adquirirem além do conhecimento teórico (do saber), conhecimentos práticos (do saber fazer) minimizando assim o impacto com a realidade educacional, vivido por muitos professores ao se depararem com alunos deficientes, com condutas típicas, altas habilidades ou outras dificuldades incluídas nas classes comuns das escolas regulares de ensino.

Outro questionamento feito aos alunos diz respeito ao PPP do curso. Ao serem indagados quanto ao conhecimento deste, 78,12% afirmou não conhecer o documento que deve contemplar o conjunto de diretrizes organizacionais e operacionais que expressam e orientam a prática pedagógica do curso, sua estrutura curricular, as ementas, a bibliografia, o perfil profissiográfico dos concluintes e tudo quanto se refira ao desenvolvimento do curso, obedecidas as DCN's.

No que diz respeito a sua preparação para enfrentar a diversidade em sala de aula 39,06% dos alunos afirmaram se sentirem preparados, porém fizeram ressalvas como: terem pouco incentivo a pesquisa, pouca aplicação da teoria, necessidade de aprofundarem mais os conhecimentos sobre NEE, alguns professores pouco motivados e outros não se mostram interessados em abordar assuntos voltados a essa temática. A grande maioria, 60,94% dos alunos disse que não sentem preparados por que falta aprofundamento dos temas trabalhados, aprenderem um maior número de técnicas para lidar com alunos com NEE, carga horária insuficiente, falta de motivação dos professores, assim como, vivenciarem mais junto a alunos com NEE.

De maneira geral 70,31% dos alunos acredita no compromisso do curso em atender as necessidades básicas de aprendizagem dos alunos da escola pública, confirmando que o curso de Pedagogia da UEMA precisa assumir de maneira mais consistente a formação de seus alunos para a educação inclusiva, e dessa forma, atender à premissa da inclusão, onde o desafio está em construir e pôr em prática uma pedagogia que consiga ser comum e válida para todos os alunos da escola regular, porém capaz de atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada.

Diante do que foi dito pelas partes envolvidas, acredita-se que a formação do professor para poder lidar com alunos com NEE incluídos nas classes comuns das escolas regulares de

ensino ocupa um longo processo de formação. Assim como é importante discutir especificidades sobre pessoas com NEE, seja numa disciplina específica, seja em seminários, congressos, cursos, dentre outros, também é importante vincular esse tipo de discussão aos diferentes campos da formação, seja ela, cultural, social ou pedagógica.

4.7 O que pensa o diretor do curso de Pedagogia da UEMA

Um dos maiores desafios da educação é conseguir que todos os alunos tenham acesso à educação básica de qualidade, por meio da inclusão escolar, respeitando as diferenças culturais, sociais e individuais, que podem configurar as NEE que todos podem ter, em qualquer momento da trajetória escolar.

O coordenador de curso tem uma função de alta complexidade. Compete-lhe a tarefa de favorecer a construção de um grupo de trabalho coeso e, sobretudo, convicto da viabilidade operacional das prioridades assumidas e formalizadas no PPP e trabalho da instituição. Sua principal função está em exercer ações que articulem e mobilizem alunos e professores, tendo sempre em vista o aperfeiçoamento do fazer pedagógico na instituição.

Para alcançar um bom gerenciamento a coordenação de curso deve ter o objetivo pedagógico de melhorar constantemente o processo de ensino e aprendizagem de forma que favoreça o sucesso acadêmico dos alunos num curso de qualidade, além de está sempre preocupado em traçar diretrizes de natureza didático-pedagógica, necessárias ao planejamento e ao integrado desenvolvimento das atividades curriculares do curso. Neste processo de gerir a dinâmica do curso deve está em sintonia com o sistema de ensino, com as diretrizes e as políticas públicas educacionais vigentes, sem desconsiderar a realidade em que o curso está inserido.

Em função das atuais políticas públicas educacionais voltadas para a prática inclusiva, o grande desafio posto para o curso de Pedagogia, segundo seu diretor, é que

[...] os professores produzam conhecimentos que auxiliem em desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os alunos possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade. Em outras palavras, o professor deve valorizar a diversidade como aspecto importante no processo de ensino e de aprendizagem. Para isso, torna-se necessário criar estratégias de ensino, que favoreçam a reflexão sobre as práticas vivenciadas pelos professores e pelos alunos em sala de aula pautados em

trabalhos que construam conceitos e pontos de vista a partir de uma concepção de normalidade e de eficiência. Não só em relação aos alunos considerados especiais, mas para a prática educativa como um todo.
(Diretor do Curso de Pedagogia)

Para que as políticas da inclusão escolar possam atender seus objetivos, a escola regular necessita estar apta para receber e atender toda a diversidade do alunado. Sendo assim, entender que todos os alunos são politicamente iguais não significa dizer que tenham que ter o mesmo atendimento, mas que a organização desse atendimento, dê conta de atender, satisfatoriamente, a diversidade encontrada no espaço de sala de aula. Para tanto, torna-se imprescindível levar em consideração as características individuais do aluno, o que levará indiscutivelmente, à diferenciação do ensino.

Acredita-se que formar professores com elementos teóricos, metodológicos e técnicos indispensáveis para o desenvolvimento de práticas exitosas no ambiente escolar, especialmente com o advento da inclusão de alunos com NEE, torna-se relevante a experiência prévia do futuro professor com assuntos sobre deficiência, diversidade e inclusão escolar, adquirida, principalmente, na etapa da formação inicial.

Um aspecto a ser considerado é que todas as dimensões do aluno devem ser levadas em consideração para que se organizem as situações de ensino e aprendizagem, já que são inúmeras as possibilidades que podem ser utilizadas no espaço de sala de aula, pelo professor, para que o aluno atinja os objetivos escolares. A este respeito Rodrigues (2006, p. 305), considera que para atender as diferenças existentes na sala de aula deve-se flexibilizar as práticas pedagógicas, pois

[...] os objetivos e estratégias não são inócuos: todos se baseiam em concepções e modelos de aprendizagem. Assim, se não proporcionarmos abordagens diferentes ao processo de aprendizagem, acabaremos criando desigualdades para muitos alunos.

Feitas estas considerações, apresentar-se-á algumas falas do diretor do curso de Pedagogia acerca do seu entendimento sobre inclusão escolar, sobre o PPP e sobre as ações desenvolvidas por este curso e das atitudes que uma instituição educacional inclusiva enfatiza.

Quando o diretor do curso fora questionado sobre seu entendimento acerca da inclusão escolar afirmou que

[...] a proposta da inclusão escolar deve ser considerada como um movimento político que busca a construção de escolas democráticas, em que a diversidade encontrada nos alunos possa ser aceita e respeitada e, assim

garantir o acesso, a permanência e o sucesso de todos os alunos, em especial, àqueles que foram segregados por ela.

Diante da fala do diretor, percebe-se que a educação escolar está passando por períodos de mudanças. O paradigma da inclusão destaca a subjetividade humana e a cidadania que reconhece, valoriza e ressalta a diversidade como ponto de partida para o trabalho pedagógico inclusivo.

O ponto de partida da educação inclusiva, então, é oferecer uma resposta educativa à diversidade dos alunos, fundamentada na diversidade existente na escola e que não é valorizada. Para que isso aconteça fazem-se necessárias reformas no sistema educacional vigente, como por exemplo, pensar de forma diferenciada a formação inicial dos professores e, assim, promover uma educação de qualidade para todos.

As falas abaixo tentam demonstrar as orientações e ações utilizadas pelo curso de Pedagogia, no que tange a inclusão escolar.

O curso de Pedagogia da UEMA de São Luís foi um dos primeiros a tratar dessa questão da inclusão. Logo com a LDB de 1996. Em 1998 a UEMA começou logo a se preocupar com a criação de um núcleo que é o NIESP. [...] Então teve, assim, um ponto positivo para a UEMA... e, como a coordenadora do curso de Pedagogia, na época, era a Profa. Marilda Rosa e ela passou a coordenar o núcleo... Então o curso de Pedagogia se tornou um pioneiro em relação ao Estado do Maranhão. Com o núcleo começou-se a entender a proposta da inclusão e o curso de Pedagogia, baseado nas exigências da Resolução do MEC e da Resolução estadual, implantou... implementou na sua estrutura curricular a disciplina Fundamentos da Educação Especial. [...] A disciplina chega à estrutura curricular do curso como uma disciplina optativa, logo depois de três anos ela passou a ser obrigatória. (Diretor do curso de Pedagogia)

As ações desenvolvidas por esta direção em favor da educação inclusiva acontecem em dois momentos: o primeiro é dando apoio ao NIESP em ações como palestras, minicursos e até na pós-graduação. O segundo diz respeito às ações internas do curso. É desenvolvida na Semana Pedagógica, que sempre tem um eixo, uma temática ligada à educação inclusiva e, também, nas Práticas. Sempre tem projetos que relacionados à inclusão escolar e educação inclusiva. (Diretor do curso de Pedagogia)

[...] Então, o aluno ao sair do curso de Pedagogia, sai com essa visão, com esse entendimento. E o próprio PPP enaltece, coloca isso como prioridade, que é a preparação do profissional voltado... Ele sai preparado para atender essa demanda e, principalmente, para trabalhar na diversidade, com metodologias diferenciadas que atendam o aluno. [...] (Diretor do curso de Pedagogia)

[...] Então, é assim, nós pedimos e o próprio PPP diz isso. Que as disciplinas possam estar trazendo essas discussões, e principalmente, fazendo desse aluno, um aluno pesquisador, não somente na questão do

magistério, mas que ele possa estar interferindo com suas possíveis ações pedagógicas no contexto da sala de aula dele. Pra quê? Para que possamos ter profissionais capacitados e, com isso melhorar a qualidade dessa educação. (Diretor do curso de Pedagogia)

Percebe-se na fala do diretor que o curso, de maneira geral, propicia ao aluno a oportunidade de realizar, em prolongamento às demais atividades do currículo, uma parte de sua trajetória de forma autônoma e particular, com conteúdos diversos que lhe permitam enriquecer o conhecimento propiciado pelo curso.

O propósito de atingir uma formação de qualidade para trabalhar na perspectiva da inclusão de alunos com NEE é confirmado no Parecer 17/2001, que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e na Resolução 2/2001, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica no seu Art. 18,§1º (BRASIL, 2001b). Esses documentos mesmo não falando explicitamente sobre a formação de professores confirmam que estes para atuarem no ensino regular em escolas inclusivas, precisam comprovar que em seu processo de formação foram desenvolvidas habilidades e competências para:

- 1) perceber as necessidades educacionais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;
- 2) flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;
- 3) avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento das necessidades educacionais especiais;
- 4) atuar em equipe, inclusive com professor especializado em educação especial.

Estes documentos recomendam competências consideradas necessárias que o professor desenvolva para atuar em escolas inclusivas. Evidencia uma dimensão pedagógica mais ampla voltada aos aspectos da prática cotidiana, que envolve uma nova concepção do processo ensino-aprendizagem, além de demonstrar que só a inclusão de disciplinas ou itens sobre educação especial no processo de formação desses profissionais não é suficiente para capacitá-los para atuarem em escolas inclusivas ou com a perspectiva da educação inclusiva.

Uma instituição educacional com orientação inclusiva se preocupa com a modificação da estrutura, do funcionamento e da resposta educativa que se deve dar a todas as diferenças individuais, inclusive àquelas associadas a alguma deficiência. E, o que se percebe na fala do diretor do curso de Pedagogia é que existe, porém de forma ainda tímida, a articulação do

curso em dotar seus alunos de conhecimento sobre a diversidade, multiculturalidade, diferenças significativas e processos específicos de aprendizagem.

Sendo assim, cabe ao diretor deste curso concentrar esforços para efetivar uma proposta inclusiva e oferecer condições aos seus professores para que aprofundem sua área específica de conhecimento e trabalhe bem com ela, ou seja, transforme seu conhecimento específico em ensino. Para que isso aconteça é preciso ter um novo olhar para o currículo, proporcionando aos alunos o acesso aos processos de aprendizagem e ensino, já que sua presença e atuação, enquanto gestor são essenciais na articulação dos processos educativos que ali se dão.

4.8 (Re) Significação das disciplinas e conteúdos referentes à educação de pessoas com NEE

Ao longo deste trabalho, o que se deixou evidenciar é que um dos aspectos que se coloca como importante nos currículos de formação de professores do curso de Pedagogia da UEMA, tanto do ponto de vista das políticas oficiais quanto dos referenciais teóricos adotados, é a necessidade que tem esse futuro professor de conhecer sobre a educação de pessoas com NEE.

Vale lembrar, que as políticas oficiais de formação docente contribuíram com a reformulação curricular dos cursos de licenciatura, em âmbito nacional, em função da própria necessidade de atendimento das diretrizes para a formação docente. Ressalta-se, também, que a atual política de formação chama atenção para a determinação de que os futuros professores desenvolvam competências para lidar com a diversidade em sala de aula, em função da política de inclusão educacional, que garante entre outros aspectos, o direito de todos à educação, independente de sua condição social, física, étnica, de gênero ou outras.

A legislação educacional brasileira deixa claro que o professor competente para trabalhar em escolas inclusivas é aquele que comprove que em seu processo de formação trabalhou disciplinas ou conteúdos voltados à educação especial. E, como esta é uma determinação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002a), e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006) fica claro que os

cursos de formação de professores em seus projetos políticos pedagógicos e curriculares devem atender a essa perspectiva.

Assim, serão apresentados de forma sucinta alguns ementários da estrutura curricular oferecida nos 5º, 6º e 7º períodos do curso em questão no ano letivo 2011.2.

- **Psicologia da Aprendizagem – 60h**
Período: 3º
Ementa:
Aspectos Gerais do Processo Ensino-Aprendizagem. Produtos de aprendizagem. Contexto sócio-histórico na psicodinâmica educacional. Teorias da Aprendizagem e suas implicações nas abordagens de ensino. Dificuldades de Aprendizagem. (UEMA, 2008, p.33)
- **Estágio Curricular Supervisionado Séries Iniciais do Ens. Fundamental – 135h**
Período: 7º
Ementa:Estudo e análise global e crítica de situações da prática docente na escola brasileira. Especificamente no ensino no Maranhão. Atividades orientadas e supervisionadas no contexto das séries iniciais do ensino fundamental para vivência de experiências didático-pedagógicas que enfatizem o desempenho profissional criativo a partir de observação, participação, planejamento, execução e avaliação do processo ensino-aprendizagem. (UEMA, 2008,p.44)
- **Gestão Escolar – 60h**
Período: 5º
Ementa:Conceituação de administração escolar, diferencial da empresa. Processos de administração escolar, planejamento plana transformação social e a superação da sociedade de classes. O caráter conservador da administração escolar vigente e suas conseqüências no atraso desenvolvimentista. A natureza do processo de produção pedagógica na escola e administração escolar para a transformação social. (UEMA, 2008, p.44)
- **Orientação Educacional – 60h**
Período: 5º
Ementa:Histórico da orientação educacional no Brasil. Orientação currículo e avaliação da aprendizagem. A escola e os atuais desafios da escola. Práticas educativas e orientação educacional. (UEMA, 2008, p.42)
- **Supervisão Escolar – 60h**
Período: 6º
Ementa:Princípios da Supervisão Escolar, fundamentos, históricos legais e políticos do Supervisor Escolar. Ação supervisora e formação de Docentes. O supervisor escolar e as práticas pedagógicas. Supervisão e currículo no ensino fundamental. Coordenação pedagógica no ensino fundamental. A ação supervisora e o processo avaliativo na escola. Relações interpessoais no trabalho. Coordenação de equipes. (UEMA, 2008, p.43)
- **Prática na Dimensão Docente – 135h**
Período: 6º
Ementa:A organização do trabalho docente. Metodologias e multimeios presentes na prática escolar. Práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor em sala de aula. Realidade didático-pedagógica das escolas. (UEMA, 2008, p.41)

- **Política e Legislação Educacional Brasileira – 60h**

Período: 4º

Ementa:Retrospectiva da educação no Brasil: políticas e planos. A Constituição Federal e o redimensionamento da educação básica no texto da atual LDB. A concepção de educação profissional no conjunto das políticas públicas. A política de formação dos profissionais da educação básica. Recursos financeiros da educação. (UEMA, 2008, p.37)

- **Ética e Cidadania – 60h**

Período: 6º

Ementa:Ética e moral: problemática e conceituação. O direito e o dever. Responsabilidade ética e consciência ética. Ética no Brasil. (UEMA, 2008, p.47)

O objetivo da escolha dessas ementas foi conhecer como estava sendo tratadas as questões da Educação Especial/diversidade/deficiência, levando em consideração que seria importante constatar as orientações das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

O foco do olhar seria para o trabalho com a diversidade e nela contidas as peculiaridades do alunado da Educação Especial e não mais uma ênfase a deficiência. Ao fazer a análise do plano de ensino destas disciplinas, a intenção era saber sobre a realização das discussões oferecidas em sala de aula, segundo os próprios professores afirmaram nas entrevistas, sua possível contribuição para a formação desses alunos e visualizar de que forma estão sendo tratadas as questões da Educação Especial no currículo destas disciplinas.

Analisando da forma como está exposto, apenas as ementas das disciplinas Psicologia da Educação e Orientação Educacional, acredita-se, parece evidenciar que essa discussão sobre inclusão esteja presente, considerando os debates sobre a inclusão educacional. “Dificuldades de Aprendizagem” um tema da disciplina Psicologia da Aprendizagem, e “A escola e os atuais desafios da escola”, um tema da disciplina Orientação Educacional podem ser desenvolvidos de forma a atender as especificidades da inclusão escolar.

É inquestionável que os cursos de formação de professores devem ter como finalidade criar uma consciência crítica sobre a realidade em que esses professores irão trabalhar. Para que isso aconteça é imprescindível que os currículos desses cursos tenham conteúdos referentes às deficiências, já que os futuros professores precisam se apropriar de conhecimentos didáticos e práticas de ensino que levem em consideração a diversidade dos alunos, dando-lhes condições de adaptar atividades, conteúdos e propostas curriculares.

A esse respeito Goffredo (1999, p.68) destaca que

é indispensável uma reforma na formação dos professores, que precisam aprender a identificar e atender às necessidades especiais de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos portadores ou não de deficiência.

Sabe-se o quanto é complexo formar um professor para uma perspectiva de inclusão escolar, no que tange atender as NEE's, se não existir um trabalho integrado que discuta a deficiência e mostre a materialidade da inclusão escolar. Não se trata de ter uma, duas ou três disciplinas no currículo que discuta as questões da inclusão escolar e da deficiência *versus* processos de escolarização, mas a forma como estas vem sendo articuladas e abordadas. Se não for levado em conta o seu direcionamento, ou seja, se não se tiver clareza de qual profissional se quer formar, provavelmente não se estará formando para a perspectiva pretendida, se essa questão não atingir a formação como um todo, se as questões das NEEs não estiverem presentes.

É nesse contexto que o curso de Pedagogia precisa buscar maneiras mais efetivas de formar professores para a inclusão escolar no sentido de que necessitam, para além de conhecimentos sobre processos de desenvolvimento e aprendizagem humana, sobre técnicas de aprendizagem, sobre legislação educacional e sobre a própria deficiência, de possibilidades de autoconhecimento para que aprendam a atuar de forma mais efetiva e confiante, pois uma formação baseada apenas em informações não é suficiente para que haja práticas inclusivas no interior das escolas.

No entanto, de acordo com as análises feitas nos planos de ensino das disciplinas citadas acima, associada às intenções de formação, de perfil de professor que se quer formar e de habilidades e competências que se pretendem desenvolver se faz necessário o desenvolvimento de conteúdos que contribuam para a mobilização dessas competências.

Esses documentos oficiais, na intenção de preservar ao futuro professor o mínimo de conhecimentos referente às pessoas com NEEs, devem determinar a inclusão de disciplinas ou conteúdos sobre a educação dessas pessoas. Este aspecto, no entanto, ainda não se configura realidade nestes programas analisados. E, para comprovar esta realidade 72,58% dos alunos afirmam que seus professores trazem de forma esporádica temas referentes à educação inclusiva para serem refletidos/analizados no espaço de sala de aula.

Como se pode depreender nas falas abaixo, existe a intenção, contudo não se pode esperar a casualidade, um momento "x" para tratar do assunto. Esse deve ser tratado de forma consciente e clara.

Como fazemos parte desse processo formativo, desse estudante de Pedagogia, hoje na UEMA[...] a gente tenta buscar sempre que surge essa abordagem, discutir sobre o assunto. Nortear nesse sentido: de perceber o que é a inclusão escolar. Qual a necessidade e importância dessa inclusão nos dias de hoje. (Prof.a. Zeta)

*Como nós trabalhamos na formação de profissionais para Educação Básica, a gente fica muito à vontade para então, em todos os conteúdos, todos os assuntos, **buscar alguma informação**, no sentido de despertá-los para essa necessidade que é hoje a inclusão social. (Prof. Delta)*

*A gente trabalha em forma de seminários, debates, palestras, é... **buscando com que os alunos criem situações, gerem situações** que dentro do contexto de sala de aula, consigam contextualizar mesmo a questão da inclusão escolar. (Prof. Alfa)*

A inclusão é entendida como um princípio educacional que deve permear os diferentes níveis de ensino, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior. E, é importante considerar que a formação do professor para lidar com a diversidade não depende única e exclusivamente do domínio de conteúdos sobre a educação especial ou sobre NEE. De acordo com Bueno (1999, p. 21)

[...] se não fizer parte integrante de uma política efetiva de diminuição do fracasso escolar e de uma educação inclusiva com qualidade, a inserção de uma disciplina ou a preocupação com conteúdos sobre crianças com necessidades educativas especiais pode redundar em práticas exatamente contrárias aos princípios e fundamentos da educação inclusiva [...]

Contudo, ainda é percebido nas falas dos entrevistados que a formação do professor para trabalhar com alunos com NEE depende do domínio de conteúdos teóricos que focalizem a deficiência – em suas causas e características – como se estes sozinhos fossem garantir ao professor o desenvolvimento de competências para lidar com essas diferenças. A inclusão escolar surge como um universo repleto de desafios que irão exigir do professor mais do que aplicação de conhecimentos e técnicas de ensino, requerendo dele, desprendimento e capacidade de rever teorias estudadas e ideias concebidas, muitas delas criadas durante o seu processo de formação inicial.

De acordo com o desenho curricular do curso as disciplinas que fazem referência sobre alunos com NEE são: Fundamentos da Educação Especial e Educação Inclusiva, Língua Brasileira de Sinais e Estágio em Áreas Específicas (Gestão, Supervisão, Educação Especial, EJA e Ensino Médio). Na ementa dessas disciplinas são colocados os seguintes pontos a serem trabalhados de acordo com o PPP:

Estudo dos fundamentos legais da política de educação inclusiva, a partir da compreensão das transformações históricas da Educação Especial, com vistas à construção de uma prática pedagógica/educacional inclusiva –

favorecedora do acesso, permanência e sucesso do aluno com necessidades educativas especiais – sustentadas em princípios éticos e na aceitação da diversidade humana, em seus aspectos sociais, culturais e pessoais. (UEMA, 2008, p.)

A língua brasileira de sinais. Histórico da língua brasileira de sinais. Fundamentos legais. Parâmetros da língua de sinais. Noções de saudações, apresentação. Conversação. Vocabulário e gramática. (UEMA, 2008, p.)

Apesar de não fazer clara referência sobre alunos com NEE nas demais disciplinas do curso, pode-se perceber em algumas outras como Sociologia da Educação, Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento que dentre outras coisas se discute desigualdade e exclusão social e sua interferência na desigualdade e exclusão educacional. Pode-se perceber, também, seja pela ementa seja pelo referencial bibliográfico sugerido, outros momentos de discussão sobre alunos com NEE.

Fica evidente que o curso de Pedagogia, além de incluir disciplinas específicas para tratar sobre alunos com NEE, ainda incorpora conteúdos em outros momentos do curso para esse mesmo fim como afirma seu diretor:

São várias as ações que são desenvolvidas. Temos todos os anos a Semana da Pedagogia que sempre tem um eixo, uma temática, ligada a educação inclusiva e, também, nas Práticas como componente curricular. Nessas Práticas sempre tem projetos que tratam de temas relacionados à inclusão escolar e educação inclusiva. E sempre estamos orientando os nossos alunos que ampliem essa discussão nas salas de aula de uma forma mais interdisciplinar, com outras disciplinas. (Diretor do curso de Pedagogia)

Neste momento, é oportuno enfatizar que a educação inclusiva, pela sua amplitude compreende todas as pessoas excluídas do processo educacional, nesse sentido, não caberia falar nela apenas sobre as pessoas com NEE, uma vez que a inclusão é um princípio que deve orientar a educação e não uma modalidade desta.

Contudo, pode-se perceber um avanço no que se refere à relação teoria e prática de algumas disciplinas. Observa-se uma mudança, mesmo que no nível dos planos de ensino, no modelo de formação destes futuros professores. As disciplinas aqui analisadas contemplam, na sua maioria, atividades práticas na sua essência. Deve-se ressaltar, entretanto, que tais atividades práticas não são especificadas nas suas ementas e no plano de ensino é indicado apenas o número de horas (quando indicado) para as atividades teóricas e práticas.

A análise feita do conjunto dos dados observados indica que as disciplinas contemplam conteúdos básicos e essenciais para a formação dos alunos do curso de

Pedagogia da UEMA na perspectiva da educação inclusiva. Porém, se essa análise for feita de forma individual, pode-se inferir que alguns desses conteúdos não estão sendo contemplados em algumas disciplinas, ou estão sendo abordados de forma muito ampla e vaga.

Não se pode garantir, contudo, que esses conteúdos estão sendo realmente trabalhados e nem como estão sendo oferecidos aos futuros professores. A análise feita limitou-se aos documentos referentes ao PPP, ementas e alguns planos de ensino. Apenas fazendo a análise das práticas de ensino desses professores, poder-se-ia afirmar que os conteúdos presentes nestes documentos estariam sendo contemplados e abordados pelos professores.

Todavia, é importante que se deixe claro, que mesmo não contemplando todos os conteúdos essenciais para a formação de professores na perspectiva da inclusão escolar, o curso de Pedagogia da UEMA demonstra preocupar-se com a formação de professores conscientes sobre a diversidade presente na escola, assim como a importância de um trabalho que atenda as necessidades e individualidades dos alunos. É como diz o professor Sigma:

Da década de 90 pra cá, todo formato ideológico constituído na estrutura curricular dos cursos tratam desta questão da diversidade, das competências, das habilidades, da pedagogia da diferença, da pedagogia da exclusão. Então, o aluno, sai sim com esse embasamento teórico. É bem verdade que a gente entende que não sai na totalidade, mas a relação teoria e prática, o entendimento dele na prática é que poderá ajudá-lo a superar essa exclusão que é tão discutida no seio da universidade.

Nesta seção, procurou-se responder a questão norteadora deste estudo: o curso de Pedagogia da UEMA assegura aos seus alunos, futuros professores, domínio teórico e prático para sustentar ações compromissadas com a inclusão?

Observou-se que a formação do professor para poder lidar com alunos com NEE incluídos perpassa por um processo ao longo da sua formação. Assim como é importante discutir especificamente sobre as pessoas com NEE, seja numa disciplina específica ou em itens, conforme prescrevem os documentos oficiais, é também importante vincular essa discussão aos diferentes campos da formação, seja ela pedagógica, cultural ou social.

Durante o processo de formação inicial dos alunos do curso de Pedagogia, é fundamental que estes tenham momento de vivências com alunos com NEE incluídos, isso possibilitará além do conhecimento teórico (do saber), conhecimentos práticos (do saber fazer) minimizando assim o choque com a realidade educacional, vivido por muitos professores ao se depararem com alunos deficientes, com condutas típicas ou altas habilidades incluídos nas classes comuns das escolas regulares de ensino.

Outro fator que não se pode desconsiderar são as disciplinas que são trabalhadas ao longo do curso de Pedagogia. Estas precisam alocar discussões sobre algumas especificidades encontradas na escola. Não podem continuar alegando que a discussão sobre a deficiência/inclusão é responsabilidade da Educação Especial.

É evidente que a formação inicial não consegue sozinha abranger todos os conhecimentos necessários para atuação prática dos professores, como também, não é de responsabilidade do curso de Pedagogia formar especialistas em Educação Especial. A formação inicial é parte de um contínuo processo de desenvolvimento profissional e, portanto, cabe aos cursos de formação inicial, neste caso particular, ao curso de Pedagogia da UEMA proporcionar uma formação teórica e prática sólidas aos futuros professores, em todas as perspectivas educacionais, de forma que estes atuem no processo de ensino aprendizagem de alunos com e sem NEE. Afinal, ambos estão presentes no espaço de sala de aula.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar o texto deste trabalho, tínhamos a convicção que, para falar de formação inicial do professor numa perspectiva de inclusão escolar era preciso falar daquilo que nos afeta como professores formadores e aqueles em formação.

As considerações que ora apresentamos foram traçadas ao longo do presente trabalho e tem a finalidade de ampliar as reflexões acerca da formação oferecida aos alunos do curso de Pedagogia da UEMA para atuarem em um sistema educacional que se quer inclusivo. Temos consciência de que as interpretações, ao longo deste trabalho, foram feitas a partir dos resultados obtidos no decorrer desta investigação, porém é importante ressaltar que as reflexões aqui apresentadas não possuem a pretensão de considerar o esgotamento das possibilidades de análise dos depoimentos aqui apresentados. Ao contrário, há o entendimento de que muitas articulações poderiam ter sido realizadas, propiciando uma maior riqueza na interpretação e apresentação dos dados. No entanto, há também o reconhecimento de que o tempo disposto para a concretização desta pesquisa limita as possibilidades de interpretação das informações coletadas, tornando necessária sua continuidade em momentos posteriores.

Somos conscientes de que uma educação e, conseqüentemente, uma escola inclusiva perpassa por uma infinidade de fatores que possam contribuir para sua consolidação. Por outro lado, a inclusão em educação torna-se um conjunto de medidas voltado a garantir “espaços” para os que ainda se encontram excluídos; sujeitos que, por um motivo ou outro, não estão inseridos no modelo de aluno para o qual o sistema e suas políticas estão preparados para educar.

Assim, falar sobre inclusão escolar é repensar o sentido que se está atribuindo à educação, além de atualizar nossas concepções e resignificar o processo de construção de todo o indivíduo, compreendendo a complexidade e amplitude que envolve essa temática.

O objetivo geral desta pesquisa foi investigar o processo de formação docente dos alunos do curso de Pedagogia da UEMA em tempos de educação inclusiva. Partimos, então, do seguinte problema: o curso de Pedagogia da UEMA assegura aos seus alunos, futuros professores, domínio teórico e prático para sustentar ações compromissadas com a inclusão?

No início deste trabalho fizemos referências a alguns desafios provocados pela educação inclusiva para que possamos conviver coletivamente entre os pares. Assim, abordamos que esta é um direito humano e, como tal precisa ser aprendido. Nessas reflexões, chegamos à conclusão de que a educação inclusiva, na atualidade, coloca-se como um desafio

tanto para a formação inicial quanto para a formação continuada do professor. Portanto, torna-se necessário que essa formação compreenda e considere a adequação da escola, que deve dispor de recursos humanos, materiais e pedagógicos, além de proporcionar condições satisfatórias para o desenvolvimento de um trabalho coletivo e, assim poder realizar um processo de formação de profissionais da educação críticos e conscientes das relações existentes entre escola e sociedade e, dessa forma, participar da construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

No decorrer de nossas reflexões, pude confirmar a partir do capítulo que trata da formação de professores como base sólida para uma educação inclusiva, que a formação inicial do pedagogo da UEMA precisa de maior solidez e que esteja mais coerente com a realidade que irá atuar. Dessa forma, poderá contribuir com práticas de ensino que visem, realmente, à inclusão escolar de todos os alunos. Sabemos, contudo, que só esta formação não garante o desenvolvimento profissional do pedagogo. É indispensável que haja outras formas de formação continuada e permanente para que estes futuros profissionais possam participar do processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos.

Investigar o processo de formação docente, seja ele qual for não é tão simples, envolve uma complexidade de fatos, principalmente, quando envolve professores universitários como sujeitos dessa investigação.

Mesmo demonstrando segurança quanto aos conteúdos trabalhados nas suas respectivas disciplinas, evidenciei que os professores entrevistados se sentiam incomodados pela falta e/ou pouco conhecimento que tinham sobre inclusão escolar. Isso, porém, não é impedimento para “darem sua aula”.

A pesquisa evidenciou que existe, por parte do curso de Pedagogia da UEMA, uma preocupação em formar professores com conhecimentos mínimos para atuarem no processo de ensino e aprendizagem de alunos com NEE. Essa preocupação é manifestada tanto pelo oferecimento de disciplinas específicas de Educação Especial como Fundamentos da Educação Especial e Libras na estrutura curricular quanto de conteúdos relacionados a essa temática presentes em outras disciplinas oferecidas pelo curso.

É evidente que esse número reduzido de disciplinas, principalmente no que se refere ao conteúdo específico da Educação Especial, que tem por fim formar professores preparados criticamente para a diversidade e para o trabalho prático com alunos com NEE do ensino regular não é suficiente. Contudo, as iniciativas presente no curso de Pedagogia da UEMA,

mesmo que em âmbito documental (PPP, Plano de Ensino), constitui um avanço das discussões e estudo dessa área nos cursos de formação de professores.

Entretanto, nos manifestamos em favor da necessidade dos cursos de formação de professores discutirem nas diferentes disciplinas da sua estrutura curricular a questão da inclusão escolar, em suas diferentes dimensões, com a intenção clara de formar um profissional consciente e preparado para atuar na perspectiva da educação inclusiva.

Somos a favor, ainda, que as universidades devam oferecer uma base sólida de formação por meio de projetos de extensão, atividades científico-culturais, pesquisa, cursos e, principalmente, disciplinas obrigatórias. Essas instituições devem ter a preocupação de oferecer formação de qualidade aos futuros professores, a fim de prepará-los e capacitá-los para atuarem em salas de aulas que se pretendem inclusivas.

Sabemos, também, que a escolha de conteúdos e a forma de trabalhá-los não se constitui uma tarefa fácil para os professores universitários, principalmente, quando precisam seguir uma ementa muitas vezes ampla e genérica. Porém, antes de qualquer coisa esses professores precisam considerar, para elaboração dos seus planos de ensino, a realidade em que irão atuar. Só assim, poderão contribuir efetivamente para as necessidades práticas e reais na busca pela efetivação da educação inclusiva.

A pesquisa evidenciou que apesar dos sujeitos pesquisados não terem verbalizado nas entrevistas a necessidade emergencial do conhecimento didático-pedagógico para desenvolver seu trabalho, no que se refere à educação inclusiva, o conjunto dos dados colhidos e o resultado das análises, leva-nos a afirmar que os professores têm dificuldade em construir um referencial teórico-metodológico, na relação com os saberes específicos de sua experiência docente, dificultando o processo de formação para uma educação que se quer inclusiva.

As entrevistas revelaram que estes professores conhecem a importância que uma educação inclusiva representa no âmbito da esfera educativa e demandam por eles para refletirem sobre sua prática pedagógica voltada as pessoas com NEE.

Podemos dizer, então, que no trabalho desenvolvido pelos professores do curso de Pedagogia da UEMA existe a semente de uma concepção inclusiva, mesmo que estes apresentem uma prática de ensino nos pressupostos do paradigma conservador.

Torna-se relevante trazermos nestas considerações que o diretor do curso de Pedagogia, apresentou, em seu discurso, uma concepção clara e coesa do que seja inclusão, evidenciando em sua fala que a efetivação de uma educação inclusiva precisa atender uma

política de integração dos alunos com NEE, reclamando que na formação inicial dos professores se inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos.

Consideramos que o início desse trabalho se materializa na construção do PPP do curso, que deve sempre partir da realidade e, vise uma formação que busque problematizar, analisar, discutir, compreender e, por fim, transformar essa realidade.

Quanto aos alunos, percebemos que estes têm que conquistar espaços de discussões nas diferentes disciplinas para que estas contemplem conteúdos ou tópicos relacionados à Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Assim, estes poderão no seu processo formativo terem condições de identificar e atuar com alunos com NEE, tanto no âmbito teórico quanto metodológico.

O desafio posto para o curso de Pedagogia da UEMA, então, é formar educadores que não sejam apenas instrumentos de transmissão de conhecimentos, mas, sobretudo, de novas atitudes frente à diversidade humana. Além disso, esses futuros professores devem ser preparados para construir estratégias de ensino e adaptar atividades e conteúdos não só para os alunos considerados especiais, mas para todos os que integram um espaço de sala de aula. Em consequência da busca por essa sólida formação teórica e prática são exigidas novas formas de se pensar o currículo e sua organização, para além daquelas concepções fragmentadas, parcelares, restritas a um elenco de disciplinas fechadas em seus campos de conhecimento.

Por fim, queremos confirmar que acreditamos que um curso de formação inicial deve ser entendido como um momento privilegiado de discussão crítica das questões educacionais, onde os envolvidos são convidados a rever suas concepções de educação, ensino, aprendizagem, currículo e avaliação, para assim poderem contribuir para a consolidação da educação inclusiva. Ou seja, a formação inicial é o melhor investimento que se pode ter para garantir profissionais qualificados com compreensão básica adequada para o ensino inclusivo e, o curso de Pedagogia da UEMA deve possibilitar aos seus graduandos terem contato com o objetivo principal da Pedagogia que é a educação, e só assim estes terão condições de transitarem em diferentes espaços educativos a eles apresentados.

REFERÊNCIAS

AMARO, Deigles Giacomelli. **Análise de procedimentos utilizados em uma proposta de formação contínua de educadores em serviço para a construção de práticas inclusivas.** 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23092009-145728/>>. Acesso em: 2011-10-21.

ANDRADE, Maria Margarida. **Introdução ao trabalho científico.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1998.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens.** 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

ASSIS, Olney Q.; POZZOLI, Lafayette. **Pessoa portadora de deficiência: direitos e garantias.** 2. ed. São Paulo: Damásio de Jesus, 2005.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BELLO, Ruy de A. **Pequena história da educação.** 12. ed. São Paulo, Ed. Do Brasil, 1978. (Coleção Pedagógica)

BEYER, Hugo O. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais.** Porto Alegre: Mediação, 2006.

BOMFIM, Adriana P. **A escuta na escola inclusiva: saberes e sabores do mal estar docente.** Brasília, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://www.unb.br/tesesdissertações/disponiveis/48/48134/tde-06102008-124908/>>. Acesso em: 06, ago, 2011.

BRASIL. **Lei n. 4024/61, de 20 de dezembro de 1961.** Lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer 251 de 1962.** Estabelece o currículo mínimo do curso de pedagogia, uma primeira redação.

_____. **Lei n 5540, de 28 de novembro de 1968.** Lei que fixa normas de organização do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.

_____. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer 252 de 1969.** Estabelece o currículo mínimo do curso de pedagogia.

_____. Resolução nº 02 de 12 de maio de 1969.

_____. **Lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971.** Diário Oficial da União, Brasília, 12 ago.1971.

_____. **Declaração de Salamanca.** Brasília: Senado Federal, UNESCO, 1994.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Brasília: MEC.1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001**: Plano Nacional de Educação – Brasília:Senado Federal, UNESCO, 2001a.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Parecer nº 17 de 03 de julho de 2001**: Diretrizes Nacionais para a educação especial na Educação Básica – Brasília: Senado Federal,UNESCO, 2001b.

_____. Decreto CNE/CP nº 3.956 de 08 de outubro de 2001c.

_____. Ministério da Educação e Desporto. Parecer CNE/CEB 17/2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 de agosto de 2001d. Seção 1, p. 46. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CEB017-2001.pdf>> . Acesso em: 15 de abr. 2009.

_____. Ministério da Educação e Desporto. Resolução CNE/CEB 2/2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de janeiro de 2001e. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CEB0202.pdf>>. Acesso em 15 de abr. 2009.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação de 18/2/2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de abril de 2002a. Seção 1, p 31. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 21 de out. 2010.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação de 19/2/2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 de março de 2002b. Seção 1, p. 9. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 21de out.2010.

_____. Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005.

_____. Parecer CNE/CP nº 3 de 21 de fevereiro de 2006a.

_____. Ministério da Educação e Cultura, Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação de 15/05/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006b. Seção 1, p.11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 21de out.2010.

_____. **Relatório de monitoramento de educação para todos Brasil 2008**: educação para todos em 2015; alcançaremos a meta? – Brasília: UNESCO, 2008.

BRZEZINSKI, Iria. A formação e a carreira dos profissionais da educação na LDB 9.394/96: possibilidades e perplexidades. In. BRZEZINSKI, Iria. (Org.). **LDB Interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997.

BUENO, José Geraldo Silvério. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas reflexões. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiano; SILVA JR, Celestino Alves (Orgs.). **Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua**. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

BUENO, J. G. Silveira. **A educação especial nas universidades brasileiras**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. 2002.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. **A legislação brasileira e italiana sobre educação especial: da década de 1970 aos dias atuais**. São Carlos: UFSCar, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.ufscar.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06102008-124908/>>. Acesso em: 01 de ago. de 2011.

CAMPOS, Roselane Fátima. **A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990 – desvelando as tessituras da proposta governamental**. Tese (Doutorado em Educação) 232 p. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2002. Disponível em: <<http://www.ufsc.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06102008-124908/>>. Acesso em: 06 de jul.2011.

CARVALHO, M. P. de. **Trabalho docente e relações de gênero: algumas indagações**. Revista Brasileira de Educação. n. 2, p. 77-84, Mai/Jun/Jul/Ago, 1996.

_____. **No coração da sala de aula: Gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999.

CARVALHO, M.B.W.B. de. Algumas observações sobre professores de educação especial. In: SOUSA, A. Paulino de. (Org.) **A formação do professor na sociedade informacional**. São Luís: EDUFMA, 2004.

CARVALHO, Rosita Edler.. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

COSTA, Ana Maria Bérnard da et al. **Promoção da educação inclusiva em Portugal: fundamentos e sugestões**. Lisboa,2006. Disponível em: www.malhatlantica.pt/acae-cm/ei.pdf. Acesso em: 11 de jan. 2012.

DAL-FORNO, Josiane Pozzatti. **Formação de formadores e educação inclusiva: análise de uma experiência via internet**. São Carlos: UFSCar, 2010. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.ufscar.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06102008-124908/>>. Acesso em: 06 de ago. de 2011.

DELORS, Jacques et al. (Orgs.) **Educação: um tesouro a descobrir**. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC:UNESCO,2006.

DICIONÁRIO eletrônico Houaiss da língua portuguesa. versão 3. Objetiva, 2009.

DUK, Cynthia. **Educar na diversidade**: material de formação docente. 3. ed. Brasília : [MEC, SEESP], 2006.

FERREIRA, B. W. **Educação Inclusiva**: será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos? *Inclusão – Rev.Edu. Espec.* 2005.p. 40-46. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 12 out. 2010.

FERREIRA, B. W. **Inclusão x exclusão no Brasil**: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, D. (Org.) *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

FERREIRA, José Luiz; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. **Gênero, masculinidade e magistério**: horizontes de pesquisa. *Olhar de Professor, Ponta Grossa*, v.9, n.1, p.143-157, 2006.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação inclusiva**. Editora: DP &A, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, S. Napoleão. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base do processo. In: RODRIGUES, D. (Org.) **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

GAMBOA, Silvio A. S. A dialética da pesquisa em educação: elementos do contexto. In: FAZENDA, Ivani (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 7 ed. São Paulo:Cortez, 2001.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores – por uma mudança educativa**. Tradução, Isabel Narciso. Porto: Ed. Porto, 1999.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, R. **A integração de portadores de deficiência**: uma reflexão. 2. ed. Rio de Janeiro: Sette letras. 1998. (Questões atuais em educação especial, v. 1).

GOFFREDO, Vera L. F. S. de. Como formar professores para uma escola inclusiva? In: MEC. Secretaria de Educação à Distância. **Salto para o Futuro**. Educação Especial: tendências atuais. Brasília: SEED, 1999.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

INSTITUTO ANTONIO HOUAISS. **Dicionário eletrônico da língua portuguesa**. Versão 3.0. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

JANNUZZI, G.S.M. **Algumas concepções de educação do deficiente**. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, vol. 25, no. 3, 2004.

KASSAR, M. de C. Magalhães. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala? In: GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. de. (Orgs.) **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1993.

LEODORO, Juliana Pires. **Inclusão escolar e formação continuada: o programa Educação Inclusiva**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponível/48/48134/tde-15032010-160126/>>. Acesso em: 08 de jul de 2011.

LIBÂNEO, José C. Que destino os pedagogos darão à pedagogia? In: PIMENTA, Selma G. (Org.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo, Cortez, 1996.

_____. José C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. José C. Ainda as perguntas: o que é Pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, Selma G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. José C. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.27, n. 96, p. 843-876, 2006.

LIMA, Cibelle Carlos Sousa. **Não ser, eis a questão: a constituição da identidade do professor inclusivo**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11112010-104012/>>. Acesso em: 08 de jul 2011.

LIMA, Lauro de Oliveira, **Estórias da Educação no Brasil: de Pombal a Passarinho**. 3. ed. Rio de Janeiro: Brasília, 1978.

LIMA, Telma C. de; MIOTO, Regina C.T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Rev. Katál. Florianópolis, v. 10n. esp. 2007. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/1030/5742>>. Acesso em 03 de fev. 2012.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2004.

MACEDO, L. **Ensaio pedagógico**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MACEDO, L; PÓVOA, A; AMARO, A. **A arte de fazer questionários**. FACULDADE DE CIÊNCIAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO, 2005. (Mimeo.)

MACEDO, Natalia Neves. **Formação de professores para a educação inclusiva nos cursos de Pedagogia das universidades públicas paulistas**. São Carlos: UFSCar, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.ufscar.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06102008-124908/>>. Acesso em: 06 de ago. 2011.

MANTOAN, M.T.Eglér. **Educação de qualidade para todos: formando professores para inclusão escolar**. Temas sobre Desenvolvimento, V.7, n.40, p.44-8, 1998.

_____. **Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão**. Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/papet/2002/nt/ta1.5.htm>>. Acesso em: 10 set. 2011.

_____. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, V. Amorim. **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006a.

_____. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 2ª ed. São Paulo: Moderna, (caderno escolar: ação docente), 2006b.

MARTINS, L. de A. Ramos. Inclusão escolar: algumas notas introdutórias. In: MARTINS, L. de A. R. et al. (orgs.) **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MELO, Márcia Maria de Oliveira. Pedagogia e Curso de Pedagogia: riscos e possibilidades epistemológicas face ao debate às novas Diretrizes Curriculares Nacionais sobre esse curso. In: SILVA, Aida Maria Monteiro (Org.). **Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife, ENDIPE, 2006.

MENDES, E. G. Desafios atuais na formação do professor em educação especial. In: **Revista Integração**, vol. 24, ano 14; Brasília: MEC /SEESP, 2002.

MIETO, Gabriela S. de Melo. **Virtuosidade em professores de inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual**. Brasília, 2010. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Brasília, DF, 2010. Disponível em: <<http://www.unb.br/tesesdissertações/disponiveis/48/48134/tde-06102008-124908/>>. Acesso em: 06 de ago. 2011.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. Rio de Janeiro: Hucitec, Abrasco, 1993.

MINAYO, M. C.(Org.). **Pesquisa social-teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed. 2003.

MOITA, M. C. Percursos de Formação e de Transformação. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto, 1992.

MOREIRA L.C. **Universidade e alunos com necessidades educacionais especiais: das ações institucionais às práticas pedagógicas**. São Paulo: USP, 2004. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2004.

_____. **In(ex)clusão na universidade:** o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. Disponível em: <<http://www.coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005/01/a3.htm>> Acesso em: 12 abr. 2011.

MORESI, Eduardo (Org.). **Metodologia da pesquisa.** Brasília: DF, Universidade Católica de Brasília, 2003.

NAKAYAMA, Antonia Maria. **Educação inclusiva:** princípios e representação. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07122007-152417/>>. Acesso em: 05 de mai. 2011.

NISKIER, A. **Educação brasileira:** 500 anos de História 1500-2000. 2. ed. Rio de Janeiro: Consultor, 1996.

NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, A.(Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: D. Quixote, 1995.

OLIVEIRA, I.A. Política de educação inclusiva nas escolas: trajetórias e conflitos. In: JESUS, D. M. de et al. (Orgs.) **Inclusão:** práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa. Porto Alegre: Mediação, 2007.

PIMENTA, Selma G. **Funções sócio-históricas do professor de 1ª a 4ª série do 1º grau.** Série Idéias n. 3. São Paulo: FDE, 1992.

_____. Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PIRES, José. **A questão ética frente às diferenças:** uma perspectiva da pessoa como valor. In: *Inclusão compartilhando saberes*, Petrópolis – Rio de Janeiro, ed. Vozes, 2006.

RIBEIRO, M. L. S. Perspectivas da escola inclusiva: algumas reflexões. In: RIBEIRO, M.L.Sprovieri; BAUMEL, R.C.R. de C. (Orgs.) **Educação especial:** do querer ao fazer. São Paulo: Avercamp, 2003.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1989.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

RODRIGUES, D. **Desenvolver a Educação Inclusiva:** dimensões do desenvolvimento profissional. *Inclusão-Rev. Educ. Espec.*4 (2), 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12625&Itemid=860. Acesso em: 11 mar. 2010.

ROGERS, C. R. **Liberdade para aprender.** Belo Horizonte: Interlivros, 1971.

RÚDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 34 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Eстера Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. rev. atual.– Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SOLFA, Glaziela Cristiani. **Processos de acesso, permanência e inclusão de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade na rede municipal de ensino de São Carlos**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06102008-124908/>>. Acesso em: 06 de ago. 2011.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, Vera M. (Org.) **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DPA, 2000.

_____, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo: USP, 2000.

TEIXEIRA, Emanuele. **Identificação de barreiras para a escolarização inclusiva de alunos com deficiência física**. São Carlos: UFSCar, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.ufscar.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06102008-124908/>>. Acesso em: 06 de ago. 2011.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. **Gestão escolar: a prática pedagógica administrativa na política da educação inclusiva**. São Carlos: UFSCar, 2010. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.ufscar.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06102008-124908/>>. Acesso em: 06 de ago. 2011.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, Atlas, 1990.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Estatuto da Universidade Estadual do Maranhão**. São Luís, 1997.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. São Luís, 2002.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**. São Luís, 2008.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais 1994**. Unesco, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 1º ago. 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação Básica: projeto político pedagógico; Educação Superior: projeto político pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

VERGARA, Sylvia C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

XAVIER, Libânia Nacif. **Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos pioneiros da Escola Nova**. Bragança Paulista: Edusf, 2002.

APÊNDICES

Apêndice 1- ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEMA

Apêndice 2- ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O (a) DIRETOR (a) DO CURSO DE PEDAGOGIA

**Apêndice 3- QUESTIONARIO APLICADO AOS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA
DA UEMA**

Apêndice 4- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (alunos)**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Estou sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa de dissertação intitulada: **O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO: um olhar inclusivo na formação dos alunos, da orientanda Dolores Cristina Sousa, sob a orientação da Profa. Dra. Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho.**

O motivo que leva a mestrand(a) a estudar esse assunto é no intuito de contribuir com reflexões aprofundadas sobre a Educação Especial e formação de professores a partir de análise e experiências vivenciadas pelos sujeitos envolvidos no processo de construção do professor no curso de Pedagogia da UEMA. O objetivo desse estudo, então, é analisar o processo de formação docente dos alunos do curso de Pedagogia da UEMA em tempos de educação inclusiva.

O procedimento de coleta de dados será sob a forma de questionário, contendo 11 questões que serão aplicados no espaço de sala de aula, em dia e horários previamente marcados e respondidos sem interferência ou questionamento.

No momento da aplicação do questionário foram reforçadas as explicações sobre o objetivo e os procedimentos da pesquisa. Fui esclarecido (a) sobre a pesquisa, estando livre para recusar a participar, retirar meu consentimento ou interromper minha participação a qualquer momento. Estou ciente que minha participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará quaisquer penalidades ou perda de benefícios.

Também estou ciente que não serei identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Inclusive será mantido sigilo dos meus depoimentos, como também de minha identidade.

A participação neste estudo não acarretará custos para minha pessoa e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

Declaro ter sido orientado (a) quanto ao teor da pesquisa e que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e que me foi dado à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura do (a) entrevistado (a)

Data _____/_____/_____

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Data _____/_____/_____

Apêndice 5- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (professores)**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Eu (nome do sujeito da pesquisa, nacionalidade, estado civil, idade, formação inicial, titulação) estou sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa de dissertação intitulada: **O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO**: um olhar inclusivo na formação dos alunos, da orientanda Dolores Cristina Sousa, sob a orientação da Profa. Dra. Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho.

O motivo que leva a mestranda a estudar esse assunto é o intuito de contribuir com reflexões aprofundadas sobre a Educação Especial e formação de professores a partir de análise e experiências vivenciadas pelos sujeitos envolvidos no processo de construção do professor no curso de Pedagogia da UEMA. O objetivo desse estudo, então, é analisar o processo de formação docente dos alunos do curso de Pedagogia da UEMA em tempos de educação inclusiva.

O procedimento de coleta de dados será sob a forma de entrevista com questões abertas que serão aplicados, em dia e horários previamente marcados. No momento da entrevista foram reforçadas as explicações sobre o objetivo e os procedimentos da pesquisa. Fui esclarecido (a) sobre a pesquisa, estando livre para recusar a participar, retirar meu consentimento ou interromper minha participação a qualquer momento. Estou ciente que minha participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará quaisquer penalidades ou perda de benefícios.

Também estou ciente que não serei identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Inclusive será mantido sigilo dos meus depoimentos, como também de minha identidade.

A participação neste estudo não acarretará custos para minha pessoa e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

Declaro ter sido orientado (a) quanto ao teor da pesquisa e que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e que me foi dado à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

São Luís, ____ de _____ 2012.

Profa. Dolores Cristina Sousa
(Pesquisadora)

Sujeito participante da pesquisa