

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF
CES – FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE EDUCAÇÃO – MESTRADO**

DÉBORA FELÍCIO FARIA

**Formação de professores: saberes e práticas da educação inclusiva no
Curso de Pedagogia do UNIVERSO/São Gonçalo/RJ**

**Niterói
2007**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

{

DÉBORA FELÍCIO FARIA

**Formação de professores: saberes e práticas da educação inclusiva no
Curso de Pedagogia do UNIVERSO/São Gonçalo/RJ**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, como requisito para a obtenção do Grau de Mestre.

Orientadora: Prof^a Valdelúcia Alves da Costa

Niterói
2007

{PAGE }

{

A Mauro, companheiro, incansável, de todas as horas;
A Augusto, Marcela e Dafne, pelas horas concedidas à mãe pesquisadora;
A Jonas(in memorian) e Marlene, meus pais, Antônio(in memorian) e Anna, meus pais do coração.

{PAGE }

{

Agradeço a todos os professores que
contribuíram para minha formação.
Às minhas queridas alunas do curso de
Pedagogia da UNIVERSO/SG;
Aos meus colegas, que, juntos, tentamos
constituir o curso de Pedagogia da
UNIVERSO/SG;
À Universidade Salgado de Oliveira, na figura
de seus gestores, que me oportunizaram
viver essa experiência.

{PAGE }

{

Meus especiais agradecimentos à Prof^a.
Valdelúcia Alves da Costa, que esteve
sempre presente e por isso tornou possível a
realização deste estudo.

{PAGE }

Resumo

A educação inclusiva tem assumido especial importância no cenário educacional brasileiro, sobretudo, quando pensamos em uma educação que seja democrática e igualitária. Entretanto, não é possível pensar que apenas um modelo pedagógico e os assentamentos teóricos e legais que dele decorrem, serão capazes de enfrentar as contradições sociais postas pelo processo de constituição das sociedades. Dentre tantos aspectos a serem analisados para tornar possível uma educação que seja acolhedora à todos, está a formação dos professores. Nesse sentido, este estudo se propôs a refletir, criticamente, quanto aos impactos do estudo e de práticas no curso de Pedagogia na modalidade Capacitação em Serviço da UNIVERSO/SG, considerando que habilita seus estudantes para a docência em Educação Especial. Por meio das narrativas das estudantes, foi possível reconhecer que, muito embora o estudo e as práticas em ambiente acadêmico sobre a educação sob orientação inclusiva, não seja garantia para o enfrentamento de preconceitos e para a formação de posturas mais acolhedoras, certamente contribui sobremaneira para que se dê o seu início.

Lista de ilustrações

Figura 1: Gráfico: A evolução da política de atendimento da Educação Especial

Figura 2: Organização do Sistema Nacional de Ensino

Lista de Abreviaturas, Siglas e Símbolos

APADA	Associação de Pais e Amigos do Deficiente Auditivo
APAE	Associação de Pais e Amigos do Excepcional
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE/SG	Coordenação de Educação Especial de São Gonçalo
CENESP	Centro nacional de Educação Especial
CFE	Conselho Federal de Educação
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CIM/SG	Centro de Inclusão municipal/ São Gonçalo
CIPPNE	Centro de Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CMAC/SG	Centro Municipal de Atendimento Continuado/ São Gonçalo
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa
EFA	Educacion For All (Conferência Mundial de Educação para todos)
FIASG	Fundação para a Infância de São Gonçalo
IBC	Instituto Benjamin Constant
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOE	Leis Orgânicas de Ensino
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
OPEP	Organização dos Países Exportadores de Petróleo
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEMECELTUR	Secretaria Municipal de Educação Cultura Lazer e Turismo de São Gonçalo
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESPE	Secretaria de Educação Especial
SETRAB	Secretaria Estadual de Trabalho
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIT	Universidade do Triângulo
UNIVERSO	Universidade Salgado de Oliveira
USAID	United States Agency for Internacional Development

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
FORMULAÇÃO DA SITUAÇÃO-PROBLEMA	15
<u>QUESTÕES</u>	<u>DO</u>
<u>ESTUDO</u>	
<u>OBJETIVOS</u>	<u>DO</u>
<u>ESTUDO</u>	
CAPÍTULO I - HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: da exclusão à inclusão.....	36
CAPÍTULO II – POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM EDUCAÇÃO: as experiências com inclusão escolar no Município de São Gonçalo/RJ.....	81
CAPÍTULO III – FORMAÇÃO DE PROFESSORES: questões acerca do curso de Pedagogia na perspectiva inclusiva.....	91
CAPÍTULO IV – OS IMPACTOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSO/SG: a formação dos estudantes e suas experiências sobre inclusão escolar.....	116
4.1. O Método.....	116
4.1.1. Lócus do estudo.....	119
4.1.2. Sujeitos do estudo.....	119
4.1.3. Instrumentos de coleta e análise dos dados.....	120
4.1.4. Caracterização do Curso de Pedagogia da UNIVERSO/SG na modalidade Capacitação em Serviço	121
4.2. A Universidade Salgado de Oliveira: sua caracterização.....	122
4.2.1. Caracterização dos Cursos na modalidade Capacitação em Serviço da UNIVERSO/SG.....	123
4.2.2. A proposta curricular do curso de Pedagogia – UNIVERSO/SG.....	125
4.2.3. A Matriz Curricular do curso de Pedagogia – UNIVERSO/SG.....	127
4.2.4. Estrutura do curso de Pedagogia – UNIVERSO/SG.....	137
4.2.5. Sistema de Avaliação do curso de Pedagogia – UNIVERSO/SG.....	137
4.2.5.1. Do aluno do curso de Pedagogia – UNIVERSO/SG	138
4.2.5.2. Do corpo docente do curso de Pedagogia – UNIVERSO/SG.....	139
4.2.6. A formação do corpo docente do curso de Pedagogia – UNIVERSO/SG.....	140
4.3. Da exclusão à inclusão: as experiências dos estudantes do curso de Pedagogia – UNIVERSO/SG.....	150
4.3.1. Contato ou experiência: as primeiras incursões no mundo da diversidade.....	150
4.3.2. Práxis: a resistência à dicotomia entre teoria e prática.....	161
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	168
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	171

APRESENTAÇÃO

O tema central de minha dissertação de Mestrado, intitulada *“Formação de professores: saberes e práticas da educação inclusiva no Curso de Pedagogia do UNIVERSO/São Gonçalo/RJ”*, é a formação de professores para tornar possível a educação inclusiva para alunos com necessidades educacionais especiais por meio da análise das experiências e narrativas dos estudantes do Curso de Pedagogia da UNIVERSO/São Gonçalo, tendo em vista que a referida Universidade habilita seus estudantes para a docência em educação especial, na perspectiva inclusiva.

Sem prescindir da dúvida, é possível afirmar muitas pesquisas, que hoje fazem parte do patrimônio cultural da humanidade, revelam o humano que a produziu. A exemplo do que ocorre com tantos estudos, este se remete às minhas experiências, sobretudo aquelas que se referem a atuação como professora na Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO/São Gonçalo e como especialista em educação especial no município de São Gonçalo.

Como membro da equipe multidisciplinar da Coordenação de Educação Especial do município de São Gonçalo, tinha o compromisso de lidar e compartilhar a perplexidade, muitas vezes imobilizante, vivida por pais, alunos e professores, frente ao processo de inclusão, por meio da atuação como professora itinerante. Ou seja, estava diariamente nas escolas ouvindo e buscando caminhos

para avançar em direção da escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais.

Mais do que respostas, tal contexto, provocou questões que se convergiram para o entendimento de que todos os obstáculos que impedem o processo educativo de alunos com necessidades educacionais especiais aproximam-se, pelo menos em parte, ao processo de formação dos sujeitos envolvidos neste processo. Em outras palavras, empiricamente, compreendia que é neste processo que os obstáculos são erigidos e, ao contrário do que se preconiza, o que promove a exclusão educacional dos indivíduos com deficiência não é sua condição individual, mas os estereótipos constituídos socialmente, incorporados por todos nós e reproduzidos no cotidiano da sala de aula.

Entretanto, simultaneamente a tais experiências, ingressava na UNIVERSO/SG, como professora do curso de Pedagogia, lecionando várias disciplinas cuja temática é a educação inclusiva e passei, não somente a acompanhar, como também a intervir no processo formativo de professores, sobretudo no que se refere à compreensão de saberes e práticas voltadas para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Dessa experiência aflora em mim a principal questão que me impulsionou à realização desse estudo: quais os impactos que o estudo de conceitos pertinentes à inclusão na formação de professores que atuam na rede de ensino de São Gonçalo?

Assim, para proceder à análise a que se propôs esse estudo, buscamos, como elemento fundante da pesquisa, o assentamento teórico na Teoria Crítica da Sociedade, desde a formulação da situação-problema até a coleta e análise dos dados, sobretudo com base no pensamento de Theodor W. Adorno e Max Horkheimer.

Considerando, pois, a complexidade da temática em questão, fez-se necessária uma revisão de literatura, no sentido de que, o resgate histórico é também a possibilidade da humanização, posto que, como afirmam Horkheimer & Adorno (1985, p.215), “Toda reificação é também esquecimento”. Portanto, coube estabelecer uma interlocução com o passado, resgatando as raízes sócio-históricas e culturais que perpetuam a barbárie, seja sob a forma do preconceito,

exclusão, seja a piedade, comiseração, ou ainda, alegoria ou escárnio. Compreendendo o processo de formação de professores e sua trajetória da exclusão a inclusão, as políticas públicas e reformas pedagógicas, não somente aquelas voltadas para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, como também aquelas que se configuram como a antítese às políticas já legitimadas e suas repercussões na formação dos professores.

Para estabelecer o diálogo, no primeiro capítulo, então, foi preciso fomentar a avaliação crítica das formas de vida, nas diversas épocas, contextualizando a sociedade contemporânea, compreendendo o presente e sua complexa rede de inter-conexões do “mundo administrado”, sob a qual os professores estão submetidos.

Nesse capítulo foram analisadas as Políticas Públicas em Educação e as reformas pedagógicas propostas, sobretudo aquelas voltadas para a inclusão de alunos, sob o ponto de vista da conjuntura política, histórica e cultural, da qual se originam, considerando o ambiente escolar, na figura de seus profissionais, alunos, comunidade.

No capítulo seguinte, foi focado o município de São Gonçalo, considerando que representam os agentes no processo de reprodução ou de transformação da realidade existente. A questão central neste capítulo, portanto é compreender como o município em tela tem se apropriado das Políticas Educacionais em Educação Inclusiva.

No terceiro capítulo, foram abordadas as questões que permeiam a formação humana, considerando a educação como elemento formativo da subjetividade humana. Assim, ampliamos o foco do estudo para além dos aspectos pedagógicos e avançamos em direção da compreensão dos aspectos sociológicos, políticos e culturais que estão imbricados no contexto em tela, ou seja, a formação de professores.

Considerando, pois, tais aspectos, foram tratados nesse capítulo, as formas como tais elementos se revelam e se combinam, para a formação dos estudantes do curso de Pedagogia da UNIVERSO.

Compreender a formação de professores para tornar possível a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais implica analisar a questão da formação do preconceito na sociedade e suas formas de manifestação pelo indivíduo. Nesse sentido, foram considerados conceito da psicologia social e a psicanálise, além da Teoria Crítica da Sociedade, componente teórico central de meu estudo. Também foram analisados os caminhos percorridos pela humanidade no sentido de conquistar o processo educacional, como conhecemos na atualidade, ou seja, favorável à inclusão escolar dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, advindas de deficiência.

E, no último capítulo foram apresentados e analisados os dados coletados por meio das narrativas dos estudantes do Curso de Pedagogia, bem como de seus professores e Coordenadora, em entrevistas e questionários, considerando seus objetivos e questões levantadas na formulação da situação-problema.

Vale, pois, destacar que, também na análise e coleta de dados, o referencial teórico foi a Teoria Crítica da Sociedade, pois os procedimentos metodológicos empregados aqui, não podem estar despidos da teoria que sustenta todo meu estudo.

Justifica-se, pois, a realização desse estudo, considerando que o movimento mundial que visa reconhecer o direito de todos à educação, vem provocando, nos diversos setores sociais, uma ampla discussão acerca do respeito à diversidade humana e a necessidade de se reestruturar as escolas, no sentido de discutir seus posicionamentos filosóficos e suas atitudes quanto ao seu papel social, por meio da reflexão crítica. Nesse sentido, vale afirmar que, as escolas não se traduzem por prédios, salas ou equipamentos, mas significam os profissionais que nela atuam, a comunidade em que está inserida e a cultura escolar que emana daquele espaço. Assim, só é possível falarmos em inclusão, na medida em que as escolas, na figura de seus profissionais, se oportunizam viver experiências que favoreçam a construção de novos conhecimentos, conceitos, a reformulação de idéias e a quebra de preconceitos, sobretudo dos professores, considerando seu protagonismo nesse processo.

{

Portanto, o presente estudo almejou produzir conhecimento capaz de contribuir com o debate sobre a questão da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais em decorrência de deficiências, enfocando a importância da formação dos professores e a necessidade de implementação de políticas educacionais que contemplem propostas voltadas para o incremento de cursos, tanto em nível superior quanto em nível médio, que tenham em seus currículos saberes e práticas voltadas para esse segmento da sociedade.

{PAGE }

FORMULAÇÃO DA SITUAÇÃO-PROBLEMA

A história da educação das pessoas com deficiência revela uma escolarização e escolas paralelas e, como tais, se incumbiram de alijá-las da sociedade e das contradições constitutivas de sua subjetividade. Assim, a instituição escolar, denominada regular, legitima-se alheia às pessoas com deficiência, e, muito embora se apresentasse como única, também revelava – e ainda revela – muitas ambigüidades, apoiadas na visão maniqueísta resultante do que Adorno (1996, pp.388-407) identifica como uma “[...] crise da formação cultural [...]”, em que a humanidade se divide entre os “[...] predestinados ou à salvação ou à condenação.” Assim, a escola regular impõe a distinção entre a escola destinada a acolher a elite e a outra, que se ocupa em agregar os grupos sociais que não pertencem à elite. Desse modo, o ensino formal se constituiu, em sua origem, classificatório e excludente, destinado a reforçar a hegemonia dos grupos sociais dominantes.

Entretanto, o que é central nesse estudo sobre a formação de professores para a educação de pessoas com deficiência, refere-se ao fato de que, seja de origem da elite, seja de origem das classes populares, não há lugar para os indivíduos com deficiência nas escolas intituladas regulares. Assim, quando conquistaram o direito ao processo educativo formal, couberam-lhes espaços escolares distintos dos alunos sem deficiência: é o que conhecemos como

*educação especial*¹. Assim, como destaca Costa (2001, p. 28), essa modalidade de educação escolar cumpre um papel “no mínimo contraditório” e afirma:

Criadas para integrar e normalizar, elas servem, também, para retirar os deficientes dos meios normais de ensino [...]. Sob a justificativa das necessidades especiais dos indivíduos, a instituição, na pessoa de seus profissionais, os rotula, os marca, por intermédio das classificações e os insere entre os muros institucionais. Nesses termos, as instituições destinadas ao atendimento de indivíduos com deficiência cumprem um único papel: excluir de maneira particular essa população.

Portanto, considerando a dicotomia posta entre regular e especial, aos professores, do então chamado ensino regular, resta uma estranheza com relação ao aluno com deficiência, em decorrência do fato de que, seja na condição de alunos ou na condição de professores, suas experiências com indivíduos com deficiência foram dificultadas, afinal, sob tal perspectiva, o lugar do aluno com deficiências não é a escola regular². Ou seja, professores para educarem alunos com deficiências precisam recorrer a especializações, capacitações ou algum tipo de formação complementar, como destaca a Resolução nº 2/CNE/CEB/2001, que em seu Art. 8º, inciso I, preconiza: “As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns professores especializados e capacitados para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos.” Isso nos remete ao fato de que, em suas formações básicas – formação de professores – seja no ensino médio, seja no superior, o reconhecimento do aluno com deficiência foi negado.

O que nos remete a idéia, que rapidamente se converteu em jargão, de que, para pessoas especiais, há que haver escolas especiais, com recursos e professores especiais. Desse modo, as pessoas com deficiências se enquadram em uma nova categoria: *os especiais*, que, a reboque, congrega todos àqueles que com eles se identificam. Como destaca Koltai (1998, p.107) “Não há amor entre irmãos sem rejeição de estrangeiros [...] a unidade do grupo se estrutura por

¹ Esse processo de implementação da educação especial será abordado no capítulo I, que trata da história da educação de pessoas com deficiência.

² Vale ressaltar que tal assertiva parte do princípio de que o professor não apresenta deficiência e que, por conseguinte, não se formou em escola especial.

considerar inimigos, logo estrangeiros, os que permanecem fora do grupo”. Desse modo, tanto entre pessoas com deficiência, quanto entre pessoas sem deficiência, os limites, que definem a unidade de cada grupo, revelam a formação voltada para a intolerância às diferenças, para a busca de homogeneidade, do espelho.

E assim se configura a divisão social que Woodward (2001, p.41) caracteriza como “[...] um sistema classificatório [que] aplica um princípio de diferença a uma população, de uma forma tal, que seja capaz de dividi-la em ao menos dois grupos opostos – nós/eles”.

Assim as identidades são constituídas, de forma bem marcada, pela oposição entre “nós” e “eles”; no caso deste estudo, entre os considerados “normais” e aqueles denominados “deficientes”. Como destaca Goffman (Apud: Costa, 2001, p.22):

Aqueles que não se afastam negativamente das expectativas sociais são chamados normais e resta àqueles que se desviam fazer parte do grupo de diferentes, desviantes, um estigma, uma marca ou impressão que pode acompanhar o indivíduo para o resto de sua vida, dificultando a sua plena inserção[...].

Nesse sentido, se diferença significa falta de semelhança, desconformidade, e, considerando os atributos socialmente constituídos, apresentar deficiência é ser diferente, é possível afirmar, que, tendo como referência um ideal do gênero humano, aquele explicita uma não conformidade. Assim, a esse respeito, Amaral (1998, p.14) afirma que:

Todos sabemos [embora nem todos confessemos] que em nosso contexto social esse tipo ideal – que, na verdade, faz o papel de um espelho virtual e generoso de nós mesmos – corresponde, no mínimo, a ser: jovem, do gênero masculino, branco, cristão, heterossexual, física e mentalmente perfeito, belo e produtivo. A aproximação ou semelhança com essa idealização em sua totalidade ou particularidades é perseguida, consciente ou inconscientemente, por todos nós, uma vez que o afastamento dela caracteriza a diferença significativa, o desvio, a anormalidade. E o fato é que muitos e muitos de nós, embora não correspondendo a esse protótipo ideologicamente construído, o utilizamos em nosso cotidiano para categorização/valorização do outro.

O fato de perseguirmos tal ideal nos afasta, na mesma proporção do seu oposto, pois a mínima suspeita de assemelhar-se ao desviante gera a angústia do risco do desamor, de sofrer pelas forças perversas da exclusão. Portanto, como destaca Horkheimer & Adorno (1985, p.29), “Nada pode estar fora, porque a simples idéia do ‘fora’ é a verdadeira fonte de angústia[...]”. Por isso, procuramos o nosso espelho e odiamos aquilo que foge ao padrão, introjetado por nós. Assim, como destaca Adorno (1995 p.129):

Pessoas que se enquadram cegamente em coletivos convertem a si próprios em algo como um material, dissolvendo-se como seres autodeterminados. Isso combina com a disposição de tratar os outros como sendo uma massa ‘amorfa’.

Desse modo, a possibilidade, ainda que falsificada, de, aprioristicamente, sabermos quem pertence a um grupo ou ao outro, garante a segurança da previsibilidade em relação aos comportamentos do outro, elemento que, na sociedade burguesa é fundamental. Nas sociedades modernas o fetiche pela homogeneidade absoluta, converte todos à massa indeterminada, onde as subjetividades são capturadas em detrimento da autoconservação e o indivíduo se dissolve na totalidade, como destacado por Adorno (2002, p.11), assim: “Para todos alguma coisa é prevista, a fim de que nenhum possa escapar; as diferenças vêm cunhadas e difundidas artificialmente.” E, mais:

[...] o industrialismo coisifica as almas. O aparelho econômico [...] já provê espontaneamente as mercadorias dos valores que decidem sobre o comportamento dos homens. A partir do momento em que as mercadorias, com o fim do intercâmbio livre, perderam todas suas qualidades econômicas salvo seu caráter de fetiche, este se espalhou como uma paralisia sobre a vida em sociedade em todos os seus aspectos. As inúmeras agências da produção em massa e da cultura por ela criada servem para inculcar no indivíduo os comportamentos normalizados como os únicos naturais, decentes e racionais. [...] Tudo o mais [...] experimenta a força da coletividade que tudo vigia, da sala de aula ao sindicato.

É lícito, pois, afirmar que as diferenças, fenômeno da essência humana, como destacado por Horkheimer & Adorno (1985, p.27), referem-se ao fato de que “Os homens receberam o seu eu como algo pertencente a cada um, diferente de todos os outros”, mas, que por meio do processo de formação, que, segundo Adorno (1996, p. 389), “[...] nada mais é do que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva”. Assim, as diferenças são convertidas em desigualdades sociais, acolhidas e reproduzidas pela cultura, como um “acerto de contas” por não terem cumprido seu papel de “se tornar igual”.

Entretanto, é importante considerar que, como os limites que definem as identidades e diferenças não são fenômenos da essência humana, mas sim construções culturais, eles apresentam maleabilidade, dinamicidade, decorrentes de uma incessante disputa de poder, política e socialmente, e mantidas ideologicamente, como forma de garantir hegemonia, como destaca Silva (2001,p.83):

Fixar uma determinada identidade como norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo de identidade e da diferença. Normalizar significa eleger [...] uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas.

Assim, como Silva (2001) aponta para a normalização, como mecanismo de hierarquização das identidades e diferenças, Amaral (1998) analisa a idéia de “tipo ideal”, como referencial para a categorização do outro, e Adorno (1985;1995;1996) reflete sobre a questão da identificação cega com o coletivo, é possível reconhecer o caráter adaptativo da formação humana no mundo moderno, onde a formação, como destaca Adorno(1996,p.391) “[...]haveria de corresponder a uma sociedade burguesa de seres livres e iguais.”

O ideário burguês, pois, fundamenta-se em libertar os indivíduos da herança mágica, difusa e absoluta, subordinada à natureza. Dessa feita, torna-se indivíduo do conhecimento, opondo-se duramente ao mito, pois “[...] o que não se submete ao critério da calculabilidade e da utilidade torna-se suspeito [...]”, como destacam Horkheimer e Adorno (1985, p.21). Dessa maneira o saber converte-se

em poder e atropela as barreiras sociais, pois “está a serviço de todos os fins da economia burguesa na fábrica e no campo de batalha”(p.20), haja visto as grandes invenções tecnológicas em decorrência das demandas das guerras ou para atender às demandas de otimização da produção das grandes indústrias. Assim, sob a ideologia de libertação, ou “desencantamento do mundo”, os homens da modernidade, substituíram o pensamento crítico e intuitivo pelas regras, cálculos, pela técnica, como destacam Horkheimer e Adorno (1985, p.21):

[...] a técnica [...] é tão democrática quanto o sistema econômico com o qual se desenvolve. A técnica é a essência desse saber, que não visa conceitos e imagens, nem o prazer do discernimento, mas o método, a utilização do trabalho de outros, o capital.

Os reflexos desse ideário na vida cotidiana caracterizam-se pela conversão dos indivíduos a mercadorias, à resignação diante do sempre igual, à posição de comandado, que em nome da autoconservação, deve adaptar-se.

Quanto a isso Adorno (1996, p.391) destaca que “[...]a adaptação é, de modo imediato, o esquema da dominação progressiva. [...] Essa acomodação persiste sobre as pulsões humanas como um processo social.”

Assim, a apropriação dos parâmetros construídos socialmente é um processo que aponta para a necessidade de autoconservação do indivíduo, o que acaba por eliminá-lo, na medida em que precisará “assemelhar-se” de tal maneira que negará a si, em prol do coletivo.

É o “contrato social” do cientista político: Rousseau³. Não é possível, no mundo socializado, fazer tudo que se deseja, pois como destacam Horkheimer & Adorno (1985, p.30) “Na passagem do caos para a civilização [...] a própria igualdade torna-se fetiche.” Assim, cabe ao *humano* a adaptação às exigências da realidade. Para estar em sociedade é preciso se adequar às regras e limites e isso “[...] pressupõe interdependência entre condições objetivas de vida e experiências subjetivas, o compartilhamento de convenções e valores de modos de pensar, de agir e de sentir mais ou menos formalizados [...]”, como destaca Azevedo(p.43).

³ Para aprofundar a questão ler Rousseau, J.–J. *O contrato social*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

O indivíduo renuncia aos seus desejos mais genuínos em prol de sua adaptação ao grupo em que pertence, ou, do contrário, corre o risco de ser excluído. Segundo Adorno (1995, p.122) essa realidade exerce “[...] a pressão do geral dominante sobre tudo que é particular, os homens individualmente e as instituições singulares, têm uma tendência a destroçar o particular, o individual juntamente com seu potencial de resistência.” E o referido autor (1996,p. 390) ainda destaca que:

[...] nos casos em que a cultura foi entendida como conformar-se à vida real, ela destacou unilateralmente o momento da adaptação, e impediu que os homens se educassem uns aos outros. Isso se fez necessário para reforçar a unidade sempre precária da socialização e para colocar fim àquelas explosões desorganizadoras que se produzem [...].

Quanto a isso, Freud (1997, p.24) busca compreender a constituição da subjetividade humana, e aponta para importância de analisarmos os reflexos do mundo externo no mundo interno e traz para esse cenário os conceitos do princípio do prazer, traduzido pela busca humana pela felicidade e fadada a não realização e do princípio da realidade em que, segundo ele, a cultura se impõe aos sujeitos de tal modo que, “[...]um homem pense ser feliz, simplesmente porque escapou à infelicidade ou sobreviveu ao sofrimento[...]”, o que gera uma raiva no indivíduo contra a civilização, considerando o quão aprisionado está, em uma situação cada vez mais socializadora, indiferenciada, da qual não tem como escapar. Nesse movimento, homens e mulheres têm suas identidades amalgamadas à coletividade e com elas se perdem as capacidades de resistência, tornando-se reprodutores desse processo. E, mais, Adorno (1995, pp.119-122), ainda aproximando-se dos estudos freudianos, afirma que a própria civilização origina e fortalece o que é anticivilizatório, ou seja, a pressão social para que todos se tornem os mesmos, converge para o que considerou possível chamar de “claustrofobia das pessoas no mundo administrado, um sentimento de encontrar-se enclausurado numa situação cada vez mais socializada, como em uma rede densamente interconectada”. E complementa: “Justamente esses momentos

repressivos da cultura produzem e reproduzem a barbárie nas pessoas submetidas a essa cultura.”

Isso posto, vale destacar que a simples ameaça de dissolução das fronteiras das identidades, pode se converter em risco de desorganização tanto social quanto psíquica, assim para garantir a sua estruturação, o outro é visto como suspeito, devemos, pois, rechaçá-lo.

Portanto, é possível pensar que, ao longo do processo sócio-histórico de constituição das sociedades, não bastou a oposição entre “deficientes” e “normais”, mas foi preciso negar a humanidade naqueles que se distanciaram do princípio da igualdade, banindo-os da sociedade, ou ainda, banindo a própria diferença.

Considerando, pois, os aspectos da formação humana na contemporaneidade, que estão assentadas na ideologia burguesa, cujos pressupostos estão centrados na adaptação à lei da troca, e que a educação formal tem servido a esse propósito, cabe questionar: se a cisão posta entre “normais” e “deficientes” viabiliza uma certa organização social e psíquica, em função da previsibilidade quanto ao comportamento do outro, porque, na atualidade, estamos vivendo um momento favorável à inclusão de alunos com deficiência na rede regular?

É possível pensar que a resposta talvez esteja no fato de que o trabalho se configurou e ainda continua se configurando, desde o início da modernidade, em categoria central na formação das pessoas, de modo que todos são impelidos a se ajustar à lógica da produção, garantindo assim a expansão do capital. Desse modo, a educação que conhecemos hoje atende ao modelo de produção capitalista, considerando a profissionalização e a adequação ao mercado de trabalho, suprimindo a necessidade de capital humano, por meio das reformas pedagógicas, que se produzem e se fixam para a adaptação à realidade. E, muito embora, as pessoas com deficiência estejam amuralhados na categoria “especial”, não estão imunes a essa lógica e, portanto, também estão forçadas à total conformidade.

Assim assentadas, começam a se esboçar propostas educacionais para pessoas com deficiência, com ressonância direta nos modelos pedagógicos, considerando o papel adaptativo da escola, ou seja, lhe cabe a responsabilidade de transferir os conhecimentos produzidos ao longo da trajetória da humanidade, sua cultura, aos indivíduos que dela se utilizam.

Entretanto, vale destacar que a escola configura-se um espaço privilegiado para o enfrentamento das contradições sociais, e, sobretudo, que a escola é um microcosmo social, onde estão presentes as diversas representações do macrocosmo, é um espaço de embates e interfaces, que deles ressoam a possibilidade de transformação do *status quo*.

Por isso, não é possível negar a força dos movimentos populares oriundos dos grupos representativos, que se organizaram para refletir acerca da exclusão social e para buscar caminhos para o respeito aos seus direitos, considerando sua humanidade e, conseqüentemente, sua condição de cidadão. Pois, como destaca Rocha(2001, p. 36)

As mulheres, as crianças, os velhos, os surdos, os cegos, os negros, os homossexuais e mais uma enxurrada de segmentos sociais que têm sua existência significativa longe da respeitabilidade, das políticas, do acesso aos bens materiais e intelectuais da cultura humana e da vida produtiva. Por isso mesmo são essas pessoas, organizadas em suas identidades negadas, que estão movendo o mundo, desestabilizando as favas contadas.

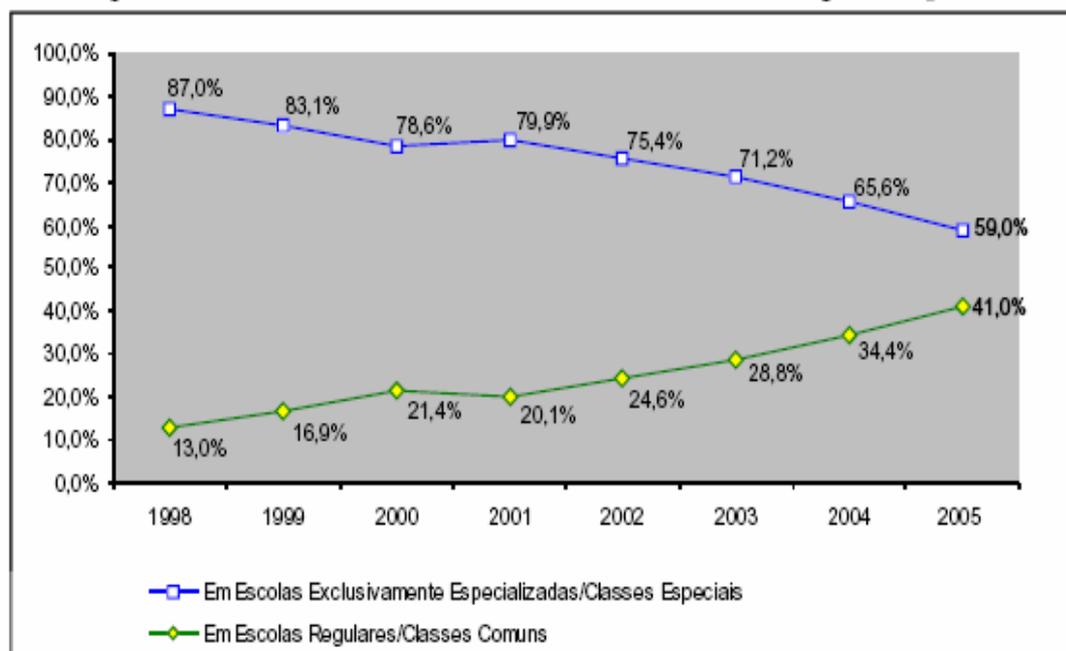
Ainda assim, em companhia de Costa⁴, vale questionar como reforma pedagógica isolada, ainda que legítima dos grupos sociais, em sua origem e essência, o movimento pela inclusão, ao ser cooptado pela lógica de mercado, converte-se na tentativa de enquadrar todas as diferenças aos modelos constituídos socialmente, como “normalizar o deficiente ou embranquecer o negro: o que há de emancipatório nisso?”

⁴ Comunicação da Profª Drª Valdelúcia Alves da Costa, em 22/09/2005, em aula ministrada no Curso de Pós-Graduação em Educação - Mestrado - da Universidade Federal Fluminense.

Dessa feita, não obstante aos avanços ora mencionados, em direção a uma educação inclusiva, em decorrência das políticas públicas de educação no Brasil, implementadas com a participação de agências de fomento do desenvolvimento da educação, o fato é que, a exclusão ainda persiste.

Considerando o Censo Escolar do INEP/MEC (2005), pode-se afirmar que esse é um processo que ainda vem enfrentando forte resistência à sua implantação, face à evolução do percentual de alunos incluídos nas Escolas Regulares em comparação com aqueles que estão matriculados em Escolas e Classes Especiais, como demonstrado no Gráfico abaixo:

Evolução da Política de Atendimento na Educação Especial



Fonte: Censo Escolar (MEC/INEP)

Gráfico nº 1 – A evolução da política de atendimento da Educação Especial

Portanto, 41% dos alunos com necessidades educacionais especiais do Sistema de Ensino estão matriculados em escolas regulares, o que pode ser avaliado como um avanço se pensarmos que em 1998 essa porcentagem era de apenas 13%. Entretanto, considerando que, desde 1988, com a Constituição

Brasileira, se esboçou a proposta de inclusão escolar desse segmento da população, é possível afirmar que estamos caminhando a passos lentos, ou seja, em 2005, a porcentagem de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas especializadas ainda supera a da modalidade inclusiva. É pertinente, então questionar, quais elementos têm favorecido tal resistência?

É lícito afirmar, pois, que na condição modelo, como o clichê atual: “O novo paradigma da educação”, a inclusão, como todas as propostas de reformas pedagógicas, pode se tornar inócua, ou ser amortizada, se estiver desarticulada da realidade social, e da lógica a que está submetida a formação das pessoas, como destaca Adorno(1996, p.388):

Os sintomas de colapso da formação cultural que se fazem observar por toda parte, [...] não se esgotam com as suas insuficiências do sistema e dos métodos da educação[...]. Reformas pedagógicas isoladas, embora indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Poderiam até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação diante do poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles.

Enveredar pelo caminho da inclusão escolar de pessoas com deficiência é, antes de tudo, lançar-se aos questionamentos sobre os elementos condicionantes do sistema que aprisionam a todos nas malhas da adaptação, que fazem com que as pessoas renunciem a autodeterminação e se prendam de maneira obstinada a elementos culturais já aprovados, como destaca Adorno (1996).

Nesse sentido, vale compreender as relações existentes entre os organismos internacionais de fomento a educação que se propõem à cooperação técnica e financeira aos países em desenvolvimento e as políticas educacionais no mundo, tendo em vista sua finalidade, ou seja, “[...]o estabelecimento de uma nova ordem internacional[...]”, como destaca Soares(1996, p.18). E, a ordem traz em si a impossibilidade da formação tendo em vista seu caráter autoritário. Ainda a esse respeito Shiroma (2004, pp. 9-10) destaca que:

Ao longo da história, a educação redefine seu perfil reprodutor/inovador da sociabilidade humana. Adapta-se aos modos de formação técnica e comportamental adequados a produção e reprodução das formas particulares de organização do trabalho e da vida. O processo educativo forma as aptidões e comportamentos que lhes são necessários, e a escola é um dos seus 'loci' privilegiados.

A escola, portanto, ao longo de sua trajetória histórica, tem se constituído de modo a atender à função precípua do ato de educar, que é tornar o que é natureza humana(o biológico) em condição humana, em outras palavras, a educação tem a função de mediar o processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes. Segundo Piéron (Apud Leontiev, 1978,p.238), "A criança no momento do nascimento, não passa de um candidato à humanidade." Assim, é possível afirmar que a escola assume sua função "reprodutora" de uma cultura assentada na lógica do mercado, da produtividade e marcada pela competitividade, individualismo e intolerante com as diversidades humanas, o que tem determinado como se darão as relações interpessoais, sobretudo, no caso desse estudo, no ambiente escolar.

E, ainda, ao transformar-se em um tema rentável, ofertado pelos meios de comunicação de massa, como a televisão, revistas, dentre outros elementos da indústria cultural⁵, revela-se ambíguo, pois reforça a dicotomia especial/regular, o que, em muitos países, tal qual, no Brasil, favorece a uma forte resistência, ou ainda, impede o seu pleno desenvolvimento. Em outras palavras, quero dizer que é profundamente efêmera a proposta de uma escola que seja boa e acolhedora para alunos com deficiência, se a instituição escolar está frágil e estéril para a maioria da população, em decorrência, principalmente, de um processo educativo que é essencialmente adaptativo. Quanto a esse aspecto, Crochík (2003^b,p.101)

⁵ Termo utilizado, originariamente por Horkheimer e Adorno, refere-se ao processo de fabricação, pelos meios de comunicação de massa, de uma sociedade orquestrada, em que as pessoas estão submetidas à lógica do mercado, guiadas pelo regime do lucro. Segundo os referidos autores (1985, p.114): "Na realidade, é por causa desse círculo de manipulações e necessidades derivadas que a unidade do sistema torna-se cada vez mais impermeável. O que não se diz é que o ambiente em que a técnica adquire tanto poder sobre a sociedade encarna o próprio poder dos economicamente mais fortes sobre a mesma sociedade." Para aprofundar a questão ler Horkheimer & Adorno: *Dialética do esclarecimento*, Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1985, pp. 113-156.

aponta para o fato de que”[...] a escola, como está constituída, não consegue atrair atenção dos alunos por sua aridez, por sua desvinculação com a realidade estabelecida”.

Nesse sentido, é possível afirmar que o projeto educacional, sob o qual estamos submetidos, tem sido organizado e sistematizado, de modo a atender aos princípios de uma sociedade consoante com a lógica que se opõe à emancipação de seus sujeitos, mas ao contrário, prima pela subsunção, posto que o questionamento acerca dos elementos que continuam a converter as diferenças individuais em critérios para classificar as pessoas fica dificultado, sendo possível à escola, no seu atual estágio, apenas reproduzi-lo, como destaca Crochik(2003, p.25) “Essa pretensão [de homogeneizar os alunos segundo as suas capacidades] não é proveniente diretamente da escola, mas da exigência social que privilegia os mais aptos, ou os mais adaptados.” Nesse sentido, considerando que, na modernidade, os critérios são cada vez mais rigorosos para classificar pessoas, Costa(2001,p.22) destaca que:

As regras desse padrão de desenvolvimento encontram-se, sobretudo, assentadas em medidas de competição extrema, na valorização de indivíduos mais aptos, detentores de múltiplas qualificações, competências e habilidades para o exercício de uma mesma atividade, em função da lógica do mercado e em detrimento da demanda humana desses indivíduos.

Portanto, como promover a inclusão na sociedade que vive sob a ideologia da exclusão?

E mais: A pessoa com deficiência para ser incluída socialmente precisa ser submetida à lógica da produção?

É possível admitir uma educação, que não necessite ser classificada, ou adjetivada como especial, regular ou inclusiva, pois, como educação democrática, pode ser para todos? Portanto, como espaço de todos, por meio da formação política dos professores, considerando que as escolas representam os profissionais que nela atuam?

A esse respeito Crochík (2003^a, p.31), afirma ainda que tal pressão homogeneizadora revela a ideologia da racionalidade tecnológica, pois:

[...] compreende uma visão de mundo que aprende a sua diversidade pela sistematização e normalização, que pretende a eficiência das ações e, assim, não volta para as diferenças particulares, para as contradições sociais, para os interesses pessoais. Ela se nutre da realidade estabelecida, perpetuando-a, e, nesse sentido, é conservadora, contrária a mudanças.

O que parece mais perverso nessa questão é que, em se tratando de uma ambigüidade, os papéis não estão claramente definidos, as posturas não estão marcadas e assumidas de forma transparente, mas sim, elas são veladas, pois estão travestidas pela ideologia do “politicamente correto”, e são introjetados de maneira inconsciente, provocando uma certa conformação formal do pensamento, como destacado por Crochík (2003^b).

Sob a bandeira da democracia todos os tipos de barbárie são cometidos e assim, como destaca Crochík (2003^b, p.97), “O objetivo das novas tecnologias educacionais de transmitir informações o mais fielmente possível tornam-nas disfarce da injustiça objetiva.”

Desse modo, a presença de alunos que apresentam deficiência, na forma da educação inclusiva, tem revelado a pseudoformação⁶ na medida em que este aluno, em muitos casos, como destaca Crochík (2003^a, pp.32-33) “[...]não pode facilmente ser posto em categorias lógicas, fazendo com que, por exemplo, a metodologia do ensino não possa ser unificada[...], e, assim, a escola, fracassa em sua função precípua de produzir conhecimento.

A ambigüidade dos discursos, somada a uma formação aligeirada, fragmentada ou reducionista dos educadores, parece ser uma combinação fértil para o avanço de políticas educacionais de cunho neoliberal, como veremos no capítulo I deste estudo. O jogo de palavras que inverte os sentidos e os termos, fomenta a obediência e a resignação, e o pior, a “minha culpa”, atribuindo ao educador o papel de paladino do bem. Nessa perspectiva, tudo precisa ser

⁶ Segundo Adorno (1996,p.400), a pseudoformação “[...] é o espírito conquistado pelo caráter do fetiche da mercadoria.” Em outras palavras, ainda com base no referido autor(1996,p.389) “Símbolo de uma consciência que renunciou à autodeterminação, prende-se de maneira obstinada, a elementos culturais já aprovados”. Para aprofundar a questão ler o texto: ADORNO, T.W. *Teoria da semicultura*. Apud: Educação & Sociedade, ano XVII, nº56, dezembro de 1996, pp.388-411.

“remasterizado”, as histórias são obsoletas, as críticas, os diálogos, as reflexões, tagarelices, pois o que se quer são os resultados.

Quanto a isso Horkheimer & Adorno (1985, p. 38) afirmam que, “Para o positivismo que assumiu a magistratura da razão esclarecida, extravar em mundos inteligíveis é não apenas proibido, mas é tido como um palavreado sem sentido.” Portanto, para se viver no século XXI os olhares se fixam no futuro, nas competências para a modernidade e, nesse sentido, é preciso dominá-las.

Tal ambigüidade, o jogo de palavras, portanto, tem se revelado desde os textos legais, que, mesmo sob a égide da inclusão, prevê o ensino especializado em escolas segregadas, como a LDBEN/1996 (Art. 58) ao afirmar que “o aluno portador de necessidades especiais deve ser atendido, *preferencialmente*, na rede regular de ensino”, ou ainda a possibilidade de a educação especial, “[...]em alguns casos, *substituir* os serviços educacionais comuns”, como destaca o Art. 3º da Resolução nº2/2001/CNE/CEB até o discurso de professores, pais e dos próprios alunos, quando põem em dúvida a “eficiência” da escola comum para educação de pessoas com deficiência.

A resistência à inclusão também se revela pela fugacidade terminológica e conceitual para identificar os indivíduos com deficiência, sendo que atualmente adota-se: *educandos com necessidades educacionais especiais*. Podemos supor que há uma intencionalidade em pulverizar a singularidade desses indivíduos, enquadrando-os a esse novo conceito, e com ela também são pulverizadas as ações educativas que deveriam ser implementadas para respondê-las de maneira ética. Assim a deficiência é, de tal maneira banalizada, que soa como exagero a importância de atender às suas necessidades de maneira adequada.

Assim, de acordo com Crochík (2003^b,p.108), “[...] a democracia formal, a justiça formal, a igualdade formal, abstraem o que na sociedade as impede. Assim, quanto mais democracia formal, mais a sua ausência é ocultada.” Exigindo, pois, medidas compensatórias e cooptativas para essa realidade que não se quer enfrentar e, portanto, não se pode transformar, como uma educação paralela e leis, práticas, propostas igualmente paralelas. Então, aquela proposta, que em sua origem primava por uma educação que privilegia os princípios de uma sociedade

mais humana e justa se converte em “declarações”, “parâmetros”, “diretrizes”, “referenciais”, enfim, uma avalanche de “modelos ideais”, que têm como objetivo compensar a sua aridez por meio da instrumentalização do professor na atuação junto ao educando com necessidades educacionais especiais, e “oferecer contribuições técnicas relativas à educação de portadores de necessidades especiais [...]”, como aponta Alencar (Apud: Brasil,1994, p.7), revelando o caráter essencialmente ou mesmo exclusivamente adaptativo e tecnológico da educação, abordados anteriormente, que são contrários à experiência, ou seja, à capacidade de estabelecer uma inter-relação reflexiva, crítica com a vida, sem interpor a camada estereotipada, culturalmente constituída, entre si mesmo e o objeto a ser experienciado, como destaca Adorno (1995), elemento central para inclusão. Há, portanto, a tentativa de “enquadrar” os indivíduos com deficiência aos padrões – por meio da homogeneização de seu comportamento, como vimos ser o foco dessa sociedade: para tudo e para todos há algo pré-estabelecido.

Se as escolas – na figura de seus profissionais, da cultura escolar e da comunidade em que estão inseridas – ao serem constituídas, não reconhecem a diversidade na existência de educandos com deficiência e, desde sua origem, não prevêem a heterogeneidade de seus alunos, mas sim versam sob o princípio da homogeneização, ao se defrontarem com alunos “desviantes” dos padrões, em resposta aos fundamentos, principalmente legais, da inclusão, como os têm entendido?

E, mais, mesmo considerando o caráter adaptativo da educação escolar, a que foram submetidos os professores, reproduzidor da cultura burguesa de classes perpassada pela ideologia tecnicista liberal, que nega a experiência dos indivíduos e aponta para a heteronomia, reforçando posturas rígidas, excludentes e intolerantes com a diversidade humana, o que é ainda possível?

É para refletir acerca dessas questões que este estudo se propõe, tendo como objeto de estudo o Curso de Pedagogia, na modalidade Capacitação em Serviço, da Universidade Salgado de Oliveira – daqui em diante denominada UNIVERSO – Campus São Gonçalo, no Estado do Rio de Janeiro, e como sujeitos os estudantes desse Curso.

{

A modalidade de Capacitação em Serviço foi implementada pela UNIVERSO em resposta aos pressupostos legais, definidos pela LDBEN – n.º 9393/1996, que determinam o prazo de dez anos a contar da sua publicação – instituindo a Década da Educação – quanto à formação de profissionais da educação, em especial nos Artigos que se seguem:

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[...]

Art.87:§4º: Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados em treinamento em serviço.

Assim, a modalidade de Capacitação em Serviço tem como objetivo viabilizar a formação em nível superior dos professores que estão em serviço, de modo a estabelecer interfaces entre teorias e práticas pedagógicas, em diversos cursos de licenciaturas, atendendo ao que preconiza a referida lei, em seu Artigo 61:

A formação de profissionais da Educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I – a associação entre teoria e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

Em virtude de sua implantação, a Capacitação em Serviço foi percebida como um processo educacional que contribuiria para a constituição de uma escola composta por profissionais melhor formados e que, em tese, poderia favorecer a intervenção social, e a contextualização de seu conteúdo, na medida em que busca no ambiente escolar o referencial para a teorização.

Dentre os cursos ministrados na UNIVERSO, está o curso de Pedagogia, alvo deste estudo, considerando que, em resposta à determinação legal que aponta para a inclusão de alunos com deficiência no Sistema Educacional Regular

{PAGE }

{

e a necessidade de formação profissional para o atendimento desse alunado, a referida universidade implantou a matriz curricular em rede de saberes contextuais, que preconiza a interlocução entre teorias e práticas da educação de alunos com necessidades educacionais especiais em 17 disciplinas, como destacado em seu fluxograma (anexo nº 1), formando pedagogos com habilitação em gestão e docência em educação infantil, ensino fundamental - nas séries iniciais -, além da docência em educação especial.

Nesse sentido é possível afirmar que a UNIVERSO é uma das precursoras na preocupação com a formação de professores para a educação especial na perspectiva inclusiva, como preconiza a legislação vigente.

A LDBEN, n.º 9394/1996 destaca que:

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

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento educacional especializado, bem como, professores de ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

O Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001 corrobora na importância da formação continuada, ao definir as seguintes diretrizes:

2. Generalizar, em cinco anos, como parte dos programas de formação em serviço, a oferta de cursos sobre o atendimento básico a educandos especiais, para os professores em exercício na educação infantil e no ensino fundamental,

19. Incluir nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais.

Quanto a essa questão, a Resolução do CNE/CEB, n.º 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, preconiza que:

{PAGE }

{

Art 8: As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I – professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos.

E, continua preconizando que:

Art 18 §1º: São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos com necessidades educacionais especiais, aqueles que comprovarem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial [...].

Muito embora saibamos, que no atual estágio civilizatório, é importante se definir políticas públicas voltadas para a garantia da educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e da urgência em se implementar ações que atendam ao professor no que se refere a sua formação, tal aspecto nos remete ao fato de que em nosso processo de tomar a realidade objetiva por meio da apropriação subjetiva, ou seja, o processo pelo qual nos tornamos humanos, as nossas experiências voltadas para o respeito à diversidade ainda é dificultada. E mais, o conhecimento, o saber necessário para a atuação pedagógica voltado para esse alunado, ainda é percebido como um apêndice da formação dos professores.

Assim, faz-se necessário investigar quais têm sido os impactos do Curso de Pedagogia da UNIVERSO – Modalidade Capacitação em Serviço, no que se refere aos conteúdos e práticas pedagógicas inclusivas presentes em sua grade curricular sobre a formação dos professores, estudantes do Curso, considerando o protagonismo desses na implementação da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais e na reestruturação das escolas públicas no Município de São Gonçalo, no Estado do Rio de Janeiro.

{PAGE }

QUESTÕES

- Como os professores, estudantes do Curso de Pedagogia da UNIVERSO, têm entendido e enfrentado os fundamentos e práticas pedagógicas da educação inclusiva presentes no Curso?
- Quais são as experiências dos professores, estudantes do Curso de Pedagogia da UNIVERSO, com pessoas com deficiência, seja na condição de estudante, seja na condição de professor?
- Qual a formação dos professores, estudantes do Curso de Pedagogia da UNIVERSO, para a educação inclusiva, antes do ingresso no referido Curso?
- Quais os estereótipos sobre o aluno com deficiência que os professores, estudantes do Curso de Pedagogia da UNIVERSO apresentam em sua formação?
- Quais os impactos do currículo que tem a proposta de contemplar os saberes e as práticas pedagógicas voltadas para a educação de alunos com deficiência na formação dos estudantes do Curso de Pedagogia da UNIVERSO?

OBJETIVOS

- Analisar os impactos do currículo que tem como proposta contemplar os saberes e as práticas pedagógicas da educação de alunos com deficiência, tanto como princípio de formação, quanto na prática docente dos estudantes do Curso de Pedagogia da UNIVERSO.
- Caracterizar a estruturação do Curso de Pedagogia, no que se refere aos seus aspectos curriculares, de formação de seus professores, recursos didático-pedagógicos, projeto político pedagógico e sua relação com a formação dos professores, estudantes do Curso, e com a educação de alunos que apresentam deficiência.
- Identificar os estereótipos constituídos pelos professores, estudantes do Curso da UNIVERSO, sobre os alunos que apresentam deficiência.

CAPÍTULO I
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA:
da exclusão à inclusão

Neste capítulo são discutidas as políticas públicas em educação e as reformas pedagógicas, sobretudo àquelas voltadas para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, considerando o contexto histórico em que foram implementadas, as influências teóricas e as ideologias que revelam. Portanto, se neste capítulo o nosso objeto são as referidas políticas, não podemos abstraí-las do seu contexto histórico.

Inicialmente, faz-se necessário promover um resgate histórico, quanto às formas de atendimento educacional, que a população em tela recebeu nos diversos momentos da história da população brasileira e, considerando a contemporaneidade, analisar as influências dos organismos internacionais buscando respostas para questões, como:

- De que maneira suas mobilizações internacionais, por meio das grandes agências de fomento à educação nos países “em desenvolvimento” têm interferido no modo do Brasil sistematizar suas Políticas Educacionais, sobretudo as voltadas para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais?
- Quais interesses estão implícitos nas diretrizes propostas por tais organismos?

- Como o Município de São Gonçalo tem se apropriado das políticas educacionais para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino?

Certamente, seria axiomático afirmar que as influências externas nas políticas nacionais brasileiras datam de sua colonização. Entretanto, o que não nos parece tão evidente é que, muito embora tenha havido alguns gritos pela independência ela ainda resiste em chegar. Se, inicialmente o Brasil, em todas as instâncias, subordinava-se ao reino de Portugal, atualmente podemos dizer que estamos aprisionados nas malhas das negociações e empréstimos do capital internacional. Como destacam Xavier, Ribeiro e Noronha (1994,p.26):

O Brasil vem se constituindo historicamente no trânsito por diferentes formas de subordinação, desde o colonialismo português e o neocolonialismo inglês até o imperialismo norte-americano.

Os portugueses quando aqui chegaram e fizeram desse solo propriedade lusitana, não tinham políticas para o desenvolvimento a não ser aquela destinada à exploração. Foram quase quatro longos séculos de uma economia agrária, latifundiária e escravista, inaugurada na tentativa de compensar as perdas econômicas decorrentes da crise no feudalismo, os gastos com as lutas travadas contra Ceuta e Castela e as crises no Oriente, para citar alguns acontecimentos históricos que impulsionaram os portugueses no sentido da exploração das Novas Terras. Assim, o que antes parecia ser uma terra sem atrativos, começa a se transformar em um empreendimento rentável aos cofres da Coroa Portuguesa.

O Sistema Colonial de Ensino foi inaugurado pelos missionários jesuítas, que, tinham a função de “(...)aculturar e converter ‘ignorantes’ e ‘ingênuos’, como os nativos, e criar uma atmosfera civilizada e religiosa para os degredados e aventureiros que para aqui viesse”, como analisado por Xavier, Ribeiro, Noronha, 1994,p.41). Passado o tempo “heróico” das grandes missões a atuação das Companhias de Jesus, adotaram na colônia um sistema de ensino nos moldes dos sistemas europeus, cujo objetivo era formar uma elite culta e educada, e

sobretudo, impedir os avanços da reforma protestante e consolidar a cultura católica entre as elites da colônia.

É relevante, entretanto, lembrar que a Europa dos séculos XV - XVI vivia um período de intensos conflitos e oposições ao absolutismo e ao dogmatismo religioso, conhecido como movimento humanista, que, segundo Mocellin(2004, p.188) representou:

(...) mudanças significativas na maneira de encarar o mundo e o ser humano. Enquanto na Idade Média o homem devia se submeter à vontade de Deus, às orientações do clero e ao domínio político da nobreza, os humanistas procuravam valorizar o ser humano em sua individualidade, força e criatividade.

Mas Portugal, distante das transformações científicas ocorridas na Europa, alia-se às Companhias de Jesus como forma de resistência aos movimentos da Reforma e seus desdobramentos.

O fato de Portugal não aderir ao movimento revolucionário por meio da ciência, como o fez a maior parte dos países da Europa, haja vista a França, Inglaterra, Itália, dentre outros, que os impulsionou para uma nova configuração social e econômica, constituiu a precipitação de seu fracasso, sobretudo considerando que erigia uma economia sustentada no princípio da concentração de riquezas, principalmente por meio da exploração de suas colônias.

Tal direção política lusitana trouxe impactos significativos para o povo brasileiro que viria a se formar, que, como afirmam Xavier, Ribeiro e Noronha(1994,p.31), "(...) a nossa sociedade se configurou, já em sua origem, (...) como concentradora de propriedade, riqueza, poder e prestígio social." É possível afirmar que esses elementos influenciaram e, por que não dizer, influenciam até hoje, o modo de vida social e cultural da sociedade brasileira.

E não é diferente em se tratando das políticas destinadas à educação de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais em decorrência de deficiências sensoriais, físicas e cognitivas.

Para uma população esparsa com limites bem demarcados entre os proprietários dos meios de produção e os que produziam, ou seja, os escravos e,

ainda alguns aventureiros e comerciantes, a educação não se constituía em um elemento significativo para a formação dessa população, em se tratando de pessoas com deficiência, a educação era praticamente inexistente.

As primeiras iniciativas no Brasil no sentido de um atendimento às pessoas com deficiência, como destaca Jannuzzi(2004,p.8) “(...)provavelmente, iniciou-se através das Câmaras Municipais ou das confrarias particulares”, somente no século XVIII. Aliás, uma herança que trazemos até hoje. De certo ponto, é possível afirmar que é recorrente no Brasil a ação de grupos privados no atendimento desse segmento da sociedade. Haja vista a importância das Santas Casas de Misericórdia, passando pela ação de associações representativas, como APAE, APADA, Pestalozzi, dentre outras, que tiveram seu período de ascensão entre as décadas de 60 e 70 e, a partir da década de 90, com a explosão do Terceiro Setor e uma enxurrada de Organizações Não-governamentais, de direito privado e sem fins lucrativos.

A importância das Santas Casas de Misericórdia é evidenciada, sobretudo pelas “rodas dos expostos”, sendo a primeira datada de 1726, em Salvador e a partir de então se ampliando para as demais províncias. Em Portugal “(...)a criação dos expostos era atribuição da Santa Casa de Misericórdia de Lisboa”, como destaca Jannuzzi(2004,p.10), desde 1499.

A ação das Santas Casas se deu como resultado da ausência do Estado, quanto ao que lhe competia aos cuidados com a infância. O que também foi recorrente em nosso País. E tal descaso se potencializava⁷ se essa criança apresentava deficiência.

A herança do abandono à infância, trazida de Portugal para as Novas Terras, tem suas raízes no período antigo da Europa Ocidental, em que as crianças com deficiência eram percebidas como criaturas que poderiam comprometer o bem estar social, como evidencia Misès (1977, p.78):

⁷ Vislumbro a possibilidade de empregar o verbo nesse tempo com mais convicção. Entretanto, ainda me sai titubeante e reluto em não empregá-lo no presente.

Nós matamos os cães danados os touros ferozes e indomáveis, degolamos as ovelhas doentes com medo que infectem o rebanho, asfixiamos os recém-nascidos e mal constituídos; mesmo as crianças, se forem débeis ou anormais, nós as afogamos: não se trata de ódio, mas da razão que nos convida a separar das partes sãs, daquelas que podem corrompê-las.

Entre os gregos, povo cuja cultura tornou-se fundante na constituição do mundo ocidental, como destaca Chassot(2004,p.33), “(...)nenhum outro povo da Antiguidade influenciou tão decisivamente nossa civilização ocidental como os gregos”, a exposição e o infanticídio eram praticados sem nenhum dano moral ou ético. Como destaca Cotrim(2000, p.96), a criança espartana:

“(...)era inspecionada por membros do governo, que verificavam seu estado de saúde. Se fosse saudável, mereceria os cuidados do estado. Se fosse doente ou deformada, poderia ser imediatamente morta.”

Frente a tanto abandono registra-se, no final do século XVII, pedido feito pelo governador da província do Rio de Janeiro ao rei de Portugal de que providências fossem tomadas no sentido de eliminar a prática de abandono de crianças pelas ruas, sujeitas a serem devoradas por animais, ou mesmo morrerem de fome ou frio, como evidencia Jannuzzi(2004). Portanto coube às Santas Casas de Misericórdia assumir os cuidados dessas crianças rejeitadas e, com sorte, oferecer alguma educação, como era tradição em Portugal.

Na Europa tal prática havia sido condenada desde o ingresso do Cristianismo no panorama histórico, em especial por meio do imperador romano Constantino, que concedeu liberdade de culto aos cristãos, por meio da publicação do Edito de Milão, em 313 e, nos fins do século IV, com Teodósio, imperador que reconheceu o Cristianismo como religião oficial do Império, como destacado por Mocellin(2004)

O que, na verdade, não trouxe tantas modificações em relação às atitudes frente ao indivíduo com deficiência, nem tão pouco, uma perspectiva educacional,

mas a exposição e o infanticídio foram substituídos por ritos de exorcismo e magia.

Assim, o fato de serem considerados criaturas de Deus, não conferiu aos indivíduos com deficiências o direito à humanidade, restando-lhes o isolamento e a mendicância, perpetuando-se sua exclusão. O uso das forças coercitivas, por parte da Igreja Medieval, valendo-se da auto-intitulação de “representantes de Deus”, e que, em Seu nome, poderiam subjugar as pessoas aos seus preceitos, concretizou-se por meio das ameaças objetivas, considerando *hereges* àqueles que ousassem se desviar das leis de Deus.

A influência da Igreja Católica na organização social, nessa época, era intensa, rígida e autoritária e as manifestações de insatisfação com essa situação eram rigorosamente reprimidas pela “Inquisição Católica”. Mas, aqui no Brasil são inexpressivos os casos dos tribunais organizados pela Igreja para julgar os crimes de heresia contra a fé católica e, portanto, para efeito deste estudo, não foram encontrados registros de pessoas com deficiência que tenham sido vítimas de tribunais inquisidores.

A despeito dos avanços no campo científico, oriundos dos movimentos renascentistas e iluministas, que vinham ocorrendo na Europa do período colonial do Brasil, a coroa portuguesa se esforça e resiste, associando-se às Companhias de Jesus, que monopolizaram o ensino na metrópole e nas colônias, como foi mencionando.

Porém, enfraquecida econômica e politicamente, a Coroa curvou-se às pressões por modernizar-se. Assim, em meados do século XVIII, com a reforma pombalina, esse monopólio dá seus últimos suspiros e, em 1759 os jesuítas são expulsos da metrópole lusitana e de suas colônias.

Entretanto, nas colônias o que se vê é o desmantelamento do sistema educacional existente, ainda que insipiente e elitista, como destacado por Xavier, Noronha e Ribeiro(1994,pp.51,52):

No Brasil, a reforma dita econômica, mas de fato de cunho administrativo e fiscal, caiu como uma bomba, tal como a educacional, que derrubou uma obra construída através de dois séculos de história. As medidas pombalinas acirraram os monopólios, multiplicaram os impostos, esvaziaram o aparelho administrativo local dos 'nativos' da Colônia(...).

Os estragos causados à educação pela referida reforma só foram minimizados no final do século XVIII e, sobretudo, com a vinda da Coroa para o Brasil. Entretanto, o gérmen da insatisfação havia sido plantado, e as primeiras insurreições logo começariam a eclodir pela Colônia e a independência, em relação à Portugal, não demoraria a ser formalizada.

Vale destacar que o ensino na Colônia, apesar de compreender desde a instrução elementar até a superior, não emitia diplomas e por esse motivo os "letrados" deveriam concluir seus estudos na Europa e de lá traziam as idéias da modernidade.

Assim, como eco aos movimentos europeus revolucionários e impregnados do ideário iluminista, principalmente o inglês⁸, a elite brasileira do período colonial, inicia alguns movimentos em oposição às atitudes consideradas conservadoras. Mas, como destaca Jannuzzi(2004,p.6), "(...) foi um liberalismo limitado(...)" na medida em que sua mobilização não deveria por em risco o poder daquela classe. Assim, como afirma a referida autora:

De qualquer forma, foi um liberalismo que lutou pela abolição de algumas instituições coloniais, criticou o dogmatismo e o poder autocrático, se opôs a interferência do Estado na economia, defendeu a liberdade de expressão e a propriedade privada.(p.6)

No bojo desse movimento se estabeleceu o debate acerca da educação básica, mas que não saiu do campo das discussões e logo foi esquecida.

Enfim, a Independência proclamada em 1822 foi apenas o desfecho previsto para um processo de insatisfação da elite, que se fiava em um poderoso

⁸ Tratava-se de um Iluminismo contido, pouco crítico, cuja educação reproduzia o tradicionalismo. Para aprofundar a temática conferir HOBBSAWN, E. J. A era das revoluções. 21^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

aliado, a Inglaterra, e da decadência do modelo econômico considerado retrógrado, que não atendia aos interesses do novo capitalismo europeu, ou seja, como afirmaram Xavier, Ribeiro e Noronha(1994,p.53):

Para todas as potências em fase de industrialização, ansiosas por ampliar os seus mercados consumidores, os monopólios comerciais constituíam um ranço intolerável da fase primitiva do capitalismo. Isso a levava mesmo a desprezar a posse jurídica das colônias, que acabavam sugando recursos metropolitanos com os seus aparelhos administrativos, substituindo-a pelo controle indireto dos seus mercados internos. Essa nova forma de controle, a neocolonial, se operava através de acordos mutuamente vantajosos, ao menos para as elites.

Os impactos culturais decorrentes da vinda da família real e, posteriormente, da denominada Independência política e econômica do Brasil, foram expressivos. Afinal, o País deveria estabelecer as condições ideais para a instalação do Reino Unido do Brasil, haveria que se eleva-lo aos níveis do século, suprimindo as defasagens que a condição de colônia impunha ao país, portanto, era preciso ter um ar de civilidade, assim, como analisado por Xavier, Ribeiro e Noronha(1994,p.55), considerando que:

Esse impulso se originou da necessidade imediata de suprir deficiências coloniais para a instalação da sede da administração do Reino. Daí, por exemplo, a multiplicação das cadeiras de ensino e a criação de novos cursos e instituições culturais e educacionais(...) Era toda uma mentalidade metropolitana, hábitos e costumes civilizados, assim como condições de vida material e social sofisticadas(...)

No campo educacional um amplo debate foi realizado acerca dos problemas mais urgentes da educação, como a questão do ensino primário, que se desdobraram em vários projetos apresentados ao Parlamento Nacional, contemplando também a educação de pessoas que apresentam deficiência, como destacado por Xavier, Ribeiro e Noronha(1994,p.84):

A primeira dessas leis, conhecida como Reforma Couto Ferraz ou Regimento de 1854, estabelecia a obrigatoriedade do ensino elementar, reforçava o princípio da sua gratuidade, estabelecido constitucionalmente, vetava o acesso de escravos ao ensino público e previa a criação de classes especiais para adultos.

Não obstante aos dispositivos legais presentes no referido regimento, os debates estavam distantes da realidade e, por isso, tiveram sua implementação dificultada. Na realidade, a educação popular não se constituía prioridade naquele momento, pois, como vimos, a tradição entre as famílias da elite era a educação domiciliar. Para o restante da população, aprender a ler e a escrever não era tão importante, sobretudo em uma economia basicamente agroexportadora.

Em se tratando da questão da educação de pessoas com deficiência, cabe destacar que a referida lei se reportou a esse segmento da população ao propor a criação de classes especiais para adultos, como afirmado pelas referidas autoras. Porém, a exemplo do que ocorrera com a educação popular, a educação para as pessoas com deficiência continuou inexpressiva, sobretudo porque a sociedade brasileira, no período do Império, caracterizava-se por uma economia essencialmente agrária, onde a maioria da população era desescolarizada e a educação era privilégio da elite.

Entretanto, nesse período foi criado o Instituto dos Meninos Cegos, em 1854 que, a partir de 1891, passou a se chamar Instituto Benjamin Constant(IBC). E, em 1857, pela Lei nº 839 foi fundado o Instituto dos Surdos-Mudos(ISM), que mais tarde passou a se denominar Instituto Nacional dos Surdos-Mudos(INSM) e, atualmente, Instituto Nacional de Educação de Surdos(INES).

Segundo Jannuzzi(2004, p.14) a criação dessas instituições educacionais voltadas para o atendimento de indivíduos com deficiências visuais e surdos, respectivamente, se deu em decorrência da “(...)atuação de vultos próximos ao imperador(...)”. Tratava-se de uma iniciativa de cunho pessoal e de pouca abrangência, considerando que “(...) em 1874 atendiam 35 alunos cegos e 17 surdos, segundo Pires de Almeida(apud JUNNUZZI, pp.14-15). Vale destacar que, segundo o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, Diretoria Geral de

Estatística, no texto intitulado, Recenseamento do Brasil, datado de 1920, a população em 1872 era de 15.848 cegos e 11.595 surdos, como destacado pelo referido autor(apud JANNUZZI, 2004, p.15).

No entanto, quanto às pessoas com deficiências mentais, o que é possível perceber são indefinições quanto suas principais características. Muitas vezes confundidos com pessoas com transtornos mentais ou mesmo com delinqüentes, estiveram excluídos dos escassos espaços educacionais. Estiveram, ora negligenciados, exercendo alguma tarefa de menor complexidade nas lavouras, ou “alienados”⁹, nos hospícios ou, ainda, aprisionados por comprometer a ordem social, segundo as concepções da época. Enfim, a verdade é que sua humanidade era negada.

De acordo com Jannuzzi(2004), outro dado tornaria significativa a falta de informações e mesmo a ausência de políticas educacionais para as pessoas com deficiência, trata-se do fato de a escola ainda não ter se convertido em critério de classificação e seleção das pessoas, dada a sua pouca expressão no cenário social brasileiro desse período, ou seja, como destacado pela referida autora(p.16):

“(...)sociedade ainda pouco urbanizada, apoiada no setor rural, primitivamente aparelhado, provavelmente poucos eram considerados deficientes; havia lugar, havia alguma tarefa que muitos deles executassem. A população era iletrada na sua maior parte, as escolas eram escassas(...) e dado que só recorriam a ela as camadas sociais alta e média, a escola não funcionou como crivo, como elemento de patenteação da deficiência.”

Provavelmente, considerando o contexto histórico da época, é possível supor que apenas os casos mais severos de deficiência demandassem alguma atenção, nesses casos, eram recolhidas em instituições, os casos menos visíveis estariam incorporados nas tarefas simples, como destacado por Pinell (apud Jannuzzi(2004,p.57):

⁹ Hospital dos Alienados.

A medicina só conhecia os aspectos profundos de deficiência mental, que eram a idiotia e a imbecilidade, nas quais a inteligência não representava papel significativo no conjunto da complexa patologia. Eram perturbações somáticas e uma complexa sintomatologia que faziam a medicina classifica-los de idiotas.

O indivíduo que apresentava deficiência era ocultado, silenciado e, ao invés de propostas educacionais, era visto como caso de polícia, de prejuízo moral. Assim, Jannuzzi (2004, p.8) analisou que “(...)a sociedade de então já se protegia juridicamente do adulto deficiente na Constituição de 1824(título II, Artigo 8º, item 1º), privando do direito político o incapacitado físico ou moral”. Dessa maneira, a exclusão da pessoa com deficiência se legitimava.

Outras influências chegariam ao Brasil e mudariam o modo de compreender e agir frente à pessoa com deficiência. Pesquisas realizadas na Europa desde o século XVII, que se desdobraram em estudos sobre a deficiência, traziam uma onda de iniciativas favoráveis quanto à educação de pessoas com deficiência, mas que tardaria a chegar ao Brasil, mais precisamente, um século depois, com a fundação do Pavilhão Bourdeville, no Rio de Janeiro, em 1904.

Descaso com educação popular, apesar de a Assembléia Constituinte e Legislativa tê-la trazido para o foco das discussões, e na Constituição de 1824 ter sido garantida à todos a educação primária, se converteu em uma tímida proposta da Escola das Primeiras Letras.

Com a Proclamação da República, em 1889, ainda que sem perder o caráter elitista da sociedade brasileira, foi possível perceber um rearranjo da estrutura política e econômica do País, gerando novas necessidades para a população. Como destaca Ghiraldelli Jr.(2001,p.15):

As décadas derradeiras do Império ensejaram profundas transformações na sociedade brasileira. A expansão da lavoura cafeeira, a remodelação do material do país (redes telegráficas, instalações portuárias, ferrovias, melhoramentos urbanos etc), um inicial surto de crescimento industrial e principalmente, uma urbanização significativa acoplada ao fim do regime de escravidão e a adoção do trabalho assalariado completaram um conjunto de

{

processos e situações que colocavam o país no rumo da modernização.

Os primeiros anos da Primeira República, ainda fortemente marcados pelo poder dominante das oligarquias cafeeiras, não estabeleceram importância a educação popular, afinal, como afirmam Xavier, Ribeiro e Noronha(1994,p.104) a Proclamação da República não passou de um “(...)jogo de cartas marcadas”.

Esse pequeno, mas poderoso grupo, havia priorizado seus próprios interesses, como interesses coletivos e, portanto, apenas a ampliação das exportações de café se configuravam como preocupação e, para garantir o aumento dos lucros, geraram um grande endividamento brasileiro com os bancos ingleses, de acordo com Ghiraldelli Jr. (2001). E isso deixou o País em uma posição vulnerável.

Entretanto, os apelos internacionais por uma modernização redirecionaram o modo de perceber a educação, e, a cobrança de atitudes quanto ao alto índice de analfabetos no País gerou um movimento denominado “Entusiasmo pela educação”, que tinha a tarefa de promover a desanalfabetização.

Ainda que os anos compreendidos entre 1894 e 1910 tenham constituído um período morno para o referido movimento, sobretudo com a dominação econômica e política dos cafeicultores, a quem não interessava promover a educação, mas sim o comércio do café e “(...) a manutenção do poder através de mecanismos eleitorais pouco democráticos [voto de cabresto, corrupção, fraude eleitoral, voto não-secreto etc.]”, como destaca Ghiraldelli Jr.(2001,p.17), o movimento tomou novo fôlego e contou com novos adeptos, ou seja, como destacou o referido autor(p.18) “(...) o entusiasmo dos anos 10 caminhou através de entidades da sociedade civil e foi fomentado por intelectuais ligados às parcelas da nascente burguesia e das classes médias urbanas não (...) vinculadas ao governo”

Assim, as transformações ocorridas na sociedade brasileira, ainda que tardiamente, vêm a reboque das transformações da Europa. Sobretudo, aquelas

{PAGE }

decorrentes do novo modo de produção capitalista, que se traduziu na pressão quanto à escolarização, na medida em que exigia um novo modo de viver.

E, mais uma vez, as propostas de atendimento às pessoas com deficiência nos remetem aos estudos desenvolvidos na Europa. As pesquisas iniciadas em 1801, pelo médico francês Jean Gaspard Itard(1774-1830) com um menino selvagem encontrado nos bosques de Aveyron, conhecido por Victor, considerado por Philippe Pinel como ineducável, tiveram uma repercussão favorável quanto às perspectivas educativas de indivíduos com deficiências e uma sinalização quanto a importância do ambiente educacional para o desenvolvimento, de acordo com Jannuzzi. (2004, p.32):

Desta forma, por meio de procedimentos experimentais com base em discriminações perceptivas, de desenvolvimento dos órgãos sensoriais, procurou desenvolver a aprendizagem de Victor. Apologista da importância do método, acreditava que se deve imputar os malogros não ao aluno, mas à insuficiência dos meios educativos.

Discípulo de Itard, Edouard Seguin, em 1840, desenvolveu um trabalho com indivíduos com deficiência mental do Hospício dos Incuráveis de Bicêtre, em especial aproximando seus estudos aos princípios da espontaneidade, uma vertente teórica distinta da utilizada por Itard, que baseava suas pesquisas na metodologia sensualista de Condilac, como aponta Debesse & Mialaret (apud: Jannuzzi, 2004, p.20).

Outro trabalho de pesquisa que exerceu forte influência no Brasil foi do médico Desiré Magloire Bourdeville. Segundo Jannuzzi(2004,p.18) esse medico“(...) lutara pela laicização dos hospitais, pela aprovação de um fundo para a criação de um serviço especial para crianças anormais e pela regulamentação e implantação de classes especiais nas escolas de Paris”.

Os trabalhos de Bourdeville exerceram forte influência sobre os cientistas brasileiros, a ponto de os médicos Juliano Moreira e Fernando Figueira fundarem, em 1904, a primeira “escola especial para anormaes”(conforme designação da época), que recebeu seu nome, o Pavilhão Bourdeville, no Rio de Janeiro.

Aliás, como pudemos perceber, a exemplo da Europa, no Brasil os médicos foram responsáveis por boa parte das iniciativas de atendimento às pessoas com deficiência.

Em decorrência do movimento de oposição ao dogmatismo religioso, explicações de cunho humanístico em relação às pessoas com deficiência favoreceram uma visão natural, em uma perspectiva de causa e efeito. Desta forma as deficiências passaram a ter um caráter patológico, somático. Por isso, passaram a ser considerados casos para os médicos, e caberia a eles buscar caminhos para a cura.

Outro elemento a ser considerado é o fato de ser a medicina uma das primeiras áreas a serem contempladas com o ensino superior no Brasil, como destacado por Jannuzzi(2004).

Posteriormente psicólogos e pedagogos ampliaram as discussões sobre a temática, com a publicação de novos estudos.

É importante destacar que a conquista da cientificidade adquirida pela Psicologia se deu ao romper com os princípios considerados etéreos da interioridade humana e se submeter aos princípios da calculabilidade, imposto pelo positivismo. Portanto, a Psicologia do final do século XIX, se caracterizava por ter incorporado os princípios, legitimados pela sociedade da época, sobre o que significava fazer ciência. Ao desvincular-se da filosofia, definiu como seu objeto o comportamento, delimitou seu campo de abrangência e estabeleceu critérios metodológicos de estudo.

Como destacado por Bock(2002,p.26), “Esse marco histórico significou o desligamento das idéias psicológicas de idéias abstratas e espirituais, que defendiam a idéia de uma alma nos homens, a qual seria a sede de uma vida psíquica”.

Desse novo modo de compreender os processos psicológicos, ou seja, restritos aos comportamentos observáveis, destacam-se os estudos de Alfred Binet (1857 – 1911) e Theodor Simon (1871 – 1961), seu colaborador, que

investigaram a inteligência humana. Os referidos pesquisadores desenvolveram a primeira graduação da inteligência, denominada Escala Binet-Simon, que tinha como objetivo prever quais crianças teriam sucesso ou fracasso escolar, como destacado por Jannuzzi(2004).

O inventário da inteligência consistia em uma série de questões que a criança deveria resolver. Com base no seu desempenho durante a resolução das questões, Binet e Simon, pensavam que seriam capazes de avaliar o nível de desenvolvimento intelectual da criança. O resultado dos testes de inteligência é apresentado pelo que se denominou de Quociente Intelectual (QI).

Para os referidos pesquisadores, as dificuldades apresentadas pelos alunos na resolução das questões eram decorrentes de um “defeito da criança”, como observado por Jannuzzi (2004,p.57). Sendo assim, o teste de inteligência consistia em um sistema classificatório, que contribuiu para práticas segregacionistas, por rotular as crianças submetidas aos testes.

Os trabalhos desenvolvidos por Binet e Simon exerceram grande influência, não somente no Brasil, mas em muitos outros países, como nos Estados Unidos, sobretudo, com os estudos de Lewis Terman¹⁰.

Os estudos na área de psicologia, com destaque para Binet e Simon, exerceram significativa influência nos meios acadêmicos e científicos. Mas também tiveram reflexos nas práticas escolares cotidianas com o aluno com deficiência. O professor Clemente Quaglio¹¹, foi um dos mais expressivos adeptos, no Brasil, dessa linha teórica, que se valeu da escala métrica da

¹⁰ Lewis Terman(1911), psicólogo da Universidade de Stanford, nos Estados Unidos, desenvolveu trabalho semelhante ao de Binet e Simon, adaptando a escala dos pesquisadores franceses para identificar as diferenças individuais de crianças norte-americanas, no que tange à inteligência. Assim formulou a Escala de inteligência Stanford-Binet, que, após passar por várias versões, é utilizada até hoje.

Lewis Terman começou um estudo sobre crianças intelectualmente superdotadas que foi continuado ao longo de décadas por outros psicólogos.

¹¹ O professor Clemente Quaglio organizou o Laboratório de Psicologia Experimental em Amparo, no estado de São Paulo. Em 1913, após assumir o Gabinete de Psicologia Experimental desse estado, publicou os resultados de sua pesquisa com crianças de duas escolas públicas, intitulado, A solução dos problemas pedagógico-social da educação da infância anormal de inteligência, no Brasil. Para aprofundar a questão conferir JANNUZZI, G. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

inteligência de Simon e Binet para estabelecer uma seleção das crianças que necessitassem de “(...)classes ou seções de escolas especiais e asilos-escolas(...)”, como afirmado por Magalhães (apud Jannuzzi, 2004, p.50).

Também nessa linha classificatória e seletiva dos considerados “anormais”, destacou-se o trabalho do médico brasileiro Basílio de Magalhães, intitulado *“Tratamento e educação das crianças anormais de inteligência: Contribuição para o estudo desse complexo problema científico e social, cuja solução urgentemente reclamam, - a bem da infância de agora e gerações por vindouras – os mais elevados interesses materiais, intelectuais e morais, da Pátria Brasileira”*, publicado em 1913, bem como o médico Renato Kehl, que fomentou idéias pró-eugenia, que deram origem à Comissão Central Brasileira de Eugenia, em 1º de abril de 1931, como afirmado por Lopes(apud Jannuzzi, pp 35), para “(...)estudo e propaganda das idéias de regeneração física e psíquica“. Assim, nas palavras de Magalhães(apud Jannuzzi, pp 35,36), compreendeu-se que, “A deficiência, principalmente a mental, é então relacionada a problemas básicos de saúde, causadores de nossas degenerescências e taras, como sífilis, tuberculose, doenças venéreas”,

Assim, o rumo tomado pela ciência no final do século XVIII e princípio do século XIX na Europa, contribuiu para que a idéia de institucionalização especializada para o indivíduo com deficiência com vista a uma “cura” de seus males, para que a Educação Especial fosse erigida sobre os pilares da exclusão, segregação e preconceito.

Esse movimento também tem suas ressonâncias no processo de implantação de educação para pessoas com deficiências, com a participação de vários profissionais, como médicos, psicólogos e professores que se organizaram em associações a fim de criar espaço de discussões sobre a temática. Ainda que de maneira ambígua, a proposta de Educação Especial passa ser a tônica dessas discussões, pois, como analisado por Jannuzzi(2004,pp. 24-25):

Se, de um lado, no discurso e na prática, os profissionais vão refletindo as expectativas daquela sociedade de então,

patenteando e justificando a separação dos deficientes, vão também viabilizando, tornando possível a vida dos mais prejudicados, juntamente com a família e outros setores da sociedade(...)

São desse período, conforme descreve Jannuzzi(2004), os trabalhos desenvolvidos pelo Dr. Renato Kehl, em 1917, cuja abordagem foi uma campanha pró-eugenia, o Serviço de Profilaxia Mental de Engenho de Dentro, fundado por Gustav Riedl que, em 1920, junto com Juliano Moreira, fundaram a Liga Brasileira de Higiene Mental, para citar algumas iniciativas de cunho médico que influenciaram a implementação da Educação Especial no Brasil.

Bem se percebe que as iniciativas de atendimento ao aluno com deficiência se encaminharam para propostas segregacionistas, seja com a justificativa de que precisavam de instituições próprias para melhor atendê-los, seja por serem indesejados, o fato é que para pessoas com deficiência o espaço em comum a todos não os incluía.

A partir da década de 20, o Brasil inicia um novo período de sua história, tanto do ponto de vista político, como econômico, cultural e, evidentemente, educacional.

A Inglaterra, importante parceiro econômico brasileiro, desde o Império, após a 1ª Guerra Mundial, enfraquecida, sede espaço no cenário político-econômico para o capital norte-americano, como evidenciado por Ghiraldelli Jr(2001,p.25):

Antes da guerra, o Brasil, como vários países com economia baseada na monocultura e na exportação, ficava suscetível ao controle dos banqueiros ingleses que, em troca de financiamento para as lavouras, mantinham o país sob controle econômico e sujeito ao pagamento de altos juros de uma dívida externa crescente. Após a guerra, com a Inglaterra vencedora, mas cambaleante, os Estados Unidos ocuparam o espaço deixado pelos ingleses no cenário financeiro e mercantil internacional. O imperialismo americano impôs não só padrões novos de consumo de bens materiais, mas também padrões novos de consumo de bens culturais(...)

A referida abertura aos Estados Unidos provocou várias mudanças no modo de viver da população brasileira. No aspecto educacional é possível

perceber a chegada de idéias assentadas no movimento da Escola Nova, que tinham um aporte teórico e empírico que conquistou a intelectualidade brasileira.

O referido movimento opunha-se à Pedagogia Tradicional. No entanto, não se origina de movimentos populares, mas, como destacado por Ghiraldelli Jr. (2001,p.20), “(...)emergiu no interior dos movimentos da burguesia e das classes médias que buscavam a modernização do Estado e da sociedade”.

Os impactos causados pelo ingresso das idéias escolanovistas na educação de alunos com deficiência são percebidos, sobretudo, pela influência dos estudos de Maria Montessori, cujo trabalho foi e ainda é incorporado até hoje à prática pedagógica voltada para a educação de pessoas com deficiência, de acordo com Jannuzzi(2004).

Os últimos anos da Primeira República foram marcados por uma efervescência política, que expressava a disputa interna de poder na classe dominante, a Igreja, os intelectuais e agroexportadores, que no campo educacional resultou em uma avalanche de reformas, que a grosso modo, não se converteram em mudanças significativas para a educação popular. Ao contrário, favoreceram a educação pública da elite.

No entanto, a bandeira da universalização da educação foi empunhada por vários segmentos da sociedade, desde os conservadores, como instrumento de dominação, como pelos progressistas, como forma de somar adeptos dos setores populares aos seus movimentos e ainda pelos movimentos operários na luta por cidadania, como destacam Xavier, Noronha e Ribeiro(1994).

Muito embora a Pedagogia Libertária, oriunda desses movimentos, tenha sido a expressão do desejo dos trabalhadores, sobretudo, aqueles vinculados ao sindicalismo brasileiro, ela teve dificuldades de se concretizar, na medida em que foi duramente reprimida.

Nesse contexto se fundaram algumas idéias que iriam alterar significativamente o curso da educação no País, como por exemplo, a laicização e a reafirmação da descentralização do ensino, que favoreceram a chegada de teorias, não só européias, como era tradição no País, mas, principalmente norte-americanas.

Esse contexto social nos remete à idéia de um certo messianismo educacional, perpetuado ideologicamente, de que, por meio da educação todos os problemas sociais seriam resolvidos, no entanto, sem serem questionados quais os fatores que favoreceram o seu surgimento. É, também por meio da educação, que se alcançaria o desenvolvimento econômico, a diminuição das desigualdades sociais entre as pessoas e entre os países, como destacado por Shiroma(2004,p.17):

Nesse ideário reformista, que tomava forma desde os anos de 1910 e 1920, as possibilidades de intervenção do processo educativo eram superestimadas a tal ponto que nele pareciam star contidas as soluções para os problemas do país: sociais, econômicos ou políticos.

A educação, sob essa perspectiva, tem o papel de “salvar” as pessoas da ignorância a que estão submetidas e enquadrá-las aos valores socialmente definidos e legitimados, certamente por uma classe hegemônica. Quanto mais educada for uma sociedade mais harmonia haverá entre os indivíduos, mais “conformidade” e progresso.

Para Rossi(1978,p25): “A educação assume nessa linha um papel messiânico, porque dá combate à grande ameaça contra a estabilidade e a ordem social: a ignorância do povo, em especial a das classes mais baixas”. E, mais, com base em Smith (apud Rossi, 1978, pp. 25-26):

Naturalmente só por ignorância, o indivíduo pode rebelar-se contra uma ordem de coisas que garante a cada um seu lugar na sociedade, a tranqüilidade para viver em liberdade, ter profissão, casar e ter filhos, enfim desfrutar de todos os direitos que a sociedade moderna concede aos homens, todos igualmente livres, donos de seu trabalho, cujos frutos lhes poderão assegurar o acesso à propriedade, acesso esse garantido por lei a todos e a cada um dos cidadãos igualmente, na medida de seu esforço e capacidade.

Assim, os progressistas, que traziam as idéias liberais da Pedagogia Nova, incorporando as reivindicações das camadas populares, como a educação

pública, obrigatória e gratuita, prometiam uma educação profícua, arrojada e capaz de preparar a população para os avanços e exigências da modernidade, sobretudo, a urbanização e a industrialização. Passa-se, portanto do entusiasmo, que vislumbrava um incremento na participação política da população, considerando que os analfabetos não tinham direito a voto, para o otimismo pedagógico, ou seja, a educação passou a assumir o papel de significativa importância para a transformação de um País ávido por desenvolvimento, que também teve ressonâncias na educação para indivíduos com deficiências, sobretudo sob a forma de institucionalização e assistência. Quanto a isso, Jannuzzi(2004,p.68) revela que:

“(...)a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência; a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando à peculiaridade desse alunado, criando escola junto a hospitais e ao ensino regular.”

É a partir desse período que se instala a proposta do *ensino emendativo*, que segundo a referida autora (p.70):

(...) tinha como objetivo suprir as falhas decorrentes da anormalidade, buscando adaptar o educando ao nível social dos normais, em decorrência das exigências de uma sociedade em processo de incremento da industrialização, como o Brasil.

Em 1937, com o golpe de Estado de Getúlio Vargas, inicia-se um período marcado pelo conservadorismo e autoritarismo, onde as diferentes formas de manifestação popular foram duramente reprimidas e, com elas, as possibilidades de resistência. Portanto, a efervescência de idéias, que contribuiu para a diversidade de projetos para a sociedade brasileira, tanto no campo político, como social e educacional, foi interrompida. Mas, não se perdeu de vista o processo de industrialização, considerado por esse governo, como fundamental para o desenvolvimento do País.

Desse período resultou a Carta Magna de 1937, elaborada nos moldes da tecnocracia getuliana, que se contrapôs às tendências democratizantes da Constituição de 1934, de acordo com Ghiraldelli Jr.(2001).

A proposta do ensino emendativo permanece e, nas palavras de Getúlio Vargas, de 1937, (apud Jannuzzi, 2004, p. 71):

(...) o ensino dos anormais de inteligência, a ação do poder público se exercerá de acordo com as normas fixadas pelo Instituto Nacional de Pedagogia, em conexão com o Serviço de Assistência a Psicopatas” [e os] inadaptados morais ficarão a cargo do Ministério da Justiça.

O referido discurso nos remete à perpetuação da ambigüidade quanto a quem é o indivíduo que apresenta deficiência e, por conseguinte, contradições quanto qual é a esfera competente para garantir-lhe seus direitos de cidadão. O que se reflete na expansão de instituições segregacionistas.

Instaurado o Estado Novo, o povo brasileiro vai viver um episódio da história, com ares de “de já vu”, pois o que se vê, de novo não tem nada: trata-se de um Estado autoritário e centralizador. No que diz respeito à educação, basta analisarmos fragmentos do texto constitucional de 1937 e compará-los à Carta Constitucional de 1934, com teor democrático, incorporado por aqueles que assumiram a frente política do País. Destacamos de Ghiraldelli Jr (2003, p.81):

1934:

Artigo 149 – A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcionar-la a brasileiros e estrangeiros domiciliados no país...

1937:

Artigo 125 – A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal de subsidiária, para facilitar a sua execução de suprir as deficiências e lacunas da educação particular.

Desresponsabilizado da educação pública, o Estado Novo segue apenas como um coadjuvante do processo educacional e deixa evidente a intencionalidade em deixar a cargo de cada um a responsabilidade em prover seu ensino. Sendo assim, reforçando o dualismo educacional¹², tendo em vista que a elite, economicamente capaz de se autosustentar, o acesso à educação estava garantido. Mas, às pessoas oriundas das classes populares, restavam apenas o ensino profissionalizante, oficializado pelo Artigo 129 da referida Carta, que, ao afirmar que o ensino profissional seria destinado às classes menos favorecidas, como destacam Xavier, Ribeiro e Noronha (1994) . Estava, assim, legitimada a divisão de classes, contra a qual desejamos resistir.

O período de 1937 a 1945, considerado de maior retração e controle no aspecto político, foi também um período de Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) e da criação de importantes instituições, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), como destacam Ghiraldelli Jr. (2003); Xavier, Ribeiro e Noronha (1994) e Jannuzzi (2004). Isso nos remete ao fato de Getúlio Vargas ser um populista e que, portanto, mostrava-se ambíguo e, sob certos limites, não deixava de ouvir o clamor popular, de acordo com Mendonça(1990,p.341):

Pela durabilidade de seus efeitos, a marca mais específica do Estado Novo foi sua política sindical e trabalhista. A preocupação em institucionalizar as relações entre Estado, empresariado e operários assumiu, no pós-37 – em plena emergência da industrialização e da sociedade de massas -, o caráter de produção de uma verdadeira “visão de mundo”, consubstanciada no *corporativismo* e sua concepção orgânica do todo social. Embebida do espírito de *colaboração entre classes* típico de regimes fascistas, implantou-se uma estrutura sindical (...) vertical e hierarquizada (...) pretendia a construção da nação pelo controle da classe operária (...)

¹² Segundo Ghiraldelli Jr (2003, p.84) “(...) nas letras da Reforma Capanema, a organização de um sistema de ensino bifurcado, com um ensino secundário público destinado às elites condutoras e um ensino profissionalizante para as classes populares.

São também desse período o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), bem como as Leis Orgânicas de Ensino (LOEs).

O ensino emendativo, também incorporou o ensino profissionalizante, como destaca Jannuzzi(p.80):

A educação emendativa também vai se modificando lentamente, uma vez que o novo panorama nacional demanda a necessidade de ler, escrever e contar para ocupar os novos empregos na indústria ou para morar nas cidades, onde tais indústrias geralmente se localizavam.

A escola começa a se firmar, sobretudo, considerando a demanda social da época, ou seja, a necessidade de profissionais qualificados para assumir ofícios cada vez mais especializados e a necessidade de forjar um novo tipo de homem, ajustado ao ritmo das cidades, em decorrência do crescimento urbano-industrial.

No contexto internacional o mundo vivia a luta contra o nazismo e o fascismo na Segunda Guerra Mundial. Muito embora tal modelo político-econômico tenha servido de aporte ideológico para o governo de Vargas, por pressões do capital externo, principalmente, norte-americano e pressões internas, pelos movimentos populares, o Brasil entra na guerra ao lado dos Aliados, como destaca Ghiraldelli Jr. (2003). Tanto a contradição, acima mencionada, por um lado, como a onda de liberalismo que invadiu o mundo ocidental, no pós-guerra, podem ser considerados os deflagradores da deposição de Vargas e o fim de seu Estado autoritário.

Com sua deposição, em 1946, a nova Constituição explicita o desejo por uma redemocratização do País e se inicia uma discussão sobre a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que se concretizou em 1961.

A Segunda Guerra Mundial foi um divisor de águas do ponto de vista histórico, que consolidou a hegemonia capitalista e abriu as portas para o imperialismo norte-americano. Resultante do embate de forças da guerra, a

Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948 é a consagração do liberalismo e sua mundialização.

Do ponto de vista do atendimento às pessoas que apresentam deficiência, importantes avanços foram sentidos, como afirmado por Jannuzzi (2004, p.83):

Havíamos atravessado a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), e a premência de atendimento aos lesionados nela, principalmente na Europa, suscitara o atendimento e progresso na área da saúde, com desenvolvimento de técnicas modernizadas.

Muito embora a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 preconize a igualdade e a liberdade para todos como pilares da sociedade moderna, o que se viveu foi o favorecimento dos grandes monopólios e o estrangulamento da pequena burguesia, no seu aspecto econômico. Ao passo que nos aspectos culturais, o predomínio da individualidade e da competitividade passou a ser elemento constitutivo das sociedades sob o ideário liberal.

Com a ausência do Estado, no que se refere às ações voltadas para o atendimento de pessoas com deficiência, cresce o engajamento da sociedade civil, inclusive com a organização dos próprios indivíduos com deficiências, como os cegos, no Conselho Brasileiro para o Bem-Estar dos Cegos, de 1954 e algumas instituições privadas são fundadas, conforme Jannuzzi(2004,p.81): “Não se pode afirmar que o governo tenha assumido essa modalidade de educação, mas há alguma contribuição a entidades filantrópicas.” Em 1934 foram fundadas a Sociedade Pestalozzi e as Associações de Pais e Amigos do Excepcional (APAE) e a Fundação para o livro do Cego no Brasil, em 1946, como destacado pela referida autora(2004).

É historicamente marcante também a vertente médico-pedagógica no atendimento à pessoa com deficiência, uma herança que ainda se faz presente até os dias de hoje. Nessa perspectiva, a tônica era a reabilitação, que segundo o GENESP (apud Jannuzzi, 2004, p.88):

{

(...) é a instituição que atende adolescentes e adultos excepcionais com a finalidade de, sob a orientação de equipe multi e interprofissional, avaliar, tratar, treinar profissionalmente, visando a reintegração à força de trabalho e a sociedade, desenvolvendo ao máximo suas capacidades residuais.

Ao Estado coube a responsabilidade com os institutos, IBC e INES, além de algumas campanhas para promover o ensino emendativo. Mas, de certo, o que vai caracterizar a educação da pessoa com deficiência dessa época é a predominância de serviços privados, de acesso apenas às crianças e jovens com deficiências, filhos das elites. Mesmo assim, segundo Jannuzzi (2004), Getúlio Vargas, em 1954, lembrou do direito ao voto do indivíduo cego; Juscelino Kubitschek, em 1956, afirmou a importância da ampliação do atendimento à pessoa com deficiência e em 1963, João Goulart propôs reorganizar o sistema de ensino e comprometeu-se em investir recursos para a melhoria no atendimento aos alunos de “caracteres especiais na educação”, conforme discurso à época.

Muito embora as campanhas promovidas pelo governo não tenham conseguido sanar os problemas educacionais enfrentados pelos indivíduos com deficiência brasileiros, elas provocaram uma certa sensibilização da sociedade o que favoreceu, alguns anos depois, para a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), como revelado por Jannuzzi(2004, p.91):

As realizadas [referindo-se as campanhas populares promovidas pelo governo] na área das deficiências provavelmente vão chamando a atenção para o problema, arregimentando mais pessoas, e assim, de maneira tímida e precária, preparam terreno para que o governo crie em 1973 o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP).

Com a gestão de Juscelino Kubitschek o Brasil avança em direção à industrialização, que havia sido iniciada durante a década de 30, entretanto, como destacado por Mendonça(1990, p.343):

(...) inaugurou-se a gestão de Juscelino Kubitschek (1956), marco de um novo projeto industrializante em gestação. A opção pela abertura da economia ao capital estrangeiro superava o “modelo”

{PAGE }

econômico até então vigente, acenando com a possibilidade de transformações estruturais de um núcleo capitalista dinâmico e integrado, capaz de gerar novas frentes de emprego e a melhoria do nível de vida geral.

Um clima de euforia tomou conta da sociedade brasileira no período de 1950 até meados de 1960. É o período do nacional-desenvolvimentismo, popularizado na frase cunhada pela gestão Kubitschek, que expressa a ideologia patrocinada pelo Estado, ou seja, “50 anos em 5”, que ocultava sua real intencionalidade: a internacionalização do País, por meio da atração do capital estrangeiro. Portanto, consegue arregimentar diversos segmentos sociais com vistas à construção do “País do futuro”, como destaca Mendonça(1990).

Para garantir a sua realização foi criado o Plano de Metas que, em poucas palavras, significava que “A norma fundamental foi o incentivo a tudo que significasse a criação de novos mercados e de um perfil tecnológico, através de uma estrutura altamente solidária de relações empresariais orquestradas pelo Estado.”, como analisado pela referida autora(p.335)

Tendo em vista tal cenário de ordem econômica e política, cabe questionar: Quais seus reflexos na cultura brasileira, sobretudo nas políticas educacionais, foco do presente estudo?

O tom de liberdade trazido pelo período pós-guerra também favoreceu uma nova configuração às produções artísticas e culturais. Os estilos eruditos deram lugar ao gênero popular e urbano, reflexo da penetração do “sonho americano” e seu visionário mundo moderno. É o tempo das chanchadas e o povo passa a ser a tônica das produções cinematográficas, de rádio e daquela que viria a se tornar o grande veículo de comunicação de massa: a televisão. É o tempo da bossa nova e da Copa Mundial de Futebol de 1958. De acordo com Mendonça (1990, p.346), “A sociedade de classes adquiria o *status* de reconhecimento cultural. E as personagens do programa humorístico radiofônico *Balança mas não cai* – o primo rico e o primo pobre – faziam o Brasil gargalhar.” O que nos remete ao que foi analisado por Adorno(1996) como um aspecto da indústria cultural, ou seja:

(...)em sua dimensão mais ampla – tudo que o jargão específico classifica como mídia – perpetua essa situação, explorando-a, e se assumindo como cultura em consonância com a integração, o que, se for mesmo uma, não será outra. Seu espírito é a semicultura, a identificação. As grosseiras pilherias sobre os novos ricos que confundem palavras estrangeiras persistem teimosamente, porque expressam um mecanismo que leva todos os que riem juntos a iludirem-se de ter conseguido a identificação.(p.396)

Assim, rir-se de si mesmo e da sua desgraça, ao mesmo tempo que banaliza as desigualdades sociais, também cria um clima ilusório de que há a integração social daqueles, por meio da identificação.

É inegável o avanço em direção à modernização ocorrido no Brasil sob a gestão de Kubitscheck. Entretanto, Mendonça(1990,p.336) afirma que “(...) as transformações do padrão de acumulação ocorridas no Brasil entre 1955 e 1960 foram responsáveis pela emergência de novas contradições, cujos efeitos repercutem até hoje.” E, a referida autora aponta três desdobramentos do modelo adotado nesse período: primeiro, o favorecimento das multinacionais em detrimento do pequeno capital; em segundo, a dependência do capital estrangeiro da economia brasileira, em decorrência da grande importação, alargando os patamares da dívida externa e, por fim, a disparidade entre a produtividade, que estava sendo agigantada graças aos avanços tecnológicos e aos salários, cada vez mais incompatíveis com o crescimento da produtividade, gerando um grande impacto social, que ameaçava a prosperidade apregoada por JK.

Na instância escolar prevalecia o dualismo proposto pelas Leis Orgânicas do Ensino (LOEs), do governo Vargas, entre a formação da elite, para quem se garantia o ensino secundário, de formação geral, com vistas a inserção na educação superior e a formação dos trabalhadores, que apontava para a profissionalização. Como reflete o discurso de Capanema (apud Jannuzzi, 2004,p.92):

O ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da nação, dos homens portadores de concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo.

Após a deposição de Vargas, como vimos, foi promulgada uma nova Constituição, liberal, em consonância com os novos tempos e preocupada com a educação dos brasileiros. Por isso, em 1948, foi apresentada, por Lourenço Filho, ao Congresso Nacional, uma proposta de reforma geral da educação nacional. Somente em 1961, após intenso e longo debate ideológico que ofuscou o caráter democratizante da Constituição, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, onde prevaleceram as forças conservadoras e privatistas, como analisado por Shiroma (2004).

No que tange a educação de pessoas que apresentam deficiências a Carta Magna de 1946, em seu Artigo 172, preconizava que “Cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados, condições de assistência escolar”. Desse princípio normativo, decorreu que os Estados puderam regulamentar as formas de educação/assistência desse alunado. É interessante destacar, com base em Jannuzzi(2004,p.100) que “Em alguns estados, como São Paulo, os médicos foram os encarregados da organização de débeis mentais, através do Serviço de Higiene Escolar e Educação Sanitária”. Ainda com base na referida autora, “(...)as reformas isentavam [do processo de escolarização] as crianças com “incapacidade física e mental desde de que comprovada por profissional ou pessoa idônea”. O que reafirma a predominância da vertente médica para as questões da educação da pessoa com deficiência.

Quanto a LDBEN nº 4024, de 1961 remete-se à educação do excepcional, no título X, Artigos 88 e 89, destacada da educação primária, legitimando a dicotomia entre a educação regular e a educação especial.

Em tempos de guerra fria, o mundo se dividia entre comunistas e capitalistas, a vitória de Fidel Castro, em 1959 e o crescimento da mobilização política, poderia comprometer os avanços do capital norte-americano em território nacional, de acordo com Silva (1990). Dessa feita, Kennedy, presidente norte-americano da época, envia carta de recomendações ao governo brasileiro, não

deixando margens para uma política externa autônoma por parte do Brasil. Do arquivo de João Goulart, citado por Bandeira (apud Silva, 1990,p.365):

(...) espero que nessas circunstâncias V. Exa. sentirá que seu país deseja unir-se ao nosso, expressando os seus sentimentos ultrajados frente a esse comportamento cubano e soviético e que V.Exa. achará por bem expressar publicamente os sentimentos do seu povo.

Nesse discurso fica evidente a imposição, por meio de ameaças remetidas ao capital norte-americano – sem nenhuma pretensão de ser velada – do modelo político que os Estados Unidos intentava mundializar. Com destaque para a criação da Escola Superior de Guerra, fundada em 1949, seguindo o modelo da War Nacional College. Ao articular-se com setores burgueses conservadores e apoiando-se no esgotamento da capacidade da economia urbano-industrial de absorver as pressões das massas, fomentadas, inclusive pelas Reformas de Base do Governo Goulart, culminaram no Golpe de 1964, como destacam Xavier, Ribeiro e Noronha(1994), Silva(1990), Shiroma(2004). Como destacado por Silva(1990) foi o instrumento mais eficaz da presença política e ideológica dos Estados Unidos no Brasil.

Com recursos coercitivos, o governo militar conseguiu conter a “crise econômica, abafaram a movimentação política e consolidaram os caminhos para o capital multinacional”, como destacado por Shiroma(2004, p.33). Inegavelmente submetidas às exigências oriundas das agências internacionais, conforme determinações da cooperação técnica e financeira entre o MEC e a United State Agency for Internacional Development - AID, nos acordos denominados MEC/USAID, as políticas educacionais brasileiras são definidas, sob a Teoria do Capital Humano, que também se apóia na ideologia do messianismo pedagógico.

A educação nessa perspectiva, vinculada ao mercado de trabalho, tinha o compromisso de “formar o produtor, o consumidor e a mão-de-obra requerida pela indústria moderna, integrando-se ao capitalismo internacional”, como analisado por Xavier, Ribeiro e Noronha (1994, p. 219), daí a obrigatoriedade do ensino profissionalizante no nível de 2º grau. É interessante perceber que, desde 1779,

Adam Smith expressa o germe da Teoria do Capital Humano (apud Rossi, p.36), assim:

Quando se instala uma máquina cara, se espera que o extraordinário trabalho que pode fornecer, antes de ficar inutilizada, reponha o capital gasto nela (...) Um homem educado a custo de muito tempo e trabalho num qualquer desses empregos em que se requer uma extraordinária habilidade e destreza, pode ser comparado a uma dessas máquinas caras; o trabalho que aprende a efetuar e que será pago por vários salários mais altos do que os empregados vulgares, deverá repor toda a despesa de sua educação de uma forma que corresponda pelo menos aos lucros normais de um capital valioso.

O fragmento de texto de Smith revela o caráter adaptativo da educação e sua concepção de meio para a produção do capital e não com um fim em si mesma, nem tão pouco está voltada para a formação humana, mas apenas para a formação profissional, entendida como investimento, na medida em que, espera-se do “trabalhador educado”, o retorno financeiro dos custos de sua educação.

Nessa perspectiva, a educação busca estabelecer modelos educacionais capazes de garantir o sucesso social, ou seja, como destaca Adorno(2003,p.141), “Em relação a esta questão, gostaria apenas de atentar a um momento específico no conceito de modelo ideal, o da heteronomia, o momento autoritário, o que é imposto a partir do exterior.” Acrescentando-se a essa perspectiva, a política educacional integra-se, como destaca Shiroma(2004, p.34), “(...) aos planos gerais de desenvolvimento e segurança nacional, defesa do Estado, repressão e controle político-ideológico da vida intelectual e artística do país”, substituindo a ideologia nacional-desenvolvimentista por aquela do “desenvolvimento com segurança”. Na educação, seus reflexos são sentidos por uma visão estritamente econômica, como discutimos anteriormente.

Enfraquecido, em decorrência da “estagflação, aumento do preço do petróleo¹³, crise fiscal do Estado”, como aponta Shiroma (2004,p.41), o governo

¹³ Em meados de 1975, a crise do petróleo vai manifestar-se quando os países árabes membros da Opep (Organização dos Países Exportadores de Petróleo) decidem suspender as exportações, em sinal de protesto ao apoio dado a Israel por países do Ocidente no conflito do Oriente Médio. Essa ação leva ao encarecimento do produto, prejudicando países como o Brasil, que dependiam em grande parte do petróleo importado.(...) No Brasil o barril de petróleo passou

militar, ameaçado em sua legitimidade, em meados dos anos 70, começa a se voltar para o desenvolvimento de programas destinados a atender aos grupos sociais mais empobrecidos no País, em consonância com o que determinava o Banco Mundial. Mas que, em verdade, não chegavam às escolas com maiores demandas por recursos financeiros, pois, tendo em vista a face centralizadora e clientelista deste regime, os recursos eram distribuídos à vontade do poder executivo.

Contraditoriamente, foi também na década de 70 que a Educação Especial alcançou destaque nos debates educacionais. A LDB 5692/1971 apontava para a educação de alunos com deficiências, preconizando, em seu Artigo 9º que: “Os alunos que apresentem deficiências físicas e mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial(...)”.

Muito embora a LDB 5692/1971 tenha destacado a importância de se implementar a educação de pessoas com deficiência no Brasil, o texto legal deixa a sua normatização a cargo dos Conselhos Estaduais de Educação.

É também desse período a criação, em 1973, do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, órgão da esfera Federal, responsável pela implementação de políticas para a educação de alunos com deficiências. Portanto, um órgão político e administrativamente forte, pois estava vinculado, diretamente à Secretaria Geral do MEC, como destaca MEC/SG/CENESP (1977, apud Jannuzzi (2004, p.145):

(...) assumir a coordenação, a nível federal, das iniciativas do campo de atendimento educacional a excepcionais (...) obedecendo aos princípios doutrinários, políticos e científicos que orientam a educação especial, integrando as diversas esferas administrativas, federal, estadual, municipal, particular, priorizando a integração ao sistema regular, otimizando os recursos disponíveis, os conhecimentos das pesquisas médicas, biológicas, psicológicas para prevenção e também para educação.

de 3 dólares em 1973 para 12 dólares em 1974. (XAVIER, RIBEIRO, NORONHA, 1994, pp.261-262)

Vários elementos do contexto social convergiram para que o CENESP fosse criado. As pressões internacionais, sobretudo no pós-guerra, por uma educação que atendesse aos mutilados da guerra, que desembocaram nas Declarações dos Direitos Humanos, em 1948, dos Direitos da Criança, de 1959, dos Direitos das Pessoas Mentalmente Retardadas, de 1971. As campanhas promovidas pelo governo de Getúlio Vargas, que, apesar de não terem alcançado o objetivo de promover a educação de pessoas com deficiências, arregimentaram importantes adeptos para a sua causa. Não podemos negar, entretanto, que o interesse na educação desse segmento da sociedade originou-se, pelo menos em parte, das exigências sociais pela formação de pessoas úteis e produtivas, coerente com uma sociedade em pleno processo de desenvolvimento e assentada na lógica do capital humano. Lógica esta que também fomentou ações voltadas para a formação dos profissionais de “alto nível” para a educação especial, sendo encaminhados para fora do Brasil contribuindo, em grande parte para o movimento de superação do modelo clínico de atendimento educacional ao aluno com deficiência.

Nesse período também se consolida a representatividade das instituições filantrópicas de direito privado. Para Jannuzzi(2004,pp.139-141):

(...) associações filantrópicas já vinham organizando-se desde a década de 1930, incrementando-se a partir de 1950; na década seguinte clínicas e serviços particulares de atendimento, muitos dos quais com apoio educacional, foram também reunindo pessoas e profissionais interessados(...)

Comprova-se certa pressão legal em torno do tema, pois em 1972 fora aprovado o Parecer do Conselho Federal de Educação, obedecendo ordem do Gabinete do Ministro do MEC acompanhada de carta do presidente das APAEs(...) solicitava medidas urgentes no campo “do ensino e amparo ao excepcional”.

É interessante destacar também a cumplicidade brasileira quanto às políticas internacionais e seus assentamentos teórico-ideológicos pela participação de membros da UNESCO e USAID/Brasil, no processo de criação do CENESP, como destaca Jannuzzi(2004, p.144 – nota de rodapé): “Assessores:

Esko Kosunen, UNESCO; James J. Gallagher e David M. Jackson, ambos da US Agency for International Development (USAID/Brasil).” Sob a ótica dos referidos consultores “(...)seria mais barato educar uma criança infratora do que sustentá-la durante toda existência. Educá-la possibilitaria tornar-se pessoa útil e contribuir para a sociedade.”

No âmbito internacional, em 1975, os direitos das pessoas que apresentam deficiências são reconhecidos e os países membros da Organização das Nações Unidas foram conclamados a uma conferência. Dessa resultou a Declaração Universal dos Direitos das Pessoas com Deficiência., que reafirmaram “Sua fé nos direitos humanos, nas liberdades fundamentais e nos princípios da paz, de dignidade e valor da pessoa humana e de justiça social(...)”, proclamando que:

6 – As pessoas deficientes têm direito a tratamento médico, psicológico e funcional, incluindo aí aparelhos protéticos e ortóticos, à reabilitação médica, social e educacional, treinamento vocacional e reabilitação, assistência e aconselhamento, serviços de colocação e outros serviços que lhes possibilitem o máximo de desenvolvimento de sua capacidade e habilidade que acelerem o processo de integração social.

7 - As pessoas deficientes têm o mesmo direito à segurança econômica e social de vida decente e de acordo com suas capacidades, obter um emprego ou desenvolver atividades úteis, produtivas e remuneradas e a de participar de sindicatos;”

No que se refere a esse dispositivo legal, é interessante dar destaque para o fato de que, mesmo que as Nações Unidas, representadas na Conferência Mundial de 1948, tenham definido os princípios do respeito aos Direitos Humanos, para que a pessoa com deficiência tivesse seus direitos respeitados, foi necessário organizar uma nova conferência para esse fim. O caráter ambíguo desse movimento se volta para o estágio civilizatório em que se encontra nossa cultura e nos remete a questão de que, pelo fato de ainda persistir a idéia de que o indivíduo com deficiência não se encontra na categoria de “humano”, pelo menos não em sua plenitude. Isso posto, é preciso lançar mão de recursos capazes de garantir, ao menos aparentemente, os direitos daqueles, ora excluídos. É o que revela Crochik (2003) ao afirmar que, quanto mais dispositivos democráticos,

mais nos afastamos da real democracia, pois não enfrentamos as contradições humanas que favorecem as desigualdades, ou seja, como afirmado por Adorno (1995,p171), “A democracia repousa na formação da vontade de cada um em particular”.

Outro aspecto que merece destaque é o caráter tecnocrático, assentado na perspectiva liberal, ao estabelecer interfaces entre a “dignidade da pessoa humana” e a adaptação do indivíduo à sociedade modernizada, ou seja, desenvolver competências e habilidades para sua inserção no mundo do mercado: trabalhar e ter poder de consumo.

Nessa perspectiva, o processo de inserção do indivíduo com deficiência na sociedade dependeria de sua inserção no mercado de trabalho, de sua força de trabalho. Daí, a importância da escola como elemento fundamental para a preparação e formação do “capital humano”. O fato das políticas de educação especial estarem sendo assentadas nos princípios ora mencionados, pode ser identificado nos textos constitucionais, com destaque para os Artigos da Constituição de 1946 e das Constituições de 1967 e 1969:

Constituição/1946, Art. 172: Cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados, condições de **assistência** escolar.

Constituição/1967 Art. 169;§2º, que se repete no Art. 177;§2º, da Constituição 1969: Cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados, condições de **eficiência** escolar.

Portanto, em consonância com os pressupostos acima mencionados, as Constituições de 1967 e 1969, substituem o objetivo de garantir as condições de assistência escolar (o que reflete a concepção assistencialista da educação para pessoa com deficiência) para garantia de eficiência escolar (reflexos da perspectiva tecnocrática da educação) aos alunos denominados como necessitados.

Nos aspectos pedagógicos, esse período é marcado pelo princípio da normalização que, segundo Carvalho (apud MEC, 1994,p.131):

Não se tratava de normalizar as pessoas, mas de normalizar o contexto em que se desenvolvem, ou seja, oferecer aos portadores de necessidades especiais modos e condições de vida diária os mais parecidos possível às formas e condições de vida do resto da sociedade. Isso implica a adaptação dos meios e das condições de vida às necessidades dos indivíduos portadores de deficiências, condutas típicas e de altas habilidades.

A esse respeito, Mikkelsen, diretor do Danish National Board of Social Welfare (apud Jannuzzi, 2004,p.180) “(...) é preciso ensinar ao deficiente a conviver com sua deficiência. Ensiná-lo a levar uma vida tão normal quanto possível, beneficiando-se das ofertas e das oportunidades existentes nas sociedades em que vive”.

Em face do exposto faz-se necessário refletir sobre o fato de que a sociedade está constituída para acolher determinado grupo de indivíduos, aqueles que se ajustam aos padrões considerados normais, os que se desviam desses padrões correm o risco de serem excluídos, como analisado por Amaral (1998). Portanto cabe o questionamento, como a pessoa com deficiência pode se beneficiar das ofertas e oportunidades existentes na sociedade? Certamente as referidas ofertas e oportunidades não estão destinadas aos considerados “desviantes”. Portanto, como afirma Adorno(1996), trata-se de uma questão ideológica e, como tal, desmoronável.

Tal princípio sustentou a proposta de integração, que de maneira geral, significava implementar medidas adicionais aos sistemas de ensino, que permaneceria, em linhas gerais, inalterado, como afirma Ainscow(2002). Ou seja, nessa perspectiva o aluno com deficiência é *aceito* na sociedade e na escola. Entretanto, a sociedade e a escola são espaços para indivíduos considerados como normais, que, dependendo da capacidade de adaptação da pessoa com deficiência, é capaz de tolerá-lo.

Por isso, de acordo com Jannuzzi(2004) o que se sucedeu, ainda que não tenha sido objetivo explícito da proposta de integração, sob os princípios da

normalização, a ênfase recaiu sobre a modificação do indivíduo com deficiência, na tentativa de torná-lo o mais próximo do normal possível.

No contexto sócio-histórico do Brasil, nos últimos anos do Governo militar, sob o jargão da necessidade de mudança, tendo em vista o quadro de extrema precariedade da população brasileira, o governo militar foi sendo atacado e sua capacidade de resistência minada. E, no aspecto educacional não era diferente, índices altíssimos de analfabetos, de repetência e evasão escolar. E, em 1985, finda oficialmente a ditadura militar no Brasil, que mais uma vez, segundo Shiroma (2004,p.44):

Seus atributos principais, a ambigüidade e a incoerência se constituíam no cerne da conciliação conservadora, nódulo central da chamada transição para democracia conduzida pelo esquema de alianças que, conduzida “pelo alto”, conduziu o processo político.

Assim, o sonho democrático brasileiro, com uma efetiva participação popular, parece ter ficado aprisionado nas contendas políticas de interesses contraditórios que afastavam a passos largos o povo do processo decisório. Mas, em se tratando das políticas de educação especial, é interessante destacar que as associações, federações, conselhos, movimentos dos grupos representativos particulares – historicamente presentes no trato de tais questões, como vimos anteriormente – ainda se faziam fortemente presentes em várias decisões referentes aos direitos da pessoa que apresenta deficiência.

E, é sob esse clima que prevalece um pedagogismo conservador com ares de modernidade e democracia, que, após perder sua autonomia administrativa e financeira e passar a ser subordinada a Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus, em 1981, o CENESP, em 1986, passa a ser Secretaria de Educação Especial (SESPE) e, posteriormente, em 1992, passa a utilizar nova sigla, SEESP, como destaca Jannuzzi(2004).

A retomada de sua situação, junto à estrutura básica do MEC, conferiu a essa instância administrativa, maior mobilidade administrativa, maiores possibilidades nos processos decisórios, além da capacidade de negociação e

articulação com as secretarias de educação nas esferas estaduais e municipais, bem como com outros órgãos, sejam públicos ou privados.

Da mesma forma que todas as Constituições contemporâneas dos países membros da Organização das Nações Unidas, têm feito dos pilares da liberdade e igualdade, como princípios fundamentais e indissociáveis da construção de uma sociedade justa e solidária.

Com o Brasil não acontece de forma diferente, ou seja, em 1988 foi promulgada a atual Constituição, diz-se a “Constituição Cidadã”, em consonância com as diretrizes acima mencionadas, revelando o caráter central do trabalho e da educação, quando os estabelece como pilares de sustentação da ordem econômica nacional. Nesse sentido, no que diz respeito aos direitos e deveres do indivíduo com deficiência, coube aos constituintes elaborar princípios normativos que favoreçam a garantia das condições legais para participação influente na vida ativa da sociedade brasileira, a partir da qual foram criadas as linhas básicas do processo de inclusão do indivíduo com deficiência na sociedade. Sendo assim, vale destacar os seguintes Artigos:

Art. 7º, inc. XXXI . Proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência;

Arts. 23, II, e 24, XIV. Proteção, garantia e integração social da PPD.

Art. 37, VII. Reserva de cargos públicos, a serem preenchidos através de concurso, para pessoas portadoras de deficiência física ;

Art. 203. A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente da contribuição à seguridade social, e tem por objetivos:

IV - a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária;

V - a garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover à própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei"

A Educação ganhou lugar de altíssima relevância, sendo entendida como:

Art. 205 : “ direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Em se tratando da questão educacional para o indivíduo com deficiência, a Carta Constitucional preconiza que:

Art. 208: O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

As barreiras arquitetônicas são obstáculos que dificultam a circulação de pessoas com deficiência. Quando esses obstáculos encontram-se em uma edificação denominam-se de barreiras arquitetônicas, mas essas dificuldades também podem ser observadas nas ruas e praças, nos equipamentos e mobiliários urbanos. Essas obstáculos representam uma das grandes dificuldades de acesso da pessoa com deficiência a todos os locais procurados no cotidiano. Por isso a Constituição destaca a importância de sua eliminação:

Art. 227 e 244 :”Criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência, bem como a integração social do adolescente portador de deficiência, mediante treinamento para o trabalho e convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos.”

A Constituição, pois, se configura como um avanço no sentido da democracia, no conjunto sistêmico de normas programáticas. Como tal, tratam-se de programas que carecem de regulamentação pelas atividades dos legisladores ordinários, afim de que sejam implementados. O que é importante destacar é que,

os direitos sociais, quase sempre inseridos nesse tipo de normas, tendem a ser tratados como meras promessas, postergadas pela omissão do legislador em regulamentá-las e integrá-las. Enquanto as leis regulamentadoras não chegam, os direitos definidos pela Constituição permanecem ilusórios, posto que não podem ser garantidos pelo Poder Judiciário.

Internacionalmente, o marco nas políticas educacionais para todos os países membros da ONU, foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Educacion For All - EFA), em 1990, em Jomtien na Tailândia. Esse documento estabelece o compromisso mundial em garantir a educação básica a todos e mobilizar o apoio e os recursos mundiais para alcançar seu principal objetivo. Afirma que cada País pode estabelecer suas próprias metas, desde que estejam de acordo com as premissas propostas, a seguir:

1ª. Cuidados e Educação para a Primeira Infância, especialmente para as crianças pobres, desassistidos e com deficiência;

2ª. Universalização do Ensino Primário;

3ª. Gênero;

4ª. Qualidade;

5ª Educação de jovens e adultos;

6ª Alfabetização.

No que se refere à educação de alunos que apresentam deficiência, o referido documento recomenda uma especial atenção e que medidas sejam tomadas no sentido de garantir o acesso e a qualidade educacional desse segmento social, como destacado pelo documento produzido nessa conferência (1990,anexo,p.5):

Especial atención requieren las necesidades de aprendizaje básico de las personas impedidas. Es preciso tomar medidas para garantizar a esas personas en sus diversas categorías la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo.

A referida Conferência Mundial de Educação para Todos – 1990 dá ênfase e fortalece a perspectiva de um ensino de qualidade como central para fomentar a eqüidade e reduzir as desigualdades sociais. Isso posto, considerando as Diretrizes traçadas nessa Conferência para por em prática o proposto na Declaração(EFA,1990, anexo, p.17), enfatiza que:

(...)implantar una educación básica eficaz no significa ofrecer educación al costo bajo, sino más bien utilizar más eficazmente todos los recursos (humanos, organizativos y financieros) para conseguir el deseado nivel de acceso a la educación y el necesario mejoramiento de ésta.

Vale destacar que o conceito de qualidade proposto no referido documento permeia os princípios empresariais da relação custo – benefício, ou seja, fazer o máximo, com o menor custo possível, sem perder de vista o nível esperado. Por isso, afirma que é preciso haver *eficácia* na utilização dos recursos necessários a uma boa educação. A propósito, um termo recorrente ao longo de todo documento, o que nos remete à perspectiva mercadológica da educação.

Como desdobramento da Conferência Mundial de Educação para Todos, organizou-se, em 1994, na cidade de Salamanca, na Espanha, mais uma Conferência. Desta vez para tratar da questão do acesso e da qualidade da educação para alunos com necessidades educacionais especiais, propondo princípios, políticas e práticas em Educação Especial. Dessa Conferência resultou a “Declaração de Salamanca e suas Linhas de Ação”, um marco para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais em decorrência de deficiências ou outros fatores que vai, recomendar, mundialmente, a proposta da *educação inclusiva*. Segundo essa Declaração, “Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças.” Ainda com base na Declaração de Salamanca, o termo “necessidades educacionais especiais”, “refere-se à todas as crianças ou jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou dificuldades de aprendizagem.”

Portanto a Declaração de Salamanca e suas Linhas de Ação (1994) fundamenta-se no princípio da inclusão, ou seja:

(...) as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças com superdotação; crianças de rua e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas, desfavorecidas ou marginalizadas. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. (...) Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, apresentam necessidades educacionais especiais, em algum momento de sua escolarização. As escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. É cada vez maior um consenso de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais sejam incluídos nos planos de educação elaborados para a maioria das crianças. (...) O desafio que enfrentam as escolas integradoras é o de desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar com sucesso todas as crianças, incluindo aquelas que sofrem de deficiências graves. O mérito de tais escolas não está somente na capacidade de dispensar educação de qualidade a todas as crianças; com sua criação, dá-se um passo muito importante para tentar mudar atitudes de discriminação, criar comunidades que acolham a todos e desenvolver uma sociedade inclusiva.(pp.17-18)

Vale destacar que o termo “escolas integradoras” foi pela Declaração de Salamanca, entretanto, existem algumas traduções e estudos brasileiros que optam pelo termo “escolas inclusivas”, considerando que historicamente, no Brasil o conceito de integração esteve vinculado à idéia de que os alunos deveriam se ajustar, dependendo do seu nível de competência, aos sistemas de ensino, ao passo que, a proposta de Declaração de Salamanca é de que os sistemas de ensino devem se adaptar às peculiaridades e singularidades das crianças. Assim, destaca que, “Educação Especial (...)parte do princípio de que todas as diferenças humanas são normais e de que o ensino deve, portanto, ajustar-se às necessidades de cada criança, em vez de cada criança se adaptar aos supostos princípios quanto ao ritmo e à natureza do processo educativo.”(p.18)

Dessa maneira, a Declaração de Salamanca/1994 propõe uma pedagogia centrada na criança, na qual sejam consideradas mais as suas possibilidades do que suas deficiências ou limitações, como reproduzido historicamente, afirmando que “Escolas centradas na criança são, além do mais, a base para a construção de uma sociedade centrada nas pessoas, que respeite tanto as diferenças quanto a dignidade de todos os seres humanos.”(p.18)

E mais, recomenda também que, para a implementação de escolas inclusivas/integradoras, é fundamental uma mudança de mentalidade sobre as necessidades educacionais especiais, destacando que:

O princípio fundamental que rege as escolas integradoras é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. As escolas integradoras devem reconhecer as diferentes necessidades de seus alunos e a elas atender; adaptar-se aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem das crianças e assegurar um ensino de qualidade a todos(...)

Quanto a isso, Ainscow (2002) afirma que: “Esta mudança de concepções baseia-se na crença de que as mudanças metodológicas e organizativas que tem por fim responder aos alunos que apresentam dificuldades irão beneficiar a todas as crianças”. Sobretudo no desenvolvimento de pessoas mais resistentes ao preconceito e a discriminação, embora não imunes ao preconceito.

O Brasil, signatário da Declaração de Salamanca/1994, ao elaborar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, dedicou o capítulo V para a questão da Educação Especial, reiterando seus princípios de educação inclusiva, assim, preconiza que:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

{

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

Entretanto, para Crochík(2003,p.22) o texto legal, sobretudo a Constituição de 1988 e a LDBEN/1996, favorece a formação de um sistema educacional dicotômico, pois, muito embora aponte para a inclusão, sempre que possível, de alunos com necessidades educacionais especiais ao sistema regular de ensino, não define sua obrigatoriedade, ou seja, "(...) enquanto os documentos da UNESCO indicam que apenas excepcionalmente uma criança não deva freqüentar as classes regulares, no Brasil, diz-se que todas as crianças devem *preferencialmente* estudar nessas classes". Os textos legais brasileiros afirmam, certamente, o direito à educação dos alunos com necessidades educacionais especiais, entretanto, segundo Crochík(2003), não para a educação inclusiva. O mesmo podemos afirmar quanto a LDBEN nº 9394/1996, na medida em que reafirma o que foi posto no texto constitucional quanto ao ingresso desses alunos no sistema regular de ensino.

E, mais, no §2º, do Artigo descrito acima, deixa absolutamente legítima a existência das classes e serviços especializados, posto que, não apresentando as condições necessárias para sua inserção na classe comum, resta-lhe o ensino segregado. Cabe nesse caso, alguns questionamentos: Quais são os critérios para definir quem tem condição de inclusão? Considerando os princípios de respeito à diversidade, imperativo da educação inclusiva, é possível pensar que existam alunos que não tenham condições de inclusão escolar? Ou será a escola que deve ajustar-se às necessidades dos alunos?

Mais importante do que buscar as respostas para essas questões é refletir sobre o fato de que, historicamente, temos elaborado critérios seletivos e, conseqüentemente, excludentes, com base na concepção errônea de homogeneização do ensino, considerando que as diferenças individuais se constituem nos critérios para tal seleção, o que fomenta as desigualdades. E,

{PAGE }

mesmo diante do movimento mundial favorável à educação inclusiva, o Brasil perpetua, sob o véu da democracia e apoiando-se em discursos ambíguos, a exclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Em 2001, o Brasil, impulsionado por movimentos representativos, comunitários e acadêmicos, por meio da Resolução nº 2/CNE/CEB/2001, institui as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, que preconizam:

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 uma educação de qualidade para todos.

Art. 7º O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.

Art. 9º As escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais, (...) para atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos.

Com base nesses Artigos é possível afirmar que as políticas de educação especial no Brasil, definiram sua opção pela educação inclusiva, pois expressam a obrigatoriedade da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, e a excepcionalidade das classes especiais. Entretanto, se analisarmos criticamente o texto legal é possível identificar, que ainda se admite a existência e manutenção de instituições segregadas, como revela o Artigo abaixo da LDBEN/9394/1996:

Art. 10. Os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas (...)

Com base nesse Artigo, ainda há possibilidade de do aluno com deficiência, em caráter extraordinário, ser atendido em escolas especializadas, no entanto, o avanço em direção ao respeito à diversidade é percebido, quando a indicação de atendimento no modelo segregado se justifica pela dificuldade da escola em prover todos os ajustes que o aluno demanda e não mais em decorrência de suas condições.

Considerando os aspectos legais voltados para a educação de pessoas com necessidades especiais, é possível afirmar que muitos avanços podem ser percebidos em direção ao respeito e o reconhecimento da diversidade humana. Entretanto, alguns estudos revelam (Glat et.al, disponível em: <http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br>; Glat e Fernandes, 2005) que os professores continuam a se sentir despreparados para a educação desses alunos. Assim, em companhia de Crochík (2003, pp.22-23) vale refletir sobre o fato de que “como as medidas normativas podem impedir a manifestação de preconceito, mas não sua formação”.

O sentimento de despreparo revela os estereótipos formados ao longo do seu processo de socialização, sobre o aluno que apresenta necessidades educacionais especiais, ou seja, compreende-se que para educá-los é necessário um repertório de conhecimentos diverso daquele que possui para educar crianças sem necessidades educacionais especiais.

Portanto, considerando o exposto e os objetivos deste estudo, é lícito afirmar que, para o enfrentamento da exclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais não basta a formulação das leis, nem mesmo a penalização daqueles que as descumprem, mas sobretudo é preciso favorecer a formação de professores por meio da auto reflexão crítica sobre os elementos que impelem à exclusão, por meio de experiências, de modo a superar os estereótipos constituídos , para que o repertório legal não se resuma em um disfarce para as desigualdades sociais.

CAPÍTULO II
POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO: as experiências com inclusão
escolar no Município de São Gonçalo/RJ

Considerando que este estudo objetivou investigar os impactos da formação de professores para o entendimento da educação inclusiva, e o atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência nas escolas da rede de ensino do município de São Gonçalo, fez-se necessário compreender as políticas educacionais implementadas no referido município em prol da educação desses alunos.

O município de São Gonçalo, situado na região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, apresentou seu momento de apogeu econômico e social com o incremento da industrialização. São Gonçalo, assim como a maior parte do Brasil, viveu sob o encantamento do prometido processo de urbanização, industrialização e modernização. Nesse período, décadas de 40 e 50, iniciou-se a instalação, em grande escala, de grandes fábricas e indústrias em São Gonçalo. Seu parque industrial era, então, o mais importante do Estado, valendo-lhe o apelido de 'Manchester Fluminense'. Durante o período da 2ª Grande Guerra Mundial (1936/1942), São Gonçalo, cresceu de forma meteórica. Com as grandes fazendas, sendo desmembradas em sítios e chácaras, mão de obra barata e abundante, grandes áreas, além da proximidade com a capital, o que facilitava o escoamento da produção. No governo de Joaquim de Almeida Lavoura, o

município teve sua grande arrancada para a urbanização, com calçamento das principais vias, ligando Niterói a Alcântara.

Atualmente o município possui, aproximadamente, novecentos mil habitantes (9000.000), distribuídos em uma área de 251,3 km², divididos em 90 bairros e agrupados em 5 distritos, o que o caracteriza como o segundo maior município do estado e o 14^o maior município do Brasil, em população, e o 3^o maior índice de potencial de consumo do estado do Rio de Janeiro.

Sua população é composta, basicamente, por pessoas de camada social mais empobrecida e suas condições de vida são precárias, com altos índices de insalubridade, mortalidade infantil, em decorrência de doenças infecto-contagiosas. Seus bairros se apresentam sem o mínimo de investimento por parte do poder público, no sentido de cumprir o que preconiza a Lei sobre o dever do Estado em garantir as condições de vida digna e promoção do desenvolvimento social.

A maior parte da população, considerando os baixos índices de crescimento do município e, por conseguinte, a ausência de possibilidades de trabalho, busca atividades laborativas em municípios vizinhos, o que lhe confere o título de “cidade dormitório”.

Enfim, as características de São Gonçalo revelam um município de grandes contrastes sociais, com grande potencial de desenvolvimento, porém, seu avanço em direção da implementação de políticas públicas, que garantem melhores condições de vida para sua população, ainda estão obstadas.

As políticas educacionais no município de São Gonçalo

As Políticas educacionais no Município de São Gonçalo estão organizadas de modo a fazer valer o que está preconizado nos referenciais legais, que regem a educação no País. Nesse sentido, o município de São Gonçalo optou por viabilizar um Sistema de Ensino descentralizado e autônomo. A partir do qual as instituições

educacionais puderam participar, coletivamente, da elaboração do Plano Municipal de Educação, cujos objetivos são:

- Assegurar a continuidade das políticas educacionais;
- Preservar a flexibilidade necessária para fazer as contínuas transformações;
- Garantir os recursos orçamentários e financeiros para a educação municipal(...)
- Estabelecer prioridades como metas para que se possa reestruturar o sistema e atender às necessidades, no que se refere aos recursos materiais e humanos;
- Fortalecer a gestão democrática;
- Ampliar o atendimento aos níveis e modalidades de ensino de competência do município;
- Melhorar a qualidade do ensino oferecido.

Analisando os objetivos propostos pelo Plano Municipal de Educação, relacionados anteriormente, quanto às políticas educacionais do município, é possível perceber que o referido documento não passou de um momento administrativo, que, logo foi esquecido em algum arquivo dos departamentos da esfera político-administrativa.

As Políticas de Educação Especial no Município de São Gonçalo

As políticas de educação especial em São Gonçalo não se diferem daquelas que caracterizam a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais em âmbito nacional. Fortemente marcada pela presença da organização de entidades representativas, teve suas primeiras iniciativas com instituições privadas, com destaque para a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais/APAE, Associação de Pais e Amigos do Deficiente Auditivo/APADA,

vinculadas ao Serviço de Assistência Social e não à Secretaria Municipal ou Estadual de Educação.

As iniciativas da esfera pública, por meio da rede estadual, se caracterizavam pelo modelo segregacionista, em classes especiais, como das Escolas Estaduais Santos Dias, Adino Xavier e Nilo Peçanha. Portanto, a escolarização dos alunos com deficiência, por muito tempo, foi reduzida, garantindo o direito à educação a um pequeno número de alunos em relação à totalidade da população do município.

A população recorria às escolas especiais de municípios vizinhos. Sobretudo, porque ainda permanecia a idéia de que as escolas do sistema regular não eram espaços para alunos que apresentavam deficiências.

A gestão da esfera municipal só fez constituir um setor responsável pela educação especial no ano de 2001, incluindo no organograma da Secretaria de Educação a Coordenação de Educação Especial, vinculada à Superintendência de Educação.

Antes disso, o serviço de educação especial era implementado pela Superintendência de Educação, de maneira oficiosa, sob a responsabilidade de 2 (duas) professoras. Nessa época o município possuía apenas uma escola com atendimento ao aluno com deficiência, na Escola Municipal Castelo Branco. As professoras responsáveis, ainda que com os poucos recursos, tanto financeiros, quanto humanos, que contavam, buscaram desenvolver políticas de educação especial que assegurassem a inclusão do aluno com deficiência no sistema regular de ensino. Dentre essas ações, buscaram incluir os alunos da classe especial da escola acima citada na rede regular e elaboraram um informativo sobre os princípios que regem a educação inclusiva.

No último ano dessa gestão, 2000, foram constituídas mais duas classes especiais na Escola Municipal Alberto Torres, uma para alunos que apresentavam deficiência visual e outra para alunos com deficiência auditiva. Além de três salas de recursos, uma na escola acima citada, outra na Escola Municipal Ernani Faria, e a terceira na Escola Municipal Anísio Teixeira.

Vale destacar que 2000 foi um ano eleitoral e de mudanças políticas. A equipe que assumiu a Secretaria Municipal de Educação no final de 2001 reconheceu e constituiu a Coordenação de Educação Especial. A Coordenadora que assumiu a Educação Especial no município, Prof.^a Marlene Felício Faria, elaborou e implementou o projeto do Centro de Inclusão da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais/CIPPNE, no ano de 1998 pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro, sediado no CIEP 236 – Professor Djair Cabral, no município de São Gonçalo. Além de atuar como Coordenadora de Projetos Especiais da Fundação da Infância e Adolescência de São Gonçalo/FIASG. Portanto, com experiência na área.

Com base no censo escolar do ano de 2000, a rede pública municipal tinha um quantitativo de sessenta e três escolas, cinco classes em cooperação e uma creche, com um efetivo de aproximadamente três mil, seiscentos e trinta e quatro alunos matriculados na Educação Infantil, vinte e oito mil, duzentos e vinte e dois alunos matriculados nos 1º e 2º ciclos do ensino fundamental, dois mil quatrocentos e oitenta e nove matriculados no ensino de jovens e adultos; dezoito mil seiscentos e quarenta e seis alunos matriculados de 5ª a 8ª série do ensino fundamental e vinte e sete alunos matriculados nas classes especiais.

Ainda com base no referido censo, trinta e um alunos estavam matriculados nas classes comuns com apoio nas salas de recursos, e sessenta matriculados em classes comuns sem acompanhamento em sala de recursos, totalizando cento e dezoito alunos na Rede Municipal de Ensino.

Considerando o contexto descrito, a Coordenação de Educação Especial definiu algumas ações fundamentais que foram implementadas de modo a garantir o acesso a educação¹⁴ aos alunos com necessidades educacionais especiais no município de São Gonçalo:

- A criação de classes especiais, distribuídas em quatro escolas da rede;

¹⁴ Considerando as ações prioritárias estabelecidas pela Coordenação de Educação Especial, ainda não é possível afirmar que se tratasse de políticas voltadas para a garantia da educação inclusiva. No entanto, evidenciam-se os esforços empreendidos na garantia ao acesso à educação.

- Trinta escolas¹⁵, das sessenta e nove, foram equipadas com material de sala de recursos, que mais tarde, receberam também, equipamento de informática.
- Cursos de formação de professores, sob diversas modalidades: seminários, simpósios, palestras, cursos, oficinas, grupos de estudos, dentre outras;
- Parceria com a Secretaria de Saúde para o Programa de Diagnóstico Diferencial e a implantação do Centro Municipal de Atendimento Continuado, que, em 2005, ampliou suas ações e passou a Centro de Inclusão Municipal/CIM;
- Parceria com a Secretaria Estadual de Trabalho/SETRAB – para a implementação do Programa de Educação Profissional dos alunos com deficiência;
- Sistema Integrado de Matrícula, favorecendo o acesso à matrícula do aluno com necessidades educacionais especiais;
- Implementação do processo de avaliação psico-pedagógica dos alunos matriculados na rede pública municipal, bem como seu encaminhamento para atendimento clínico no CMAC/CIM.

No ano de 2003, o município de São Gonçalo passou por uma significativa mobilização no sentido de fazer constituir o Plano Municipal de Educação, com a participação dos vários segmentos sociais, conforme preconiza a LDBEN 9394/1996, no art. 9º, pautado nos princípios estabelecidos nos documentos internacionais, sobretudo, a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, Tailândia em 1990, que destaca como objetivos a universalização e democratização, com qualidade, do acesso à educação básica.

¹⁵ Só foi possível equipar trinta escolas com o material de sala de recursos por falta de espaço físico, como argumentaram os gestores que ora assumiam a administração das Unidades Escolares, muito embora houvesse interesse da Coordenação na implantação das salas de recursos em todas as escolas.

Para alcançar o propósito de elaborar o referido documento, a Secretaria Municipal de Educação, por meio da participação da sociedade nos rumos a serem tomados pela educação, realizou uma série de Fóruns de Educação, cujo tema era: “*Plano Municipal de Educação: Ajudando a construir o futuro*”. Dessa feita, com base no documento em tela, destaca-se que:

Os vários atores sociais envolvidos nesse cenário contribuíram, ao proporem e estabelecerem metas, a partir de intenso e democrático debate, evidenciando-se, assim, o caráter dinâmico e desafiante que consiste em lidar com as divergências, dos quais esses atores são portadores, e com os interesses contraditórios e localizados no interior das políticas educacionais.

No capítulo que trata da questão da Educação Especial, o município estabeleceu as seguintes metas:

1. Garantir a capacitação continuada dos professores e todos os funcionários da escola que tenham aluno portador de necessidades especiais.(...);
2. Garantir a matrícula dos portadores de necessidades educacionais especiais/PNEs que apresentem condições de freqüentar uma sala de aula inclusiva (regular) (...);
3. Assegurar, imediatamente, com qualidade, inclusão dos educandos com necessidades especiais, no projeto pedagógico das unidades escolares;
4. Ampliar a oferta de classes especiais, em pelo menos três turmas a cada ano, no período de cinco anos, para aqueles que ainda não ofereçam condições de freqüentar uma classe inclusiva;
5. Instalar anualmente em dez escolas da rede pública municipal (...) uma sala de recursos (...);
6. Ampliar o acesso e uso da informática, adquirindo para cada sala de recursos, equipamento de apoio pedagógico(...);
7. Equipar cinco escolas em pólos (...) com aparelhos de ampliação sonora (...);
8. Em parceria com as áreas da saúde, assistência social e União, disponibilizar órteses, próteses e outros equipamentos indispensáveis;

{

9. Estabelecer parcerias com instituições especializadas no atendimento do indivíduo com surdez, a fim de viabilizar o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS);
10. Garantir para cada escola pólo um profissional intérprete de LIBRAS (...);
11. Estabelecer em dois anos parcerias com as esferas Federal e Estadual para aquisição e/ou confecção de livros em Braille e/ou falados (...);
12. Estabelecer em dois anos parcerias com as esferas Federal e Estadual a fim de possibilitar cursos sistemáticos de capacitação profissional dos alunos portadores de necessidades especiais, visando seu ingresso no mercado de trabalho;
13. Garantir no prazo de um ano aquisição e manutenção de um prédio, em local de fácil acesso que venha ser a sede do Centro de Integração Municipal para portadores de necessidades especiais/PNE;
14. Estabelecer parcerias com as demais Secretarias Municipais (...);
15. Garantir a generalização em três anos da aplicação de testes de acuidade visual e auditiva (...);
16. Garantir atendimento em classe hospitalar (...);
17. Garantir em dez anos aporte financeiro das esferas Federal, Estadual e Municipal para aquisição de pelo menos cinco veículos adaptados (...);
18. Estabelecer parcerias com as empresas privadas de transporte para garantir à 100% dos alunos (...) o seu deslocamento bem como de seu responsável (...);
19. Adaptar, no prazo de três anos, as escolas existentes de forma a permitir a acessibilidade (...);
20. Garantir, a partir da implantação deste plano, que na construção de todos os prédios escolares tenham infraestrutura que permita a acessibilidade (...);
21. No prazo de dois anos, em parceria com as áreas da saúde e assistência, propor a oferta de programas de estimulação sensorial (...);
22. No prazo de dois anos, propor parceria com a área de saúde para atendimento pré-natal à gestante que seja aluna menor da Rede Pública Municipal, como prevenção (...);
23. Estabelecer um sistema de informação completo e fidedigno sobre a população a ser atendida (...);

{PAGE }

24. Implantar gradativamente, a partir do primeiro ano deste plano, programa de atendimento a alunos com altas habilidades (...);
25. Envidar esforços para que seja incluído no currículo de formação de professores no prazo de dois anos (...) a disciplina Educação Especial.

O movimento social que desencadeou as referidas metas para a educação especial no município de São Gonçalo contou com a participação de representantes das escolas da rede regular de ensino, pública e privada, escolas especiais, instituições de apoio pedagógico e clínico, bem como órgãos representativos de classes, como de professores e de pessoas com deficiências.

Considerando o caráter democrático do processo de sua elaboração, algumas metas do documento foram estabelecidas, muito embora não tenha havido consenso entre todos os representantes. O exemplo mais expressivo dessa tensão de diferentes concepções é a meta nº 4, que versa sobre a ampliação da oferta de classes especiais.

Atualmente um grupo de professores da rede municipal de ensino e que atuam na educação de alunos com necessidades especiais em conjunto com a equipe de educação especial do município têm buscado alterar essa meta, sobretudo, apoiando-se nos pressupostos legais que versam sobre a educação inclusiva.

Vale destacar também, que o município de São Gonçalo, na figura de seus representantes da Educação Especial, bem como do Conselho Municipal de Educação, após alguns anos de embates com as diversas instancias sociais e o poder público, publicou o a Portaria SEMECETUR N° 004/05, que homologa da Deliberação CME N° 04, que fixa normas para o atendimento de crianças que apresentam necessidades educacionais especiais nas creches e pré-escolas do Sistema Municipal de Educação de São Gonçalo. Desse documento, vale destacar, que são reafirmados os princípios da Educação inclusiva.

E a portaria SEMECETUR N° 014/05, que homologa a Deliberação CME N° 005/05, que orienta normas para a Educação Especial na Educação Básica,

em todas as suas etapas e modalidades na Rede Pública Municipal de Ensino de São Gonçalo.

Outra ação de destaque no município de São Gonçalo, voltada para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais é a atuação dos professores de sala de recursos¹⁶. O destaque se deve não apenas pela atuação dos professores junto aos alunos com necessidades educacionais especiais, complementando ou suplementando o currículo, com a utilização de recursos e materiais específicos. Mas, sobretudo, pelo movimento intraescolar de sensibilização junto a todo corpo docente e com a família.

Enfim, o setor de Educação Especial, no município de São Gonçalo, ainda é jovem, possui sete anos, desde sua legitimação, no entanto tem empreendido esforços no sentido de enfrentar as adversidades impostas pela cultura da exclusão, de modo a viabilizar a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, sob orientação inclusiva.

Considerando que o tema central deste estudo é a formação de professores para tornar possível a educação de alunos com necessidades educacionais especiais na perspectiva inclusiva e tendo como sujeitos os professores que atuam na Rede de Ensino de São Gonçalo, é lícito afirmar que, também o trabalho se constitui em princípio formativo para as estudantes do curso de Pedagogia/UNIVERSO/SG, sobretudo porque as Políticas Públicas e as ações em Educação Especial se voltam para o atendimento aos princípios inclusivos.

¹⁶ Vale destacar que 18% dos professores que atuam nas salas de recursos são ou foram estudantes do curso de Pedagogia da Universo.

CAPÍTULO III
FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
questões acerca do curso de pedagogia na perspectiva inclusiva

O presente capítulo tem por objetivo refletir sobre o processo de formação do professor, sobretudo no que se refere à formação para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais em decorrência de deficiências, sob orientação inclusiva.

Portanto, a esse propósito, faz-se necessário estabelecer uma interlocução entre o ato educativo e suas variantes, ou seja, a educação intencional e sistemática, cujo foco é a apreensão de conhecimentos e habilidades para sua formação e desenvolvimento, desempenhadas, prioritariamente, pelas instituições educacionais; ou a educação ampla e genérica, que compreende atos educativos assistemáticos, cujo foco é a formação do ser humano para a conservação da existência humana e que, historicamente, estiveram presentes nas diversas instâncias sociais. Como destaca Rodrigues(2001,p.251):

O ser humano, produto da racionalidade, desenvolve as diversas formas de linguagens com o que incorpora e produz o mundo natural e cultural, bem como cria meios e fins para disciplinar e para organizar seu modo de existir. Esses meios e fins só são identificados nas regras da vida social, nas formas institucionais criadas para agregar e promover a vida social nos projetos de futuro que desenha para si e para a humanidade. Encontramos estes produtos nas instituições religiosas, na família, no Estado,

{

nas leis, nas regras morais, nas instituições punitivas, nas empresas, nas instituições científicas e tecnológicas, nas organizações internacionais e corporativas.

O diálogo, portanto, se estende à compreensão da constituição formativa do profissional da educação sistemática e intencional, por meio da Pedagogia, ciência que se incumbem de refletir sobre os atos educativos.

O ato de educar sempre esteve presente na história da humanidade. Como discutido anteriormente, a educação, em uma concepção mais abrangente, significa a transmissão, às gerações mais jovens, do conhecimento produzido pela humanidade, de modo que adquiram condições de adaptação e de conservação da existência humana. Nessa perspectiva, verifica-se que em grupos sociais mais simples, a educação era tarefa dada à família e, posteriormente, aos adultos de uma comunidade, cabendo à eles apresentar às crianças os valores e princípios, seus códigos de convivência, de modo a iniciá-los nas responsabilidades perante o grupo, desenvolvendo um sentimento de pertencimento e assumindo seu papel social. Como destacado por Luzuriaga(1984,p.14):

Sob a influência ou direção dos maiores, o ser juvenil aprendia as técnicas elementares necessárias à vida: caça, pesca, pastoreio, agricultura e fainas domésticas. Trata-se, pois, de educação por imitação ou, melhor, por co-participação nas atividades vitais. Assim aprende também os usos e costumes da tribo, seus cantos e suas danças, seus mistérios e seus ritos, o uso das armas e sobretudo a linguagem, que constitui seu maior instrumento educativo.

No entanto, com a complexificação da sociedade, o processo educativo começou a ganhar ares de especificidade, fazendo emergir, das necessidades oriundas da cultura que se inaugura, um novo grupo de pessoas, responsáveis pelo ato de educar e por conduzir os mais jovens pelos caminhos do conhecimento, *os professores*.

Vale, pois, destacar que, para a nossa cultura ocidental, o início desse processo se deu com a cultura grega, povo que reconheceu o valor da educação na vida social e individual, sobretudo em seu aspecto integral, ou seja, a educação física, intelectual, ética e estética, como afirma Luzuriaga(1984).

{PAGE }

Muito embora, no período da Grécia antiga, isto é, por volta do século IX a. C., a atuação dos professores, ou educadores, fizesse parte da cultura desse povo, a educação não era ministrada em escolas, mas sim nos palácios, para onde, os jovens eram encaminhados e desenvolviam, desde a força física e a beleza até a eloquência para a participação em assembléias. Foi com a formação das cidades, da *polis*, por volta dos séculos VI e VII a. C., que a instituição escolar começou a se formar e a delimitar sua função, prevalecendo os aspectos intelectuais aos aspectos físicos e estéticos da educação, como destaca Luzuriaga(1984).

Entretanto, o que temos assistido na atualidade é uma mudança nas funções da escola, sobretudo, em decorrência de “(...) uma desintegração dessas unidades educativas.”, conforme destacado por Rodrigues(2001,p.253). Pois que, as famílias estão cada vez mais ausentes nas relações com seus filhos, obstinadas em garantir-lhes à sobrevivência por meio do trabalho, que, cada vez mais, lhes subtrai maiores porções de tempo. A função de educação mútua que era intrínseca às comunidades, praticamente desapareceu, considerando as “(...) formas novas de organização da vida coletiva nos tempos modernos”, como destacado por Rodrigues(2001,p.253). Ou seja, a escola tem assumido todas as funções formativas do ser humano, que, tradicionalmente, pertencia às outras instâncias sociais. E, portanto, os limites entre educação escolar e educação estão cada vez mais dissolvidos, de modo que, como afirma o referido autor:

Como a Educação Escolar sempre teve por característica central lidar com questões do conhecimento e da formação de habilidades, ambas as concepções de Educação Escolar e Educação foram se identificando até dissolver absolutamente o sentido de formação humana. A concepção de formação foi reduzida ao plano dos domínios dos conhecimentos. (p.254)

Entretanto, ainda com base no referido autor, “(...)pode-se perceber, na atualidade, um movimento crescente (...) para que a escola (...) exerça uma função Educativa e não apenas de Escolarização.”(p.254)

Nesse sentido, é possível afirmar que, na atualidade o professor é figura central no processo formativo humano. E, considerando tal assertiva, que, embora seja óbvia, pois parece prescindir da dúvida, nem sempre lhe foi impresso o devido sentido.

Algumas vezes, de maneira perversa, significou a culpabilização dessa classe, quanto ao fracasso escolar de seus alunos, outras tantas vezes, significou que apenas o professor poderia ser responsável pelo curso tomado pelo ato educativo, enquanto que as outras instâncias sociais, como a família, a comunidade, a igreja e mesmo o Estado, instituições que, historicamente, estiveram à frente desse processo, fossem destituídos de sua responsabilidade.

Cabe, portanto, refletir que, ainda que lhe tenha sido abstraída a hegemonia do ato educativo, as mediações culturais não foram impedidas de atingir o ser humano, sobretudo no mundo contemporâneo, contando com novas composições institucionais, com as novas tecnologias, como os veículos de comunicação de massa, que segundo Adorno (1995) contribui para a indústria cultural, ou seja, para a fabricação de uma generalização dos gostos. Segundo o referido autor, a indústria cultural concorre para se destituir da cultura sua função emancipatória, pois está orientada pelo regime do lucro e para manter as massas em permanente letargia, acríticas. O que, favoreceria a constituição de um mundo administrado.

O conceito de mundo administrado, desenvolvido por Adorno, está, portanto intrinsecamente irmanado ao conceito de indústria cultural, pois dela se deriva. Em outras palavras, “(...) a consciência das massas foi tão manipulada e distorcida que o pensamento crítico ficou ameaçado de extinção”, como analisado por Ruschel (apud: Adorno, 1995, pp. 239, 240)

Portanto, na concepção de Adorno o processo educativo tem a função precípua de retirar os homens da situação de encantamento a que estão submetidos, e o supere percebendo os elementos condicionantes que conspiram para a total conformidade de cada indivíduo em particular. Pois como destaca: “(...) uma verdadeira práxis revolucionária depende da intransigência da teoria em face da inconsciência com que a sociedade deixa que o pensamento se enrijeça.”

(1985,p.51). Nesse sentido, com base em Glat et.al (disponível em: http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros_artigos/pdf/endipe3.pdf, p.1): “A escola, considerada como espaço privilegiado de construção de conhecimentos e de desenvolvimento de valores, pode e deve ter como uma de suas propostas contribuir para a transformação da sociedade no sentido de torna-la menos desigual e mais democrática.”

Assim, à exemplo da reflexão adorniana acerca da constituição de uma sociedade democrática ser obstada em uma sociedade de indivíduos não emancipados (1995b), o mesmo poderíamos afirmar sobre a constituição de uma escola voltada para a emancipação, exige que, antes, os seus agentes educativos o sejam.

O que nos remete ao fato de que o professor não é um sujeito asséptico, imune às mediações culturais que nos impelem à total conformidade. Dessa feita, a compreensão que se pretende focar acerca da formação se remete à constituição do indivíduo pelo enfretamento das contradições da vida e conflitos interiores, que irão desencadear atitudes, comportamentos e modos de pensar e perceber a realidade. Como destaca Moita (apud Glat et.al disponível em: { HYPERLINK "<http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/>"}, p.3):

Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, 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 que é um processo de formação.

A esse respeito, Adorno(2001,p.389) afirma que, “(...)formação nada mais é do que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva”. Entretanto, ainda com base nas reflexões do referido autor, o processo de formação, compreendido como aquele em que os homens se educam mutuamente, foi obstado e em seu lugar se destacou apenas o momento da adaptação, ou seja,

(...)a idéia filosófica de formação que a ela corresponderia se dispôs a formar de maneira protetora a existência. Havia um duplo propósito: obter a domesticação do animal homem mediante sua adaptação interpares e resguardas o que lhe vinha da natureza, que se submete à pressão da decrépita ordem criada pelo homem.(p.390)

Em conseqüência, e contraditoriamente, a mesma cultura que apregoa um modelo de ser humano dinâmico e prático é aquela que lhe impede a vivência de experiências, posto que, sublimou seus impulsos em prol de sua adaptação à realidade.

Vale destacar que, para efeito deste estudo, que o conceito de experiência adotado se remete ao que Adorno(1995b) designa como a constituição de uma consciência verdadeira, ou seja, a capacidade da auto-reflexão crítica. Essa, portanto, se contrapõe à consciência coisificada, que, com base no referido autor é: "(...) uma consciência que se defende em relação a qualquer vir-a-ser, frente a qualquer apreensão do próprio condicionamento, impondo como sendo absoluto o que existe de um determinado modo."(p.132).

Algumas pesquisas, como destacado por Glat et.al (disponível em: http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros_artigos/pdf/endipe3.pdf), sobre a questão da formação de professores para a educação inclusiva, têm revelado os reflexos da ausência de experiências dos professores, quando se trata da educação de alunos com deficiências. Sobretudo quando evidenciam que "os professores, de maneira geral, não estão preparados para receber em sua sala de aula alunos especiais."(p.5)

Portanto, o que impulsiona a elaboração deste capítulo é a questão de que, considerando a importância da experiência no processo de formação humana, como foi evidenciado por Adorno, como é possível pensar na formação de professores para o respeito à diversidade, se a experiência foi obstada? Ao contrário, a formação, ou melhor, nas palavras de Adorno, a pseudoformação, ou seja, o enrijecimento do pensamento à adaptação aos modelos estabelecidos e estereotipados, à identificação plena com os coletivos. Opondo-se ao que

pressupõe Adorno, a educação que temos hoje, a que foram submetidos os professores, volta-se tanto mais para a heteronomia, que para a autonomia ou emancipação.

Dessa feita, é possível afirmar que, considerando o atual estágio em que se encontra a sociedade, sobretudo em seu aspecto educativo, a formação de professores voltada para o respeito à diversidade, ainda exige medidas educativas adicionais formais, de modo que, ao menos academicamente, esse indivíduo tenha acesso a conhecimentos e apreenda métodos sobre como lidar com a diversidade na sala de aula. Muito embora saibamos que esse processo formativo não seja garantia da formação para o respeito à diversidade, não podemos dispensá-lo. Sobretudo porque, nele pode estar o seu início.

O curso de Pedagogia em questão: as mesmas velhas disputas

Atualmente, o curso de Pedagogia do Brasil atravessa um processo de reformulação e elaboração de diretrizes, decorrente do embate de forças político-sociais, que refletem diferentes concepções acerca da formação dos profissionais da educação. Portanto para compreender onde foram geradas tais questões e porque ecoam nos nossos dias, faz-se necessário historicizar e contextualizar a constituição do curso em tela.

Os currículos dos diferentes cursos de Pedagogia expressam as várias identidades assumidas e as diversas concepções acerca da formação do pedagogo, como a dualidade posta, desde a época de sua criação, em 1939, entre a formação voltada para licenciatura, onde seus egressos poderiam atuar, principalmente no curso normal, como destacam Scheibe e Aguiar(1999), ou a formação de bacharéis.

Esse modelo, conhecido como 3+1, se estendia a vários cursos, inclusive o de Pedagogia. Assim, se formava nos três primeiros anos, com estudo de disciplinas como, História da Filosofia, Sociologia, Psicologia Educacional, Administração Escolar, dentre outras, como destacado por Chaves(2003).

Portanto, era conferido o diploma de bacharel em Pedagogia, àqueles que concluíssem essa etapa do curso e, posteriormente, com estudo das disciplinas Didáticas, recebiam o diploma de licenciado, como afirma Scheibe e Aguiar(1999).

Essa dualidade do lócus de formação do pedagogo, segundo Bissolli da Silva(apud Chaves 2003,p.53):

O curso de Pedagogia, em sua própria gênese, já revelava muito dos problemas que o acompanharam ao longo do tempo e dentre eles explicita a criação de um bacharel em Pedagogia sem a devida caracterização desse novo profissional. Aponta, também, que dentre as finalidades definidas para a Faculdade Nacional de Filosofia é possível reconhecer a que é dirigida ao bacharel, em geral, se referindo ao preparo de 'trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica'(Art. 1º, alínea a)."

Desse período, portanto, apreende-se a preocupação com a formação de docentes para a atuação nas escolas secundárias, sobretudo, em consequência de sua reforma, implementada por Benjamin Constant, como, por exemplo, o crescimento dos colégios privados e o ingresso de novas teorias e tecnologias educacionais.

Nessa reforma foram introduzidos estudos sobre "(...) Ciências, incluindo noções de Sociologia, Moral, Direito e Economia Política, ao lado de disciplinas tradicionalmente ensinadas." Como analisado por Xavier, Ribeiro e Noronha (1994,p.106).

Entretanto, com base nas referidas autoras:

O grande problema do ensino secundário, a formação dos seus quadros docentes, não foi, contudo, solucionado. (...) Em função dela [referindo-se a formação do corpo docente para o ensino secundário], proporem, em caráter de urgência, a criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.(p.107)

Foi em 1968, com a Lei da Reforma Universitária (Lei nº 5540/1968) e, em 1971, com a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus (Lei nº 5692/1971), que o curso de Pedagogia entra em uma nova fase. Promulgadas no regime autoritário e,

claramente afinado com a lógica do mercado, contando com a crescente acumulação capitalista e de privatização de ensino. Como destacado por Aguiar et.al.(2006,p.822):

Naquele contexto, as reformulações propostas para o curso de pedagogia encontram razões, especialmente, na identificação dos conteúdos básicos do currículo, portanto na falta da especificidade do curso, pelo fato de a área de saber da pedagogia ser um campo de aplicação de outras ciências, e no reducionismo simplista, manifestado no preceito legal de 'treinar' pedagogos para desempenharem algumas tarefas não-docentes na escola.

Desse movimento decorre, portanto, a reestruturação do curso de Pedagogia, por meio do Parecer CFE no. 252/1969, que, muito embora apostasse na superação do esquema 3+1, não perdeu seu caráter dicotômico, pois, além de fixar os mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia, também "(...)baseou-se na concepção de que as diferentes habilitações deveriam ter uma base comum de estudos, (...) e uma parte diversificada, para atender às habilitações específicas", como apresentado por Scheibe e Aguiar (1999,p.224). Na prática, os termos da lei significaram que o curso passou a formar os especialistas em educação, com habilitações para supervisor escolar, orientador educacional, administrador escolar, inspetor escolar e a licenciatura para o ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais.

A Resolução CFE no. 2/1969, que incorpora o parecer referido anteriormente, estabelece que o título conferido ao estudante do curso de pedagogia é o de licenciado.

Essa estrutura implantada pela legislação em referência, provocou um intenso debate nos anos que a sucederam, que expressavam o desagrado da comunidade acadêmica com a perspectiva bifurcada, fragmentada e tecnocrática da educação. Como destaca Bissoli da Silva(apud Scheibe e Aguiar, 1999, p.225): "(...) não se pode formar o educador com partes desconexas de conteúdos,

principalmente quando essas partes representam tendências opostas em educação: uma tendência generalista e uma outra tecnicista.”

Ainda a esse respeito Brzezinski (apud Aguiar et.al.,2006,p.822) afirma que:

Essa prática autoritária, inculcadora de uma ideologia alienante que busca transportar para a organização escolar, cuja natureza exige um trabalho coletivo, as relações fragmentadoras, particularizantes inerentes às organizações do trabalho produtivo, dominou o sistema educacional por décadas. De maneira mais precisa, dominou a ‘capacitação de recursos humanos para educação’, a qual inclui formação de professores e especialistas, sob a égide da Teoria do Capital Humano.

A concepção empresarial que assolava a escola daquele momento pode ser constatada pela apresentação e aprovação, por Valnir Chagas, no CFE, a indicação no. 71/1976, que discorria sobre a Formação de Professores de Educação Especial. Essa indicação fazia parte do “pacote pedagógico” que “(...) interessava provocar mudanças estruturais nas licenciaturas e propugnava a extinção do curso de pedagogia, (...) referia-se à ‘Formação de Recursos Humanos da Educação’(...)”

Os debates que se seguiram, em resposta às propostas mencionadas, sobretudo focando a base comum nacional, apontavam para o princípio de que a base da identidade profissional de todo educador é a docência, como foi firmado no Encontro Nacional para a Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para Educação, como destaca Scheibe e Aguiar (1999).

Em face da promulgação da LDBEN/1996, novos embates começaram a se formar, sobretudo no que diz respeito ao lócus para a formação de professores, em decorrência da criação do curso normal superior, nessa lei, para a licenciatura de profissionais de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. O que revela, mais uma vez, uma visão de educação como uma transmissão de conhecimentos, numa perspectiva tecnocrática, esvaziando, da formação dos educadores, a perspectiva crítica. Como destaca Scheibe e Aguiar (1999,p.229),

com esse enfoque, “(...) rompe-se, na prática, com a visão orgânica da formação docente que vinha sendo construída no país nas últimas décadas.”

Um novo momento de debates acerca da formação dos profissionais da educação no curso de Pedagogia se instala, sobretudo, em consequência das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

Segundo a Resolução CNE/CP Nº 1/2006, que *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*, que considera o Art. 62 da LDBEN nº 9.394/1996, e se fundamenta no Parecer CNE/CP nº 5/2005, incluindo a emenda retificativa constante do Parecer CNE/CP nº 3/2006:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Nesses termos, as Diretrizes do Curso de Pedagogia ampliam o campo de atuação do pedagogo, favorecendo sua atuação não apenas em espaços escolares, como também, em espaços não-escolares, como sistematiza o Parecer CNE/CP n.º 5 (2005, p.7): “Entende-se que a formação do licenciado em pedagogia fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não-escolares, que tem a docência como base.”

Entretanto, mantém o posicionamento preconizado pela LDBEN/1996, Art. 64, quanto à formação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, ou na graduação ou em nível de pós-graduação. Ainda é precoce afirmar, mas, é possível pensar que, tal flexibilidade irá favorecer o crescimento das ofertas de cursos de pós-graduação, sobretudo nas Universidades particulares, como um nicho promissor no mercado para o setor privado.

Vale destacar desse documento, que a docência, a gestão e a pesquisa são os pilares que sustentam a formação do pedagogo, como versa o Artigo que se segue:

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;

II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;

III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

Portanto, com a aprovação das Diretrizes, as discussões que, historicamente, integram a constituição do curso de Pedagogia não se esgotam. Novos desafios vão se configurando e, cabe, pois, enfrentá-los, de forma coletiva, de modo que se possa vislumbrar uma educação voltada para a constituição de pessoas emancipadas. Como destaca Aguiar et.al. (2006,p.832):

A formação proposta para o profissional da educação do curso de pedagogia é abrangente e exigirá uma nova concepção da educação, da escola, da pedagogia, da docência, da licenciatura. Uma nova compreensão que situe a educação, a escola, a pedagogia, a docência, a licenciatura no contexto mais amplo das práticas sociais constituídas no processo de vida real dos homens, com o fim de demarcar o caráter sócio-histórico desses elementos.

Isso posto, vale destacar que, na atualidade, como discutido em outros pontos deste estudo, a perspectiva inclusiva da educação tem permeado os diversos espaços educativos escolares e não-escolares. Portanto, cabe investigar

{

como as Diretrizes se posicionam quanto a essa questão. A esse respeito, as Diretrizes definem que o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto à:

Art. 5º:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

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;

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

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;

Considerando que a estrutura definida nas Diretrizes do curso de Pedagogia, envolve três núcleos de formação, descritos no Artigo 6º, a saber:

I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas,

II - um **núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos** voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais;

III - um **núcleo de estudos integradores** que proporcionará enriquecimento curricular

{PAGE }

Quanto à questão da formação do pedagogo para o respeito à diversidade o núcleo básico, acima descrito preconiza que, por meio de estudos e da reflexão e ações críticas, articulará, dentre outros elementos:

Art. 6º, f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensino-aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;

Quanto à elaboração do projeto político pedagógico da instituição, a articulação dos estudos será efetivada, dentre outros aspectos, por meio de:

Art. 8º; III - atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e *opcionalmente*¹⁷, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas;

Para a formação do pedagogo, nesse ponto, a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais é expressa como uma alternativa à sua formação central. Dessa feita, as atividades complementares que visam proporcionar experiências nas diferentes modalidades educacionais designam como optativas, aquelas que se destinam à pessoas com necessidades educacionais especiais.

Entretanto, a perspectiva includente está presente em todo transcórre do documento, revelado, sobretudo, quando aponta para a formação de professores,

¹⁷ Grifo meu.

por meio da reflexão crítica, da inter-relação entre teoria e prática e do reconhecimento da experiência como elemento formativo do profissional da educação.

A formação de professores para educação inclusiva

O tema, já recorrente, nos meios acadêmicos, da formação de professores, parece contemplar, em sua maioria, a questão da formação profissional desses sujeitos, perpetuando ou reafirmando a perspectiva tecnológica e instrumental que permeia nossa cultura. Ao analisar a razão tecnológica que está “encravada organicamente no desenvolvimento da própria civilização”(p.14), Pucci (2003,p.14) afirma que:

A tecnologia invade progressivamente a vida dos homens em todas as suas configurações (...) Aceita-la plenamente significa ser um homem contemporâneo de seu tempo, abrir caminhos para um futuro promissor. Não integralizá-la em seu cotidiano, em sala de aula, pode significar o banimento mais rápido do mercado de trabalho e da vida social.

Vale, portanto, destacar que também é nosso objetivo investigar as políticas, as diretrizes voltadas para a formação dos professores na educação inclusiva, contextualizando-as historicamente, entretanto, não devemos desviar, nem negar a humanidade desses indivíduos, pois, se assim agíssemos, estaremos reproduzindo a barbárie a que queremos nos contrapor, contribuindo para “O objetivo das novas tecnologias educacionais de transmitir informações o mais fielmente possível tornam-nas disfarce da injustiça objetiva”, como destaca Crochík (2003,p.97).

As primeiras iniciativas brasileiras em prol da formação de professores para a educação de alunos com deficiência

Historicamente, a formação acadêmica de professores para a educação de alunos com deficiência pode ser evidenciada em alguns movimentos, como por exemplo, Jannuzzi (2004) destaca:

1887 – “(...) a presença no ensino regular, na escola México, do atendimento de deficientes mentais, físicos e visuais(...)” (p.17), muito embora, nessa época fosse muito escassa a existência de professores nas províncias;

1932 – “(...) no Plano Nacional de Educação elaborado pela comissão especial (...) havia a recomendação de que os sistemas de ensino estaduais de educação deveriam formar o profissional para a ‘educação dos débeis, deficientes, abandonados e delinqüentes’.”

1934 – (...) Helena Antipoff organizara cursos em Minas Gerais e posteriormente no Rio de Janeiro para professores de crianças ‘com desvio de conduta e o primeiro curso de logopedia’(GUERREIRO, apud JANNUZZI, p.82).

1947 – o IBC, “(...) juntamente com a Fundação Getúlio Vargas, ministrou o primeiro curso para professores dessas crianças(...)”(MEC/INEP, apud JANNUZZI, p.82).

1948 – Helena Antipoff organizou cursos de formação “(...) para professores de instituições especiais de retardados e professores de reformatórios(...)(DIAS, apud JANNUZZI, p.82).

1951 – o IBC inaugurou “(...) o curso de higiene ocular, freqüentado por 40 pessoas, professores e assistentes sociais(...)”(MEC/INEP, apud JANNUZZI, p.82).

1951 – (...) Ana Rímoli de Faria Doria, diretora do INSM (1951-1961), ofereceu (...) o primeiro curso normal de professores de surdos(...) (JANNUZZI, p.82).

Segundo o professor Tarso Coimbra (apud JANNUZZI, 2004, p.83) este curso refletia o que havia de “(...) mais moderno na pedagogia e assistência emendativa para o país de alto padrão cultural no que tange a surdo-mudez”

1958 – “(...) Ana Rímoli afirmava que havia 348 professores especializados e no final do ano diplomariam mais 32 no Instituto Nacional de Surdos (INES)”(p. SOARES, apud JANNUZZI, p.83).

1972 – “(...) fora aprovado o Parecer do Conselho Federal de Educação, n. 848/72(...) No processo o ministro pedia providencias sobre: condições de Registro de Professor Especializado(...)”(JANNUZZI, p.141)

1973 – com a criação do CENESP, cuja meta principal para os anos de 1974 a 1978 era o apoio técnico à educação especial e, posteriormente, a sua expansão qualitativa. Muitas foram suas ações em direção da formação de profissionais para a educação especial. “Geisel afirmava que foram treinados 135 técnicos da equipe do MEC e secretários de educação, 3.610 professores que atuavam em educação especial ou em classe comum”(JANNUZZI, p.147)

Na gestão do Presidente Figueiredo, as propostas do CENESP não são interrompidas e muitos recursos são destinados a formação de profissionais de ensino especializado, inclusive no exterior e com investimento nas instituições de ensino superior.

1978 – “(...) Programa de Mestrado em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR); (JANNUZZI, p.142)

1979 – (...) Curso de Mestrado em Educação, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), inicialmente organizado em áreas de concentração (uma delas em educação especial), e, posteriormente, em 1993, as áreas foram substituídas por linhas de pesquisa (uma delas em educação especial).”(JANNUZZI, p.142)

A partir de 1980 os debates acerca de uma educação mais democrática e de acesso igualitário passaram a figurar as grandes mobilizações, tanto nacionais, quanto mundiais. O enfoque em uma educação de qualidade para todos foi a tônica da Conferência Mundial de Educação Para Todos, em 1990, na cidade de Jomtien, na Tailândia.

Considerando a Declaração de Salamanca, documento resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, que reuniu representantes de noventa e dois países e de vinte e cinco organizações

internacionais, na Espanha, em cooperação com a UNESCO, no ano de 1994, “As escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as com deficiência grave”. E, mais:

As escolas integradoras devem reconhecer as diferentes necessidades de seus alunos e a elas atender; adaptar-se aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem das crianças e assegurar um ensino de qualidade por meio de um adequado programa de estudos, boa organização escolar, criteriosa utilização dos recursos e entrosamento com suas comunidades.(p.23)

Quanto à formação de professores a Declaração de Salamanca e suas Linhas de Ação, preconizam que: “A preparação adequada de todos os profissionais da educação é também um dos fatores-chave para propiciar a mudança para escolas integradoras.”

Bem como “Os programas de formação inicial deverão incutir em todos os professores, tanto da escola primária quanto secundária, uma orientação positiva sobre a deficiência (...).”

Vale destacar que, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/1996), em seu Art. 58, define que a Educação Especial, entendida como uma modalidade de educação escolar, é aquela responsável pelos “educandos portadores de necessidades especiais”.(p.28)

Como analisamos anteriormente, o referido texto legal, no mesmo Artigo acima mencionado, é absolutamente ambíguo e evasivo, pois preconiza que o processo de escolarização deve ser “oferecido, *preferencialmente*, na rede regular de ensino”, portanto, ao contrário do que versa a Declaração de Salamanca, o ensino regular para esses alunos não está garantido como obrigatório, apenas o acesso à educação, que nada impede que seja de orientação segregadora.

No parágrafo 2º do mesmo Artigo, a perspectiva segregadora fica ainda mais evidente, visto que desresponsabiliza o sistema de ensino e, conseqüente, culpabiliza o aluno, com uma abordagem meritocrática, cujo referencial são os

parâmetros estabelecidos de fora, posto que as diferenças individuais são convertidas em desigualdades, ao preconizar que: “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das *condições específicas dos alunos*¹⁸, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.”

Sob essa ótica, se o aluno consegue se adaptar à estrutura da escola, diz-se que foi integrado, mas, se do contrário, continua apresentando dificuldades no seu processo de ensino aprendizagem ou de interação social, diz-se que não se adaptou à escola, pois não apresenta as condições necessárias para esse fim. Evidencia-se, com isso, que a escola regular está absolvida da obrigatoriedade de fazer de seu espaço um espaço acolhedor para todo aluno. Ela continua sendo a mesma escola, feita para os que não se distanciaram dos padrões estabelecidos socialmente do que é normal, entretanto, *aceita* que, aqueles que apresentam deficiências, porém, desde que tenham as condições necessárias para tal.

É interessante destacar que, na Resolução nº 2/2001, muito embora, seja lícita a implementação do ensino segregado, para alguns casos específicos e em caráter temporário, o critério adotado pelo texto legal para definir sua implementação não é a condição do aluno, mas sim, as dificuldades da escola em prover todas as adequações necessárias que o aluno requeira. Como destaca o Artigo que se segue:

Art. 10º. Os alunos que apresentarem necessidade educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social; recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas (...)

A LDBEN/1996, ainda que apresente alguns pontos em oposição aos princípios norteadores de uma educação inclusiva, como pudemos analisar,

¹⁸

Grifo meu

{

reafirma a importância da formação do professor para fazer real a educação inclusiva. Assim, no Artigo 59 a LDBEN/1996, destaca que:

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;

No título que se refere aos profissionais da educação, a LDBEN/1996, preconiza que:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender os objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características da cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I – Associação entre teoria e prática(...);

II – Aproveitamento da formação e experiência anteriores(...);

Nas disposições sobre a Organização da Educação Nacional, o referido documento define que, compete ao corpo docente:

I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III – zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV – Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V – Ministrando os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI – Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Nesse Artigo, como destacado por Glat et. al (disponível em: http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros_artigos/pdf/endipe3.pdf, p.3), se

{PAGE }

estabelece “as incumbências dos professores, independentemente da etapa [ou modalidade]¹⁹ escolar em que atuam”.

Vale destacar também, o que preconiza a Resolução nº 2 CNE/CEB de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica em todas as suas etapas ou modalidades, reafirma o aspecto *educacional* das necessidades apresentadas pelos alunos no processo de ensino-aprendizagem e se desvincula do modelo médico que se caracterizava pela classificação do aluno portador de necessidades especiais como aquele, cuja condição física ou mental, o colocasse em situação de desvantagem escolar, aprioristicamente. Nesse caso, a experiência no processo educativo, na relação do aluno com o conhecimento, com os colegas e com o professor não se convertera em elementos para conhecê-lo, mas sim o seu diagnóstico e o laudo médico. Como afirma Costa (2002,p.41):

Isso significa: a educação dos deficientes subordinou-se aos aspectos ligados às causas da deficiência, ao seu diagnóstico e a sua classificação, visando seu tratamento por parte de uma equipe multidisciplinar, em detrimento de aspectos pedagógicos e em atendimento à ordem social vigente.

Assim, no enfrentamento dessa característica, historicamente constituída, sobre a educação especial, a Resolução Nº 2/2001, no Artigo 5º, define como aluno com necessidades educacionais especiais aqueles que no processo educacional, apresentarem:

- I – dificuldades acentuadas de aprendizagem, ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
- a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
 - b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

¹⁹

Observação minha.

{

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Com base no Parecer nº 17, “(...) com a adoção do conceito de necessidades educacionais especiais, afirma-se o compromisso com uma nova abordagem, que tem como horizonte a Inclusão.”(p.43) Sustentando-se em uma ética voltada para a diversidade.

Diante do exposto, é possível afirmar que, as experiências vividas no processo de ensino-aprendizagem e nas inter-relações do aluno com a escola, se configuram elementos centrais para a identificação desse aluno, pois é na dinâmica da sala de aula que as necessidades, destacadamente educacionais, emergirão. Fora desse ambiente não é possível remeter-se a elas.

Não quero, com isso, negar a deficiência, o que seria, no mínimo, ingênuo, mas quero afirmar que, no que se refere aos aspectos que envolvem o ato educativo voltado para esses alunos, “não é possível prescindir da presença do professor”, como destacado por Crochík (apud Costa, 2002,p.41).

Isso fica ainda mais evidente nesse documento quando, o Artigo 6º preconiza que:

Art. 6º – Para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, a escola deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, contando, para tal, com:

I – a experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais;

Por isso, da mesma forma e em igual importância a referida Resolução, no Artigo 8º destaca que:

As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

{PAGE }

{

I – professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento das necessidades educacionais de seus alunos;

Com base no documento em análise,

Art. 18; § 1º . São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, aqueles que comprovarem que, em sua formação, de nível médio ou superior, fora incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II – flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III – avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV – atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

§ 2º. São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Nesse ponto o documento apresenta-se ambíguo, pois estabelece uma diferenciação na formação dos profissionais que irão atuar com alunos com necessidades educacionais especiais, isto é, professores capacitados para aqueles que atuarão nas classes comuns e especializados para os que atuarão na educação especial. Porém o mesmo documento afirma que a educação especial é uma modalidade de educação escolar que atende ao aluno com necessidades educacionais especiais em todas as etapas ou modalidades da Educação Básica, atendendo aos princípios constitucionais de inclusão, como destaca em seus Artigos 1º e 3º, afirma que:

{PAGE }

Art. 1º. A presente Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica *em todas as suas etapas ou modalidades*²⁰.

Art. 3º. Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais(...), de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos com necessidades educacionais especiais, *em todas as etapas e modalidades da educação básica*²¹.

Em outras palavras, esses Artigos nos fazem compreender que a educação especial ocorre, primordialmente, na classe comum, em todas as etapas e modalidades da educação básica. Como destaca o Parecer Nº 17 CNE/CEB, de 2001, ao ilustrar a maneira como se deve entender a organização do Sistema Educacional Brasileiro, com o quadro abaixo:

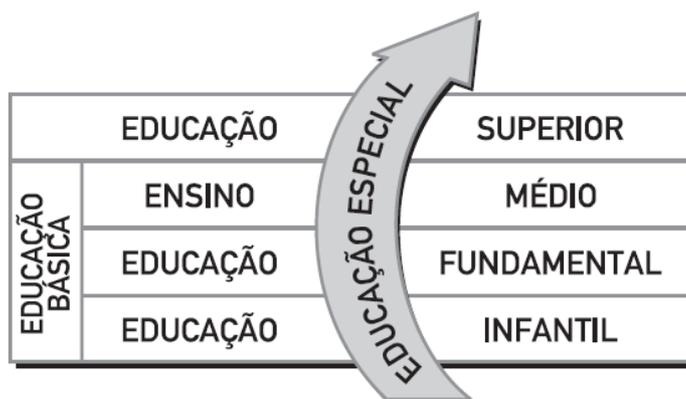


Figura nº 1 – Estrutura do Sistema Nacional de Ensino

Ainda com base no referido documento, “(...) a educação especial deve ocorrer nas escolas públicas e privadas da rede regular de ensino, com base nos princípios da educação inclusiva.” Portanto é lícito afirmar que o aluno que está na classe comum e que apresente necessidades educacionais especiais é,

²⁰ Grifo meu.
²¹ Grifo meu.

também, aluno da educação especial, e que o aluno que está na educação especial deve estar na classe comum, considerando os princípios da inclusão.

Entretanto, ainda sob os conceitos definidos no Parecer no. 17/2001, é importante destacar que “(...) serviço de apoio pedagógico especializado: são os serviços educacionais diversificados oferecidos pela escola comum para responder às necessidades educacionais especiais do educando.” Que podem ser implementados na própria classe comum, como por exemplo, o professor itinerante, interprete ou outros apoios, ou podem ser implementados nas salas de recursos, “(...) nas quais o professor da educação especial realiza a complementação e/ou suplementação curricular, utilizando equipamentos e materiais específicos.”

Assim, parece-nos que, ao distinguir professor de classe comum, do professor de educação especial, o documento pretende estabelecer a diferenciação, quanto à especificidade da atuação e formação do professor da educação especial e, não, de se reforçar a oposição histórica estabelecida entre educação regular e especial, sobretudo sobre o espaço escolar a que se destina o acolhimento deste alunado.

O movimento mundial que favorece a inclusão social de pessoas com deficiência, formalizado nos documentos analisados anteriormente, apontam que, dentre outros fatores essenciais para a garantia da sua implementação, está a formação de professores.

CAPÍTULO IV

IMPACTOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSO/SG: A formação dos estudantes e suas experiências sobre inclusão escolar

Este Capítulo apresenta a análise das narrativas das seis estudantes do Curso de Pedagogia, sujeitos deste estudo, que atuam como professoras da rede de ensino no Município de São Gonçalo/RJ, bem como do corpo docente e da Coordenadora do Curso de Pedagogia da UNIVERSO/SG, dados esses coletados por intermédio de entrevistas semi-estruturadas, em entrevistas e questionários, considerando os objetivos e questões propostas na formulação da situação-problema deste estudo.

4.1. O Método

A elaboração deste estudo, cuja questão central se voltou para a formação de professores quanto ao entendimento da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em decorrência de deficiências, encontra-se assentada na Teoria Crítica da Sociedade, sobretudo com base no pensamento de Theodor W. Adorno e Max Horkheimer.

Dessa maneira, para compreender o método científico adotado em sua elaboração, faz-se necessário e importante compreender a própria ciência na ótica dos referidos autores, ou seja, considerando-a como eles a discutiram, tal qual a vivemos na contemporaneidade, na qual ecoa a dialética do processo histórico-

filosófico do “Período das Luzes”, que, em sua função precípua, buscava (e, ainda busca) retirar os homens da obscuridade em que viviam sob o domínio das doutrinas, mitos e crenças por meio do saber, mas, que os sentenciava ao cativeiro. Pois, a ciência se sobrepunha ao próprio homem. A esse processo Horkheimer & Adorno (1985, p.19) denominaram de esclarecimento, ou seja,

No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. [...] Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber [...].

Nesse movimento, rumo ao esclarecimento, a possibilidade de autodeterminação foi substituída, restando não mais o prazer pelo conhecimento, mas o procedimento eficaz, cabendo à ciência a sua utilidade, como destacado por Horkheimer & Adorno (1985, pp. 20-21), assim:

A técnica é a essência desse saber, que não visa conceitos e imagens, nem o prazer do discernimento, mas o método [...]. No trajeto para a ciência moderna os homens renunciaram ao sentido e substituíram o conceito pela fórmula.

Se antes, guiado pelos mitos, o homem se projetava na natureza e seus fenômenos, dotando-lhes de uma alma, agora “O industrialismo coisifica as almas”, como destacado por Horkheimer & Adorno (1985, p.20). E, confirmando essa assertiva, Habermas (Apud: Gadotti, 2003, p.274) afirma que “A teoria deve ser crítica e engajada politicamente. A técnica e a ciência surgiram sob a forma de uma nova ideologia que legitima o poder opressor”.

Assim, a lógica a que serve à ciência é a do mercado. Portanto, tem seu lugar demarcado nas bases da produção, sendo preciso estocar conhecimento, otimizar a produtividade e maximizar os lucros. A esse respeito Horkheimer & Adorno (1985, p.42) afirmam que “[...] ela é usada como um instrumento universal servindo para a fabricação de todos os demais instrumentos”. Ainda sobre a questão relativa à ciência, Adorno (1995, p. 193) enfatiza que:

[...] seu modelo é, antes o lucro daquilo que resta no balanço, uma vez deduzidos os custos gerais de manutenção [...] O que conta para a prosaica objetividade do pensar orientado pelo lucro é tudo, menos a coisa mesma: esta se perde naquilo que ela rende para alguém.

Dessa maneira, o suporte teórico do método deste estudo é a Teoria Crítica da Sociedade, com destaque para os pensadores Adorno e Horkheimer, para refletir sobre as condições materiais existentes que transformam o pensamento em coisa, em instrumento. Dessa maneira, com base na perspectiva crítica vislumbra-se a possibilidade de se superar “[...] um método racional, dotado de uma unidade sistemática”, como destacam Horkheimer & Adorno (1985, p. 37).

Se a ciência, na figura de seus sujeitos, encanta-se com a possibilidade do domínio subjetivo das coisas – de seus objetos – não se dá conta de que, em face da estrutura social dominante, o próprio sujeito converte-se em objeto, ou como “(...) apêndice da maquinaria social”, de acordo com Adorno (1995, p.186), ou seja, a expressão da cisão da condição humana.

Isso posto, cabe então afirmar que seria um tanto regressivo pensar na definição do modelo de pesquisa, posto que isso supõe o aprisionamento do objeto estudado aos modelos fixados, à reprodução do esquematismo científico ao qual se deseja resistir pela reflexão crítica. Mas, cabe então questionar como resgatar a comunicação entre sujeito e objeto. Quanto a isso, Adorno (1995, p. 194) nos sinaliza para o movimento de entregar-se ao objeto sem reservas, enfatizando que “[...] a posição chave do sujeito no conhecimento é a experiência e não a forma”, complementando ainda que:

O ato aproxima-se de seu conhecimento quando o sujeito rasga o véu que tece ao redor do objeto. Ele só é capaz disso quando, com passividade isenta de angústia, se confia à sua própria experiência [...] O sujeito é agente, não ‘constituens’ do objeto.

Nesse sentido, cabe, pois, identificar a questão central deste estudo e, conseqüentemente, do seu método, como uma aproximação em direção da

comunicação entre sujeito e objeto que se pretende estabelecer, no ato de entregar-me à possibilidade de viver experiências formativas em sua elaboração.

Remetendo ao objetivo central deste estudo, a saber, analisar os impactos do currículo do Curso de Pedagogia da UNIVERSO/SG, sobretudo, por apresentar uma proposta de conteúdos com saberes e práticas para a formação de seus estudantes, professores da rede de ensino, com vistas à educação dos alunos com deficiência na perspectiva da inclusão, que seus estudantes configuram-se como sujeitos, tendo em vista que o referido Curso habilita seus estudantes para a docência em educação especial.

4.1.1. Lócus do Estudo:

Sendo o lócus deste estudo o Campus São Gonçalo da UNIVERSO, sediada a Rua Lambari, nº 10 –, São Gonçalo, Rio de Janeiro, Estado do Rio de Janeiro, fez-se necessário sua caracterização, com ênfase em relação ao Curso de Pedagogia, na modalidade Capacitação em Serviço.

4.1.2. Sujeitos do Estudo

Constituem-se sujeitos deste estudo, seis estudantes do curso de Pedagogia, na Modalidade Capacitação em Serviço, em um universo de 330 estudantes matriculados no 1º semestre letivo do ano de 2007, na referida modalidade, sendo três alunas do 7º período e três, do 6º período.

Para a escolha desses sujeitos, foi aplicado um questionário (anexo nº 2) a todos os estudantes do 6º e do 7º períodos, com questões desde informações pessoais, como idade e formação escolar, até questões referentes à atuação e formação profissional. Assim, por meio desse questionário, foram selecionados os sujeitos deste estudo, considerando os seguintes critérios:

- Ter iniciado sua atuação profissional antes de ingressar no curso de Pedagogia da UNIVERSO/SG;

- Ter recebido alunos com necessidades educacionais especiais em decorrência de deficiência na sua sala de aula no período que lecionava antes de ingressar no curso;
- Ter, atualmente, aluno com necessidades educacionais especiais, em decorrência de deficiência, incluído em sua sala de aula;
- Atuar em escola pública ou privada da rede de ensino do município de São Gonçalo.

Considerando como objetivo caracterizar o Curso de Pedagogia da UNIVERSO/SG, na modalidade Capacitação em Serviço, constituem-se também, participantes deste estudo, a Pró-Reitora, a Coordenadora do Curso de Pedagogia e a Coordenadora dos Cursos na modalidade Capacitação em Serviço, bem como a Direção Acadêmica do Campus de São Gonçalo/Rio de Janeiro.

Como também, com o intuito de identificar a compreensão da pertinência e abrangência das disciplinas sobre educação inclusiva por parte dos professores, foram entrevistados sete professores (um de cada período do Curso), responsáveis pelas disciplinas referentes à educação inclusiva, que foram escolhidos aleatoriamente, por meio de sorteio.

4.1.3. Instrumentos de Coleta de Dados:

Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizados e aplicados aos estudantes do Curso de Pedagogia da UNIVERSO/SG:

Questionário(anexo nº2): foi aplicado um questionário, um com o objetivo de selecionar os sujeitos do estudo, como me referi anteriormente, com o objetivo de caracterizar o corpo discente do curso de Pedagogia, na modalidade Capacitação em Serviço. Esse questionário contém questões como: data de nascimento, sexo, município de origem, escola que atua, formação profissional, local de residência, estado civil, ocupação atual e tempo de serviço, dentre outras.

Entrevistas semi-estruturadas (anexo nº 3): com esse instrumento de coleta de dados, foi possível ouvir as experiências desses estudantes, ora sujeitos deste

estudo, vividas em decorrência de sua atuação profissional com alunos com deficiências.

As entrevistas continham questões como:

1. Quais eram as suas impressões quanto à presença desse aluno em sua sala de aula antes de ingressar no curso de Pedagogia?

2. Quais eram suas expectativas em relação ao processo de aprendizagem desses alunos?

Hoje, quais são suas impressões acerca do trabalho que desenvolveu com aquele aluno com deficiência? Você se sentia preparada?

Você avalia que seu trabalho hoje é diferente do que desenvolvia anteriormente?

Por quê? Você acha que seu curso tem contribuído para isso?

Você percebe que este curso, além de contribuir para sua formação profissional, também tem contribuído para sua formação humana? Justifique sua resposta.

Narre algumas experiências que tenha vivido até agora neste curso, que, no seu entendimento, foram significativas para sua formação.

Com os professores que atuam no Curso foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, pois, pela flexibilidade do instrumento e complexidade do estudo, foi possível contemplar as narrativas dos sujeitos do estudo.

4.1.4. Caracterização do Curso de Pedagogia da UNIVERSO/SG na Modalidade Capacitação em Serviço:

Na caracterização do Curso de Pedagogia, foi importante realizar uma análise do seu Projeto Político Pedagógico e identificado a origem de sua implementação, bem como, as circunstâncias e aporte teórico sob os quais foi implementado, além de considerar os seguintes aspectos:

- Os conteúdos propostos nas ementas das disciplinas que objetivam o desenvolvimento de saberes e práticas voltadas para a inclusão escolar.
- A metodologia adotada pelos professores que ministram as referidas disciplinas referentes à educação inclusiva.
- A formação dos professores que ministram as disciplinas referentes à educação inclusiva.
- A bibliografia indicada pelos professores nas disciplinas referentes à educação inclusiva.

4.2. A Universidade Salgado de Oliveira - UNIVERSO/SG: Sua caracterização

Segundo o site: <http://www.universo.edu.br>, a Universidade Salgado de Oliveira — UNIVERSO é originária de uma pequena escola situada no município de São Gonçalo, que logo se transformou no Colégio Dom Hélder Câmara. Atualmente o referido colégio intitula-se Colégio de Aplicação Dom Hélder Câmara.

O Colégio Dom Helder Câmara é o berço da UNIVERSO, pois os primeiros cursos superiores, com a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de São Gonçalo, iniciaram-se em 1976, nas instalações da escola, que, mais tarde, viria a se transformar no campus de São Gonçalo.

Em 1985, oferecia 10 cursos e, em decorrência de seu crescimento, a instituição transformava-se em Faculdades Integradas de São Gonçalo. Em 1990, com a aprovação da carta-consulta, teve início o processo de criação da Universidade. Em 1993, em publicação da Portaria Ministerial nº 1283/93 no DOU é oficializada como a Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO.

Portanto, nascida em uma pequena escola no município de São Gonçalo, no Estado do Rio de Janeiro, a UNIVERSO tem hoje vários campi, distribuídas nas diversas unidades da Federação. Assim, considerando o seu site, a:

UNIVERSO é uma instituição nacional com a missão de promover a formação integral do homem, dando oportunidade de educação para todos, fundamentada nos valores éticos e morais e

{

compromissada com as responsabilidades sociais da comunidade.

4.2.1. Caracterização dos Cursos na modalidade Capacitação em Serviço – UNIVERSO/SG

A modalidade de Capacitação em Serviço foi implementada pela UNIVERSO em resposta aos pressupostos legais, definidos pela LDBEN – n.º 9393/1996, que determinam o prazo de dez anos a contar da sua publicação – instituindo a Década da Educação – quanto à formação de profissionais da educação, em especial nos Artigos que se seguem:

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[...]

Art.87:§4º: Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados em treinamento em serviço.

Assim, a modalidade de Capacitação em Serviço tem como objetivo viabilizar a formação em nível superior dos professores que estão em serviço, de modo a estabelecer interfaces entre teorias e práticas pedagógicas, em diversos cursos de licenciaturas, atendendo ao que preconiza a referida lei, em seu Artigo 61:

A formação de profissionais da Educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

Em virtude de sua implantação, a modalidade Capacitação em Serviço foi considerada como um processo educacional que contribuiria para a constituição de uma escola composta por profissionais melhor qualificados e que, em tese,

{PAGE }

{

poderiam promover uma intervenção social, e a contextualização de seu conteúdo, na medida em que busca no ambiente escolar o referencial para a teorização.

Os cursos na modalidade Capacitação em Serviço da UNIVERSO/SG se caracterizam por distribuírem as disciplinas em aulas presenciais uma vez por semana – aos sábados – no período compreendido entre 7h e 30' às 18h, totalizando 11 h/a diárias, com mais 1 hora para almoço.

Parte da carga-horária do curso é cumprida por meio da realização de Projetos, nos quais são desenvolvidas atividades práticas, de modo que as conceitualizações teóricas, que são estudadas no ambiente acadêmico, sejam também implementadas na prática do ambiente escolar. Segundo a equipe de Coordenação de Projetos da modalidade Capacitação em Serviço da UNIVERSO/SG(2006):

Trabalhar com projetos pode aproximar comunicação e conhecimento efetivos, onde grupos de trabalhos se colocam em movimento e formam uma teia de co-criação entre os envolvidos no processo pedagógico. O trabalho com projetos permite a criação de tais condições, pois as possibilidades de autoria e de comunicação se abrem e o que efetivamente enriquece a prática pedagógica nessa metodologia é a presença ativa do aluno.

Em geral, cada disciplina dispõe apenas de um tempo de aula por sábado - 50 minutos - o que dá ao curso uma dinamicidade muito particular e um inegável aligeiramento da formação acadêmica.

Outra característica marcante do curso na modalidade capacitação em serviço é o fato de receber professores/estudantes do curso de diversos municípios do Estado do Rio de Janeiro e não somente do município sede da instituição, o que proporciona ao curso uma variedade grande de realidades e demandas, exigindo reflexões e ações pedagógicas acerca da pluralidade cultural, das especificidades, que cada região apresenta.

{PAGE }

4.2.2. A proposta curricular do curso de Pedagogia – UNIVERSO/SG

A proposta curricular do Curso de Pedagogia da UNIVERSO foi pensada inicialmente pela Prof^a Ms. Mirlene Ferreira Macedo, Coordenadora do Curso de Pedagogia do Centro Universitário do Triângulo – UNIT, Instituição de Ensino Superior afiliada da UNIVERSO, sediada no Estado de Minas Gerais e implementada, em 2001, por sua equipe de professores. Posteriormente, a Matriz Curricular em Rede de Saberes Contextuais foi unificada para todos os campi da UNIVERSO, se instalando em 2003 no campus São Gonçalo, no Estado do Rio de Janeiro .

De acordo com o seu Projeto Político Pedagógico, o Curso de Pedagogia da UNIVERSO tem por metas:

- O redimensionamento total do movimento curricular, considerando a compreensão do ser humano em sua condição humana para a vida em sociedade;
- Um currículo organizado em rede de saberes contextuais, rompendo com a visão seriada e disciplinar, que provoca rupturas e desconexões na formação profissional do pedagogo professor e gestor.

A metodologia utilizada no referido Curso é a do currículo em rede de saberes contextuais, que, segundo a Prof^a Jaína dos Santos Mello Ferreira²²:

[...] procura romper com o paradigma moderno contemporâneo que legitima a fragmentação do conhecimento, a homogeneidade, a hierarquização dos saberes, a linearidade, a disciplinaridade e a seriação, num fazer educativo centrado na individualização e na reprodução [...] favorecendo uma pedagogia a partir dos contextos, construindo sentidos e significados reais entre o conhecedor, o conhecimento e o conhecido.

²² Comunicação apresentada pela Prof^a Jaína dos Santos Mello Ferreira, no Programa de Capacitação para Professores do Curso de Pedagogia, onde foram apresentadas as Diretrizes para implementação da Matriz Curricular em Rede de Saberes Contextuais, (agosto/2003)

Assim, o currículo é operacionalizado buscando compreender os conhecimentos em rede de saberes contextuais, vislumbrando-se a não fragmentação e rupturas em forma de disciplinas, mas em contextos transversais, com suas respectivas contextualizações significantes. É importante esclarecer que, na matriz curricular em rede de saberes contextuais, o trabalho pedagógico é proposto em ciclos de desenvolvimento e aprendizagens, de modo que os conhecimentos sejam transversalizados. Tal proposta se fundamenta nos preceitos da Pedagogia Contextual, que, segundo a Prof^a Ms. Mirlene Macedo (Apud UNIT, 2002 p.17) pode ser compreendida como “[...] uma pedagogia que investiga a totalidade, criando uma compreensão de homem, do objeto e do conhecimento em uma tríade única, indivisível”.

Na perspectiva da referida professora, a pedagogia, na condição de ciência, insinua a tentativa do resgate da unidade dinâmica que existe entre sujeito e objeto, assim como teoria e práxis. Como destacado por Adorno(1995, p.183):

É verdade que não se pode prescindir de pensá-los como separado; mas o ‘psêvdos’ [a falsidade] da separação manifesta-se em que ambos encontram-se mediados reciprocamente[...]

Assim, em uma análise inicial, é possível perceber a perspectiva de uma educação democrática e acolhedora, comprometida com a formação de seus estudantes proposta pelo Curso, sendo essa expressada pela Prof^a Jaína dos Santos Mello Ferreira²³, Pró-Reitora Acadêmica da UNIVERSO:

Em seu decurso (da educação), são construídos conhecimentos com base nas necessidades de transformação social, sendo necessário levar em conta o fato de que cada pessoa os constrói, alicerçando-se em suas experiências e adicionando-os àqueles pertencentes ao legado histórico da humanidade, e constituídos por diferentes contextos culturais. Assim o confronto de conhecimentos viabiliza a geração de outros novos.

²³ Comunicação apresentada pela Prof^a Jaína dos Santos Mello Ferreira, no Programa de Capacitação para Professores do Curso de Pedagogia, onde foram apresentadas as Diretrizes para implementação da Matriz Curricular em Rede de Saberes Contextuais.

Na perspectiva da Prof.^a Jaína, o processo educacional proposto pela UNIVERSO amplia os horizontes de formação de seus estudantes baseada em uma postura crítica. Entretanto, cabe questionar: de que “transformação social” refere-se a professora? Trata-se de uma transformação social em direção ao resgate da autodeterminação, por meio da reflexão crítica e da possibilidade de diferenciação? Ou seja, como afirma Adorno (1996,p.390), “(...)formação cultural e diferenciação se equivalem, se se eliminam os momentos da diferenciação – cuja origem é social e que constituem a formação – em seu lugar aparece um sucedâneo.”

Ou, trata-se da transformação social baseada no modelo de mercado que busca abstrair do processo de formação o que há de contraditório, a tensão que lhe é inerente, e em seu lugar “(...) instala-se uma hegemonia unilateral e seu âmbito proíbe elevar-se, por decisão individual (...)”, como afirma Adorno (1996, p.390) e que, portanto, expressa-se como um novo modelo, ao qual os estudantes devem se adaptar?

Pois, se o curso em tela volta-se apenas para uma perspectiva tecnocrata da formação, corre-se o risco de se favorecer a eliminação do indivíduo, pela sua abstração conceitual, em detrimento da idéia de totalidade. Ou seja, o curso negaria o fato de que, muito embora sujeito e objeto, teoria e prática estejam mediados reciprocamente, não indica a negação de suas partes.

Isso posto, para apresentar mais elementos para a compreensão do documento em tela, faz-se necessário analisar a sua matriz curricular e, sobretudo, analisar as narrativas das professoras, ora estudantes do curso, sujeitos deste estudo.

4.2.3. A matriz curricular do Curso de Pedagogia – UNIVERSO/SG

A matriz curricular do curso de Pedagogia da UNIVERSO/SG contempla estudos teóricos e práticas pedagógicas supervisionadas em 17 disciplinas, presentes no fluxograma, (anexo nº1) voltadas para a educação dos alunos com

deficiência, como preconiza a legislação vigente no País. Desde 1994, com a Portaria nº 1793, e posteriormente, em 1999, com o Decreto nº 3298, como destaca Glat et. al. (disponível em: http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros_artigos/pdf/endipe3.pdf p.6), recomenda-se a inclusão de disciplinas voltadas para os “(...) aspectos ético-político-educacionais da Normalização e Integração da pessoa portadora de necessidades especiais prioritariamente em todos os cursos de licenciatura.”

De acordo a Profª Ms. Roseni Monteiro Freitas (Apud UNIVERSO, 2003, s/p.), coordenadora do Curso no período de 2003 a 2004, e, portanto, responsável pela implementação do currículo em rede de saberes contextuais do Campus São Gonçalo, quanto ao Curso estudado:

Com essa matriz é possível imprimir ao curso uma nova dinâmica de formação docente e do gestor educacional, com base nos novos paradigmas educacionais, na legislação em vigor e nas reformulações e ajustes necessários ao cotidiano pedagógico, para seu aprimoramento.

Todo movimento curricular enfatiza o perfil do pedagogo para o exercício da gestão educacional nas diversas instâncias educacionais e a docência em educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental e educação especial.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do Curso, os semestres estão agrupados em núcleos básicos, que se organizam com objetivos e ementas específicas, sugerindo um processo contínuo e cíclico de construção de conhecimento, a saber:

- **Núcleo A** – A educação: o homem, a sociedade e a escola, que compreende a 1ª, 2ª e 3ª etapas de ensino²⁴:

O núcleo A tem como eixo central as bases epistemológicas, fisiológicas, sociológicas, históricas, psicológicas, e pedagógicas que propiciarão a compreensão do homem, como um ser de relações em um mundo em constante

²⁴ O Curso de Pedagogia da UNIVERSO não adota a terminologia “período” para identificar o período letivo dos alunos, e sim “etapa”.

transformação, procurando desencadear uma nova percepção das dimensionalidades do ser humano na visão planetária, da sustentabilidade, da virtualidade, da globalização e da transdisciplinaridade, assegurando uma concepção atualizada dos saberes em redes contextuais, no prisma dos valores éticos e estéticos, garantindo a solidariedade nas diversidades multiculturais, como formação política e técnica da identidade do pedagogo gestor e pesquisador.

Para tal, são enfocados pelos contextos transversais, conceitos como: homem, educação, trabalho, diferença, cultura, indivíduo, identidade, dialética, legislação, ética, moral, política educacional, dentre outros, que são desenvolvidos respeitando a liberdade e autonomia docente e as características de cada contexto, de modo a viabilizar a comunicação entre os mesmos.

Nesse núcleo, o perfil de profissional que se objetiva alcançar é do pedagogo-professor-pesquisador, com compreensão sócio-histórica, política e cultural do homem e seu meio, reconhecendo e analisando ações educativas nas diversas instâncias, bem como a auto-percepção nesse contexto.

Com base nas entrevistas realizadas com os professores responsáveis pelos contextos sob orientação inclusiva, a perspectiva inclusiva desse núcleo é contemplada nos seguintes contextos:

1ª etapa:

Pedagogia Diferencial: Trata-se de contexto que irá focar os conceitos básicos da educação voltada para a diversidade humana. Sua ementa consiste no estudo sobre a história da educação voltada para pessoas com deficiências, políticas públicas em educação especial, Sistema Educacional Brasileiro e a Educação Especial; a manifestação do preconceito no indivíduo e na sociedade; a formação docente na perspectiva da inclusão.

Saúde Mental na Infância: É o contexto que enfoca a inter-relação entre professor-aluno, sobretudo no que se refere aos vínculos afetivos decorrentes

dessa relação. Sua ementa consiste no estudo da história da humanidade e suas atitudes em relação aos transtornos mentais; a manifestação do preconceito no indivíduo e na sociedade; compreensão da normalidade e patologia; fatores desencadeantes dos transtornos mentais; a escola como fator desencadeante e/ou exacerbador de transtornos mentais; sinais e sintomas de transtornos mentais.

2ª etapa:

Direito Educacional e a Escola Regular e Especial – Esse contexto tem por objetivos conhecer, analisar e interpretar a estrutura do sistema de ensino brasileiro e a legislação educacional, suas inter-relações nos aspectos sociais, políticos, culturais e educacionais. A ementa contempla estudos sobre o Direito Educacional e a LDBEN; Constituição da República Federativa do Brasil; Declaração Universal dos Direitos Humanos; Declaração de Salamanca; Educação Especial (Portadores de Necessidades Educativas Especiais).

Estágio Supervisionado – Rede de Saberes em Educação Infantil Regular e Especial – esse contexto enfoca Ato Educativo de 0 a 6 anos. O Cotidiano da Educação Infantil; A Inter-relação Teoria-prática; O Espaço da Creche e da Pré-escola; O Cenário Educativo; As Situações e as Práticas Docentes e as Possíveis Interferências.

Pedagogia Diferencial: Educação de Pessoas com Surdez - O paradigma da educação inclusiva; Conhecendo a surdez e suas implicações; Orientações sobre a educação de pessoas com surdez; Identificação de alunos com surdez; Educação bilíngüe e sua operacionalização; Importância do atendimento da pessoa com surdez; O Lócus e finalidades do atendimento a pessoas com surdez; Capacitação/qualificação de professores; Programa de atendimento aos pais e à família.

Pedagogia Saber Docente: Rede de Saberes em Educação Infantil Regular e Especial: nesse contexto são estudados os seguintes temas: Desenvolvimento infantil; música; ritmo; movimento; currículo; PCN's de educação infantil; projetos pedagógicos; principais tendências pedagógicas; Maria Montessori e os jogos pedagógicos; LDBEN; Estatuto da Criança e do Adolescente ; avaliação.

3ª etapa:

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais - A Linguagem e a surdez; Considerações sobre a língua portuguesa escrita; Aprendizado da língua portuguesa oral; Principais conceitos sobre a língua brasileira de sinais – LIBRAS. Recursos tecnológicos e a aprendizagem da LIBRAS.

Sistema Braille - O Sistema Braille enquanto integrante da Pedagogia Diferencial para pessoas com deficiências visual. Relevância do Braille como sistema que possibilita a escrita e leitura direta da pessoa cega. Desdobramento do Sistema Braille e o Sorobã utilizado para o cálculo matemático. Esta disciplina baseia-se na nova legislação - Lei nº 9394/1996 e os PCNs que objetivam a discussão da diversidade e pluralidade social como conhecimentos necessários à construção da plena cidadania. Focaliza questões que explicitam conhecimentos sobre o indivíduo com deficiência visual atendendo as deliberações legais para o preparo do profissional de educação para lidar com esses estudantes em suas especificidades e condições reais de atendimento educacional.

Pedagogia Diferencial: Educação de pessoas com baixa visão e cegueira - Pedagogia Diferencial enquanto disciplina no contexto das discussões de Inclusão Educacional do Portador de deficiência. Baseando-se na nova legislação - Lei nº 9394/1996 e os PCNs que objetivam a discussão da diversidade e pluralidade social como conhecimentos necessários à construção da plena cidadania. Focalizando questões que explicitam conhecimentos sobre o indivíduo com deficiência visual atendendo as deliberações legais para o preparo do profissional

de educação para lidar com esses estudantes em suas especificidades e condições reais de atendimento educacional.

Práxis Educativa: Avaliando E Planejando Na Educação Infantil Regular E Especial - Princípios e fundamentos para construção de uma escola inclusiva; projeto político-pedagógico e a diversidade na educação infantil; objetivos da educação infantil; a creche e a pré-escola como espaço inclusivo; a criança com deficiência: sujeito com possibilidades e necessidades; acesso ao currículo: adaptações, complementações ou suplementações; inclusão: caminho para uma prática pedagógica reflexiva na educação infantil.

- **Núcleo B** – A pedagogia, a docência e a gestão educacional, que compreende as 4ª, 5ª e 6ª etapas de ensino:

O eixo central do núcleo B trata do fazer, do sentir, do pensar da ação docente e do gestor, favorecendo o desenvolvimento das habilidades técnicas, humanas e políticas do exercício profissional do pedagogo líder, em busca de competências essenciais que determinam a compreensão do ato educativo nas suas dimensionalidades [...] enquanto saberes transdisciplinares das tessituras contextuais relacionadas ao currículo, às várias pedagogias, às metodologias, aos métodos e à didática de atuar como professor pesquisador intelectual e gestor empresarial, educacional, ético e estético nas diversidades humanas, desencadeando rede de saberes.

Nesse núcleo, o perfil que o Curso estudado se propõe desenvolver é o de um pedagogo capaz de compreender, identificar e fazer interferências educativas com base nos processos de ensino-aprendizagem, das teorias do desenvolvimento e conhecimentos interdisciplinares, favorecendo ações nos campos pedagógicos com crianças, jovens e adultos, nas áreas educacionais, estabelecendo nelas a práxis.

Nesse núcleo, os contextos que tratam da perspectiva inclusiva são os seguintes:

4ª etapa:

Práxis Educativa: Avaliando E Planejando Na Educação Básica Regular E Especial – Etapa D - Nesse contexto são abordadas as concepções de planejamento; Tipos de Planejamento; Planejamento Participativo como pressuposto da ação educativa; Concepções de avaliação; Tipos de avaliação; O planejamento no Ensino Fundamental 1º segmento; Atos avaliativos nos fazeres pedagógicos da Educação Básica.

Pedagogia Diferencial: Dificuldades de Aprendizagem: esse contexto enfoca o desenvolvimento e inteligência; causas dos distúrbios de aprendizagem; avaliação; características emocionais e sociais; Cipriano Luckesi; avaliação; estimulação das inteligências múltiplas; entrevista familiar; diagnóstico; Anamnese.

5ª etapa:

Pedagogia Diferencial: Educação de indivíduos que apresentam deficiência mental. Esse contexto contempla estudos sobre o conceito e características da Deficiência Mental; Formação crítica quanto as terminologias e conceitos adotados para designar o indivíduo que apresenta deficiência mental; A formação do preconceito contra alunos com Deficiência Mental; Etiologia, prevenção e modalidades educacionais de atendimento ao aluno que apresenta Deficiência Mental; Desenvolvimento de crianças com Deficiência Mental e sua família; As contribuições de Vygotsky para a inclusão de alunos que apresentam Deficiência Mental; As contribuições de Feurestein para a inclusão de alunos que apresentam Deficiência Mental; Objetivos e características gerais do ensino de alunos com necessidades educacionais especiais em decorrência da Deficiência Mental.

Planejando e Avaliando na Educação Básica: Regular e Especial – Etapa E: nesse contexto são estudados os temas voltados para a planificação e avaliação do fazer pedagógico em escolas sob a orientação inclusiva. Portanto sua ementa constitui-se do estudo da construção do Projeto – Político – Pedagógico da escola; a Gestão escolar; a coordenação pedagógica; análise dos indicadores para educação inclusiva.

6ª etapa:

Planejando e Avaliando na Educação Básica: Regular e Especial – Etapa F: Esse contexto contempla estudos dos temas voltados para a planificação e avaliação do fazer pedagógico em salas de aula sob a orientação inclusiva. Portanto, sua ementa constitui-se no estudo, por meio da análise e reflexão crítica, das Adequações Curriculares elaboradas pelo MEC.

Estágio Supervisionado em Educação Especial - Observação de espaços escolares e/ou não escolares que apresentem pessoas com necessidades educacionais especiais. Análise do trabalho pedagógico realizado, voltado para a educação desse segmento da população; realização de atividade prática, com vistas a articulação entre a teoria e a prática.

Pedagogia Diferencial: Deficiências múltiplas e físicas - Declaração de Salamanca; maturação e aprendizagem ; Sistema Nervoso Central; atrasos neurológicos; síndrome de Down; distúrbios : fala , leitura e psicomotores; educação inclusiva: integração x inclusão; Educação Especial na Educação Básica.

- **Núcleo C** – Profissional Pedagogo, que compreende a 7ª etapa de ensino:

O que caracteriza esse núcleo é a compreensão holopoiética – do grego *holos*, que significa totalidade, que é mais do que a soma de suas partes; e *poiesis*, palavra de origem grega que significa a atividade prática de fazer da qual os seres humanos se ocupam quando produzem algo - das epistemologias, ou seja a articulação dos saberes constituídos por meio de uma compreensão da sua totalidade como ato fazer, com a atividade prática, que caracterizam o perfil evolutivo do pedagogo-gestor-pesquisador em contextos profissionais, realizando trabalhos técnicos, humanos e políticos, nos prismas pedagógicos e psicopedagógicos das práxis educativas com crianças, jovens e adultos em espaços familiares, escolares, empresariais e sócios-institucionais públicos e privados, promovendo a potencialidade e a capacidade de idealizar, elaborar, aplicar, implementar e avaliar programas, projetos e propostas educacionais em âmbitos diversos da sociedade contemporânea.

Nesse núcleo, o estudo dos conceitos concernentes à educação inclusiva de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais está sendo discutido no seguinte contexto:

7ª etapa:

Pedagogia Diferencial: educação de pessoas que apresentam altas habilidades/superdotação: esse contexto reflete sobre os estereótipos acerca do que é ser inteligente, fazendo um resgate histórico do conceito de inteligência; As teorias psicométricas da inteligência; As abordagens interacionistas da inteligência; Criatividade – dimensões psicológicas e sociais; Criatividade – a escola e o desenvolvimento do talento criativo; Conceito de Altas Habilidades/Suprdotação; Identificação das Altas Habilidades/Superdotação; O preconceito e o aluno com altas habilidades/superdotação; O desenvolvimento emocional do aluno com altas habilidades/superdotação.

Assim, segundo o documento em tela (UNIT, 2002, p.14), com tal organização, o Curso está orientado por objetivos que visam contribuir para atuação do pedagogo, de modo a desenvolver um campo de trabalho

comprometido com a formação integral do estudante, visando possibilitar-lhe a análise crítico-analítica da realidade, compreendendo seus aspectos condicionantes e ideológicos, e possibilitando possíveis alternativas às questões-problema sociais, desenvolvendo competências para:

- Compreender idéias e valores sócio-culturais e históricos, indispensáveis ao exercício da cidadania;
- Entender a concepção dialética da educação;
- Propiciar o desenvolvimento de habilidades e valores que permitam ao conjunto da sociedade incorporar, de forma produtiva, os instrumentos da racionalidade tecnológica;
- Estabelecer novos paradigmas, favorecendo uma profunda relação entre o fazer, o sentir e o pensar;
- Compreender a formação na abordagem transdisciplinar, pluralista e dialógica;
- Propiciar que o campo didático-pedagógico envolva a expressão, a afetividade, a cognição e a natureza do ser;
- Valorizar e propiciar uma inter-relação entre sujeito que ensina e sujeito que aprende, resguardando uma ação pedagógico-dialógica, na qual a construção do conhecimento seja feita de forma gradual, não seriada, não linear;
- Formar um profissional com capacidade de avaliar, diagnosticar, criar e recriar processos de interferências na realidade, vislumbrando a superação das dicotomias existentes entre o pensar e o fazer;
- Trabalhar a formação do profissional, com base nos valores humanos inter-relacionados aos campos anímicos essenciais a serem desenvolvidos no ser;
- Possibilitar uma formação capaz de estabelecer uma profunda relação entre teoria e prática, procurando desenvolver competências técnico-profissionais e humanas.

4.2.4. Estrutura do Curso de Pedagogia – UNIVERSO/SG

A estrutura do Curso caracteriza-se por ter duração de três anos e meio, divididos em sete semestres, com carga horária total de 3145 horas/aula, assim distribuídas:

• Conhecimentos obrigatórios.....	1830h/a
• Centro de interesses.....	405h/a
• Estudos independentes.....	210h/a
• Estágio supervisionado.....	405h/a
• Estágio independente.....	295h/a
TOTAL	3145h/a

4.2.5. Sistema de avaliação

O sistema de avaliação adotado pelo curso de Pedagogia da UNIVERSO, foi elaborado em consonância com o que preconiza as diretrizes do curso e de seu aporte teórico, expressos em seu Projeto-Político-Pedagógico. Ou seja, assim como toda a estrutura do curso, bem como sua matriz curricular, também o sistema de avaliação se fundamenta nos pressupostos da pedagogia contextual. Assim, as avaliações são realizadas de modo a atender ao movimento do currículo em rede de saberes contextuais, norteadas pela perspectiva da totalidade do saber e não apenas de seus fragmentos. Nesse sentido as avaliações são realizadas envolvendo todos os contextos a fim de que o estudante do curso desenvolva a capacidade de estabelecer relações, analisar e sintetizar o mesmo objeto, de diferentes perspectivas.

Os instrumentos da avaliação dos estudantes adotados pelo curso serão analisados na sessão que se segue.

4.2.5.1. Do aluno do curso de Pedagogia – UNIVERSO/SG

Os alunos são avaliados por meio dos seguintes instrumentos:

Uma primeira avaliação denominada Verificação 1 (V1) que consiste em uma produção textual de cunho científico, que é realizada em dupla e com consulta aos textos estudados durante as atividades acadêmicas.

O que se pretende avaliar e desenvolver com esse instrumento é a capacidade analítica e sintética do estudante, pois, a produção textual que o estudante irá elaborar deverá conter todas, ou pelo menos a maior parte, das conceitualizações que envolvem todos os contextos do período ou etapa estudada. As produções textuais recebem a pontuação máxima com a nota dez (10,0).

Uma segunda avaliação denominada Verificação 2 (V2), que consiste em uma prova objetiva, com 50 questões objetivas, sendo cinco de cada contexto que compõe o período ou etapa. Essa avaliação é realizada individualmente e os estudantes não são liberados para realizar consultas. As provas podem atingir a pontuação máxima com a nota dez (10,0).

A avaliação dos trabalhos, denominada Verificação de Trabalho (VT), caracteriza-se por ser dividido em três momentos: o primeiro refere-se a organização de um Seminário Temático Integrador, a ocorrer na Semana da Educação, promovida, semestralmente, pelo Curso. Nesse seminário, os estudantes devem se mobilizar coletivamente para a sua realização e, cabe aos professores, a orientação e dinamização das turmas de modo a favorecer a autonomia na construção do conhecimento, no planejamento, organização e apresentação das pesquisas. As apresentações e as pesquisas elaboradas tem pontuação máxima com a nota cinco (5,0).

Além do “Seminário Temático Integrador”, também se constitui como critério de avaliação a elaboração e aplicação de Projeto em escolas do município de origem dos estudantes. Como discutido anteriormente, o Projeto é componente curricular dos cursos na modalidade Capacitação em Serviço e a avaliação dessa atividade curricular é realizada por meio da apresentação de produção teórica e

{

“fichas de acompanhamento das atividades” (anexo nº4) pelos professores dos contextos que exigem complementação de carga-horária por meio de Projeto. Essa atividade teórico-prática pode ser avaliada com a nota máxima de três (3,0) pontos.

E, para completar a composição da nota de Verificação de Trabalho (VT), também se constituem critérios de avaliação as atividades desenvolvidas pelo professor em sala de aula, bem como a participação dos estudantes na dinâmica das aulas, que poderão atingir até dois (2,0) pontos.

4.2.5.2. Do corpo docente do curso de Pedagogia – UNIVERSO/SG

Os professores também são avaliados pelos estudantes, por meio da ficha de avaliação (anexo nº5) Estabelecendo-se uma correlação entre conceitos e notas, são atribuídos os seguintes conceitos, aos professores:

Conceito	Nota
Excelente.....	10 – 9
Bom.....	8 – 7
Regular.....	6 – 5
Insuficiente.....	4 – 1

Para a avaliação dos professores são considerados os seguintes critérios:

- Planejamento das aulas;
- Domínio do conceito;
- Atualização técnica;
- Comunicação docente;
- Ilustrações, exemplos e/ou exercícios;
- Dinamismo nas aulas;
- Critério de avaliação;
- Pontualidade;
- Relação professor/aluno;

{PAGE }

{

- Aula prática;
- Assiduidade.

Além do preenchimento da ficha de avaliação do corpo docente, também é solicitado ao estudante que se posicione quanto aos pontos positivos e negativos do curso e professores, bem como apresente sugestões para o melhor funcionamento do Curso.

4.2.6. A formação do corpo docente do Curso de Pedagogia – UNIVERSO/SG

O corpo docente do Curso de Pedagogia da UNIVERSO/SG, na modalidade Capacitação em Serviço é composto por 22 professores, sendo 4 mestres e 18 especialistas. Dentre esses professores os que são responsáveis pelos contextos que abordam a perspectiva inclusiva da educação, estão assim distribuídos:

		Código	Contexto	Professor ²⁵	Formação
N Ú C L E O A	1 ^a etapa	6416	Pedagogia Diferencial	Denise	Especialista em Educação Especial
		6498	Saúde Mental na infância	Denise	Especialista em Educação Especial
	2 ^a etapa	6432	Direito Educacional e a Escola Regular e Especial	Flávia	Especialista
		6427	Estágio supervisionado – Educação Infantil Regular e Especial	Adelaide	Especialista
		6429	Pedagogia Diferencial: Educação de pessoas com surdez	Marcelo	Especialista

²⁵ Foram atribuídos pseudônimos aos professores para que sejam preservadas suas identidades.

{

		6425	Prática Saber Docente: Educação Infantil Regular e Especial	Márcia	Especialista	
	3ª etapa	6433	Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	Marcelo	Especialista	
		6444	Sistema Braille	Augusto	Mestre em ciência política	
		6441	Pedagogia Diferencial: Educação de pessoas com baixa visão e cegueira	Augusto	Mestre em ciência política	
		6438	Práxis educativa: avaliando e planejando na educação infantil regular e especial	Márcia	Especialista	
N Ú C L E O B	4ª etapa	6449	Práxis educativa: avaliando e planejando na educação básica regular e especial – etapa D	Márcia	Especialista	
		6452	Pedagogia Diferencial: Dificuldades de Aprendizagem	Rosemary	Especialista	
	5ª etapa	6484	Pedagogia Diferencial: Deficiência mental	Denise	Especialista	
		6461	Práxis Educativa: avaliando e planejando na educação básica regular e especial – etapa E	Denise	Especialista em Educação Especial	
	6ª etapa	6482	Estágio Supervisionado em Educação Especial	Solange	Especialista	
		6478	Pedagogia Diferencial: Deficiências múltiplas e físicas	Solange	Especialista	
		6475	Práxis Educativa: avaliando e planejando na educação básica regular e especial – etapa F	Denise	Especialista em Educação Especial	
	N Ú C L E O C	7ª etapa	6482	Pedagogia Diferencial: Altas habilidades/ superdotação	Denise	Especialista em Educação Especial

Considerando a titulação dos professores que atuam no Curso de Pedagogia na Modalidade Capacitação em Serviço é notório o nível ainda elementar de seus profissionais, ou seja, dos 22 professores que atuam no curso

{PAGE }

apenas 4 têm o título de mestre e nenhum professor o título de doutor. A questão fica ainda mais evidente, quando se faz o recorte para os professores que ministram as disciplinas de orientação inclusiva, ou seja, de 08 (oito) professores, apenas um apresenta o título de mestre e os outros, o título de especialista.

Entretanto, considerando a atuação profissional dos professores responsáveis pelas disciplinas alvo deste estudo, é possível salientar que:

1. duas professoras atuam na rede municipal de ensino de São Gonçalo, sendo uma da Coordenação de Educação Especial e a outra responsável pela educação especial na Escola Municipal Irene Barbosa Ornellas;
2. um professor compõe a equipe de Coordenação de Educação Especial da rede municipal de ensino de Niterói;
3. um professor atua no Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES;
4. quatro professoras são oriundas do Colégio de Aplicação Dom Hélder Câmara, sendo duas de classe especial e duas da educação infantil.

Isso posto, cabe refletir quanto ao fato de que, muito embora os professores do curso, sobretudo os responsáveis pelas disciplinas centradas na perspectiva inclusiva, ainda não possuam uma titulação acadêmica compatível com o que se almeja para a atuação nas universidades²⁶, o aspecto da atuação profissional revela, pelo menos em parte, que os professores obtiveram essa formação por meio de experiências pedagógicas. Entretanto, vale salientar que isso não define a postura ou orientação inclusiva de sua prática pedagógica, menos ainda de seu referencial teórico.

Considerando a caracterização do Projeto Político Pedagógico do Curso em estudo, tendo como referência a análise de seus objetivos e do perfil do Pedagogo que o mesmo pretende formar, bem como, a postura dos profissionais que têm a

²⁶ Considerando o que é preconizado pela LDBEN/1996: Art.52, II – “m terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado.”

função de gerir o processo de implantação e retro-alimentação da referida Matriz Curricular, é possível nele identificar ambigüidades. Ou seja, muito embora o documento em tela evidencie a importância da formação integral de seus estudantes, de uma educação centrada na reflexão crítica quanto à realidade sócio-cultural, para “[...] o enfrentamento das questões dos atos educativos[...] para a compreensão dos pressupostos da formação da filosofia educacional, que marca o respeito à diferença e diversidade humana, garantindo um espaço solidário para todos[...]”(UNIT, 2002,p.12), também é possível identificar, em seu teor, um assentamento na ideologia da racionalidade tecnológica. Sobretudo, no que se refere aos conceitos de desenvolvimento de habilidades e competências e a idéia de adequação aos novos paradigmas da educação, que estão sobremaneira, assentados e voltados ao atendimento da lógica de mercado, e não prioritariamente para a formação crítica dos indivíduos, pois que, para Crochík (2003^a,p.31):

Essa ideologia compreende uma visão de mundo que apreende sua diversidade pela sistematização e normalização, que pretende a eficiência das ações e, assim, não se volta para as diferenças particulares, para as contradições sociais, para os interesses pessoais. Ela se nutre da realidade estabelecida, perpetuando-a e, nesse sentido, é conservadora, contraria a mudanças.

Vale, pois, destacar que, a ambigüidade percebida entre o discurso dos gestores da UNIVERSO e a Matriz Curricular proposta, em decorrência de uma análise do seu Projeto Político Pedagógico, pode ser melhor compreendida e ampliada, sobretudo após a entrevista realizada com os estudantes do curso, sujeitos deste estudo.

Na mesma medida, vale dar destaque para a questão das habilitações do curso, como verificado, docência para educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental, educação especial e gestão. Cabe então, investigar se a docência para educação especial a qual o curso se propõe formar seus estudantes está em consonância ao preconizado pelo o Art. 3º da Resolução n.º 2/2001/CNE/CEB, ao afirmar:

Por educação especial, modalidade de educação escolar, entende-se um processo 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 modalidades da educação básica.

Ou ao contrário, se consubstancia em assentamentos teórico-práticos voltados para uma perspectiva segregacionista de educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais em decorrência de deficiências. Tomando por base as terminologias adotadas nos contextos transversais desenvolvidos no curso, é possível cogitar que reforce a dicotomia “regular x especial” e, que, portanto, afasta-se da perspectiva inclusiva da educação. Com base em Booth(apud Glat et al, disponível em: { [HYPERLINK "http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/"](http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/)}, p.2) a inclusão:

Parte do princípio de que há diversidade dentro de grupos comuns e de que esta está vinculada ao desenvolvimento de uma educação comunitária obrigatória e universal. Tal perspectiva preocupa-se com o incentivo à participação de **todos** e com a redução de **todas** as pressões excludentes.

Afastar-se de tal orientação pode concorrer para afirmar a idéia equivocada, e que perdurou por longo período de tempo na educação brasileira e mundial e ainda presente, de que a educação especial é a educação destinada a atender alunos com deficiências fora do espaço escolar comum e que o movimento da inclusão resume-se à garantia de acesso de alunos com deficiência ao ensino regular, considerado apenas aos alunos que apresentarem condições de ingressar nessa modalidade de ensino.

Os critérios que irão definir o que significa *apresentar condições* e, mais, o próprio fato de tais critérios existirem, é que podem revelar toda a barbárie implícita nas atitudes, que fomentam as desigualdades sociais embasadas nas

diferenças individuais, racionalizadas na ideologia de que escolas segregadas podem favorecer o melhor desenvolvimento desses alunos. Portanto, opor a isso, segundo Glat et. al. (disponível em: http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros_artigos/pdf/endipe3.pdf p.10), significa:

(...) esforços empreendidos pela instituição educacional no sentido de se minimizar, ou eliminar, as barreiras que estudantes podem sofrer e que os impeçam de participar plenamente da vida acadêmica devido à desvalorização de suas diversidades, oriundas de gênero, etnias, condições sociais, situações familiares, religião, habilidades acadêmicas, etc.

Assim, vale evidenciar tais dicotomias nos seguintes contextos da Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da UNIVERSO/SG:

- Direito Educacional e a Escola Regular e Especial;
- Estágio Supervisionado – Ed. Infantil Regular e Especial;
- Pedagogia Saber Docente: Educação Infantil Regular e Especial;
- Práxis Educativa: avaliando e planejando na educação infantil Regular e Especial;
- Práxis Educativa: avaliando e planejando na educação básica Regular e Especial;
- Estágio Supervisionado em Educação Especial.

Entretanto, considerando a formação dos professores, de suas abordagens teórico-práticas e as metodologias adotadas, cabe ampliar a discussão, sobretudo, porque, a maneira como esses professores concebem a educação de alunos com deficiência, tem impacto definitivo sobre a maneira como intervêm no processo formativo de seus estudantes, ou seja, se versará sob os princípios inclusivos ou sob princípios segregacionistas. O que pode definir se favorecerá a formação por meio da reflexão crítica.

Assim, vários estudos, como os de Ainscow (2002), Crochík (2003), Glat e Fernandes(2005) dentre outros, têm afirmado o protagonismo do professor para a implantação da educação inclusiva. Portanto, muito embora o curso estudado

reafirme a dicotomia entre as categorias regular e especial, é possível afirmar que, dependendo da forma como o professor se apropria do estabelecido na Matriz Curricular do curso, suas atitudes podem favorecer a manutenção ou a superação da perspectiva excludente da educação especial.

Em se tratando do curso em estudo, cabe destacar que, em consonância com movimentos nacionais em prol da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, modalidade licenciatura, como preconizado no Art. 11. do referido documento:

As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretenderem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução.

Parte do corpo docente, sobretudo os professores que atuam nas disciplinas que contemplam a educação inclusiva, mobilizaram-se para que essa dicotomia fosse superada, não somente no fazer da sala de aula, mas, também, na Matriz Curricular que ora se constrói.

Em resposta a essa mobilização, a Pró-Reitora manifestou-se favorável à superação da referida dicotomia e sinalizou no sentido de alterar as nomenclaturas dos contextos, como destaca a Profa. Clerian Pereira²⁷, atual Coordenadora do curso de Pedagogia em estudo.

Isso nos remete ao fato de que, existe um esforço coletivo do corpo docente do curso para que o processo de formação dos estudantes volte-se para o respeito à diversidade humana, de modo que sejam capazes de, como em documento da UNESCO (apud Glat et.al disponível em: { HYPERLINK "http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/"}, p.2): "(...) mobilizar seus conhecimentos, articulando-os mediante ação e reflexão teórico-prática."

Portanto, a caracterização do curso estudado, visa apresentar as informações sobre o Curso, considerando que, a formação de seus estudantes, integrantes desse contexto, encontra-se mediada pelas concepções teórico-

²⁷ Comunicação feita pela Professora Clerian em reunião com o corpo docente, em 14 de maio de 2007.

práticas sobre formação de professores, que norteiam a UNIVERSO/SG, expressas, sobretudo em seu Projeto Político Pedagógico e apropriadas e/ou criticadas por seu corpo docente, como analisado anteriormente.

Outro elemento a ser destacado é o distanciamento entre os aspectos pedagógicos e os aspectos de ordem administrativa e financeira. Ou seja, muito embora o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia contemple a formação do pedagogo na perspectiva crítica, adotando uma metodologia em rede de saberes contextuais, as condições objetivas para sua implementação são dificultadas.

O que pode ser evidenciado pela ausência de reuniões periódicas para um planejamento contextualizado, envolvendo todos os professores do curso. Isso se dá em decorrência da indisponibilidade da instituição em garantir remuneração aos professores. Ou seja, muito embora, seja evidente a importância do diálogo entre os envolvidos no processo de implementação de uma Matriz Curricular que se realize por meio da metodologia em rede de saberes contextuais, ainda não há disponibilidade material e financeira para isso.

A falta de incentivo à pesquisa também é um fator que compromete o avanço de estudos voltados para a formação de estudantes comprometidos com os princípios de uma educação inclusiva.

E, mais, o regime de trabalho adotado pela instituição para remuneração de seus professores, a saber, a maior parte do corpo docente é remunerada pelo regime de hora-aula, assim, ao professor fica dificultada a possibilidade de ser mais do que um transmissor de informações, de conceitos e conteúdos. O que reflete a ambigüidade presente na UNIVERSO/SG entre o que é pensado pedagogicamente e o que operacionalizado administrativamente.

Considerando que o curso de Pedagogia oferecido na modalidade Capacitação em Serviço pretende manter a mesma Matriz Curricular e estrutura, que o curso de Pedagogia ministrado no período noturno, a UNIVERSO/SG precisou organizar-se de modo que pudesse resolver uma questão bastante objetiva, ou seja: como viabilizar 3145 horas/aula de um curso que ocorre apenas uma vez por semana, aos sábados? Inicialmente, a solução administrativa foi a

realização dos Projetos e a disponibilidade de alguns contextos, uma vez por mês, em um dia da semana a ser agendado, denominado de *recesso*, de modo que fosse cumprida a carga/horária mínima para sua realização.

Entretanto, atualmente, em decorrência da orientação administrativa para que os recessos deixassem de ser parte estrutural da modalidade capacitação em serviço, e que, ocorressem, apenas, eventualmente. E, assim, os contextos, que anteriormente estavam contemplados com uma carga horária de dois tempos a cada sábado, precisaram ser reduzidos para apenas um tempo. Essa alteração provocou uma mudança significativa na qualidade do curso, posto que, com apenas 50 minutos para cada aula, os professores se viram impedidos de desenvolver um trabalho mais aprofundado e o aligeiramento da formação foi instituído.

Entretanto, esses aspectos não nos causam tanta estranheza, tendo em vista tratar-se de uma Universidade de direito privado²⁸ e que, portanto, para garantir a sua auto-conservação precisa estar submetida às leis impostas pelo mercado.

O que pretendo ressaltar nessa análise é que, o processo de formação acadêmica não é neutro, pois, de alguma maneira, os estudantes do Curso de Pedagogia da UNIVERSO/SG estão sendo submetidos/expostos a um currículo impregnado de concepções teórico-práticas sobre o que é ser pedagogo, e do perfil profissional que se pretende desenvolver. Mas, também de aspectos de ordem administrativa e financeira, e todos esses aspectos constituem a cultura institucional.

Não obstante a submissão/exposição aos aspectos conjunturais que envolvem os sujeitos centrais deste estudo, a que me referi anteriormente, restamos questionar: quais têm sido seus impactos na formação de seus estudantes? E, mais, de que maneira os estudantes têm compreendido essas concepções,

²⁸ Gostaria de destacar que não estou afirmando que apenas as Universidades privadas estão submetidas às exigências do mercado. Entretanto, tendo em vista a condição precípua das Universidades privadas, ou seja, a condição de prestadora de serviços, a educação corre maior risco de converter-se em mercadoria.

sobretudo, enfocando suas ressonâncias para o processo de apropriação da perspectiva inclusiva?

Portanto, foi a entrevista semi-estruturada com os estudantes, sujeitos deste estudo, o instrumento de coleta de dados capaz de identificar as experiências vividas pelos estudantes em seu decurso na vida acadêmica e, sobretudo, a maneira como têm se apropriado subjetivamente das concepções da UNIVERSO, quanto ao que significa ser pedagogo e de sua cultura institucional.

Novas questões afloram dessa análise, isso é, a ambigüidade revelada nos documentos institucionais poderá ter ressonância na formação de seus estudantes, pois que, na medida em que tal ambigüidade poderá dificultar o desenvolvimento de uma consciência crítica poderá também, conseqüentemente, ofuscar a realidade sócio-cultural em que está inserido? Considerando o fato de que os estudantes encontram-se no cerne no processo, é possível pensar que estão plenamente identificados com o currículo, ou conseguem perceber e resistir às suas ambigüidades?

Essas questões que se apresentam, não podem ser postas de lado, sobretudo porque à luz da Teoria Crítica, o fetiche pela racionalidade se converte em mistificação das massas e em impeditivo para a reflexão quanto aos elementos condicionantes que fortalecem a resistência, a servidão e a intolerância à diversidade humana.

Finalmente, é possível perceber que, com base na caracterização do curso estudado, e que revolveu importantes questões, significativas para a compreensão dos impactos do Curso de Pedagogia que tem como proposta contemplar em seu currículo os saberes e as práticas pedagógicas da educação de alunos com deficiência na perspectiva da escola inclusiva, tanto como princípio de formação, quanto na prática docente, o presente estudo poderá contribuir para a elaboração de conhecimentos relevantes acerca da questão da formação de professores, compreendendo os elementos fundantes da concepção educacional que usurpa-nos a humanidade. Muito embora saibamos que é uma visão romântica pensar que a educação dará conta de resolver as contradições dos problemas sociais, reconhecemos nela sua relevância para entendermos as causas que ainda

impedem essa realização. Isso nos parece revolucionário, como destacado por Crochík (2003^a,p.34) ao afirmar que:

Apenas a educação não pode mudar o destino das crianças com necessidades educacionais especiais, ou daquelas que são marginalizadas, assim como não pode mudar, sozinha, o destino de ninguém, mas a introdução de diferenças sociais (pobres e ricos, negros e brancos, deficientes e não-deficientes) na escola e em todo convívio social pode ajudar a atenuar a violência social existente, expressada sob a forma de discriminação.

Portanto, com este estudo, não quero apenas provocar ranhuras na superfície da questão da inclusão social e educacional dos indivíduos com necessidades educacionais especiais advindas de suas deficiências físicas, sensoriais e cognitivas. Mas, sobretudo, alcançar o íntimo humano e gerar o incômodo capaz de impulsionar o movimento em prol de uma vida humana e uma sociedade justa, solidária e democrática.

4.3. Da exclusão à inclusão: as experiências dos estudantes do curso de Pedagogia da UNIVERSO/SG

Neste segmento do estudo são analisadas as narrativas dos estudantes do curso de Pedagogia na Modalidade Capacitação em Serviço, decorrentes da entrevista semi-estruturada.

4.3.1. Contato ou experiência: as primeiras incursões no mundo da diversidade.

Em que os conceitos contato e experiência se diferenciam? Segundo Aurélio (1987,p.319) o contato é o “Estado de corpos que se tocam; proximidade”. Entretanto, para analisarmos essa questão, é importante que nos reportemos a Crochík (2003) ao afirmar que o simples fato de termos contato com um determinado alvo do preconceito não significa que esse seja eliminado.

Quanto a isso, Adorno (1996, p.402) afirma que: “O entendido e experimentado medianamente – semi-entendido e semi-experimentado – não constitui o grau elementar da formação, e sim seu inimigo mortal”. Portanto, aquilo que é semi-experimentado, ou seja, que não se eliminou a camada estereotipada que se interpõe entre o sujeito e o objeto para sua apreensão, fortalece o preconceito, pois suas conseqüências são a “(...) confusão e o obscurantismo (...)” e o indivíduo tende a se defender de todos aqueles que pertencem à categoria do objeto ora semi-experimentado.

Pensando sobre a questão do contato com pessoas com deficiência, é possível compreender o preconceito voltado contra esse indivíduo, sobretudo quando se justifica, pelas “experiências negativas”, que, com base no referido autor(p.405), longe de compreendê-las como experiências, tratam-se de “(...)um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero(...)”

Aproximando-se dessas categorias Benjamin(apud Ramos-de-Oliveira, 1998) estabelece a contraposição entre *Erlebnis*²⁹, ou seja, a recepção passiva e vivência e *Erfahrung*³⁰, que diz respeito a uma recepção ativa, crítica e experiência, ao afirmar que:

(...)as fronteiras entre as duas modalidades de viver: uma de quem passa pela vida como um espectador, alguém que reage a estímulos; outra de quem vive, alguém que exerce certo grau de reação consciente, pensada, refletida(...) a possibilidade de rememoração de vínculos coletivos estruturadores da própria individualidade. *Erlebins vs. Erfahrung* – eis aí delineadas a vida como objeto e a vida como sujeito, a vida como reflexo e a vida como reflexão...(p.16)

Estabelecendo uma interlocução com os referidos autores, é possível afirmar que o contato a que se refere Crochík, aproxima-se do que Benjamin define como *Erlebnis*, ou seja, a recepção passiva; e a experiência tanto em Crochík como em Benjamin, referem-se à reação consciente, pensada, refletida do indivíduo frente à vida.

²⁹ O léxico alemão significa vivência.

³⁰ O léxico alemão significa experiência .

Ainda a esse respeito, Adorno (1995, p.37) afirma que, na sociedade burguesa, há uma “(...)ausência de aptidão à experiência”, ou seja, uma tendência a identificação com o todo, com o poder, independentemente de seu conteúdo, considerando uma pretensa segurança que o poder proporciona. Nessa perspectiva, a ausência de aptidão à experiência seria o mesmo que afirmar que os indivíduos se adaptam ao estereótipo interposto entre si e o objeto e sua superação, sequer é cogitada. O contraponto seria a possibilidade de diferenciação daquilo que o referido autor denomina de uma massa amorfa³¹, ou seja, a possibilidade de constituição de uma consciência verdadeira, ou, em outros termos, como destaca Adorno(1995,p.150):

(...)a constituição da aptidão a experiência consistiria essencialmente na conscientização e, desta forma, na dissolução desses mecanismos de repressão e dessas formações reativas que deformam nas próprias pessoas sua aptidão à experiência.

Ainda sobre a relevância da experiência e de sua relação aos processos de educação, não somente, àqueles que dizem respeito à educação sistemática, mas, sobretudo, àquelas assistemáticas, Adorno(1995,p.151) afirma que a experiência está vincula ao próprio conceito de racionalidade e à consciência, ampliando-os para além dos limites da compreensão sob o aspecto intelectual, ou seja:

(...) aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais.

³¹ O termo adotado por Adorno, remete-se a percepção do outro como uma massa indiferenciada, pois o coletivo supera o individual. Como afirma Adorno (1995,p.129): “Pessoas que enquadram-se plenamente aos coletivos convertem-se a si próprios em algo como um material(...)”, apresentando um caráter manipulador, ou seja, “(...) se distingue pela fúria organizativa, pela incapacidade total de levar a cabo experiências humanas diretas, por um certo tipo de ausência de emoções, por um realismo exagerado.” Para aprofundar a questão, conferir: ADORNO, T. W. Educação e emancipação. São Paulo: Paz e Terra. 1995.

Assim, com base em Adorno(1996,p.407): “A semi-cultura é defensiva: exclui os contatos que poderiam trazer à luz algo de seu caráter suspeito(...)”. Entretanto, com base em Crochík(, que se apóia nos estudos de Monteiro(1996) e Crochík(2001), é possível reconhecer que, quando determinadas condições são observadas, ou seja, quando envolve o favorecimento da reflexão crítica sobre sua própria semi-formação, o contato pode converte-se em possibilidade de viver experiências e, assim, de favorecer a diminuição do preconceito.

Portanto, considerando o exposto pelos referidos autores sobre experiência, vivência e contato, tomando como base que identificar os estereótipos constituídos pelos professores, estudantes do Curso da UNIVERSO, sobre os alunos que apresentam deficiência, se constituiu em objetivo deste estudo, foi proposta a seguinte questão os estudantes do curso de Pedagogia da UNIVERSO-SG:

“Quais eram as suas impressões quanto à presença do aluno que apresenta deficiência em sua sala de aula antes de ingressar no curso?”

A questão, ao tratar das impressões iniciais das estudantes, sujeitos deste estudo, frente ao aluno com deficiência, visa identificar os estereótipos introjetados contra os indivíduos alvo do preconceito, nesse caso o indivíduo com deficiência, manifestados na aproximação ou contato com eles.

Vale, pois, destacar que a impressão é o resultado do processo perceptivo, isso é, perceber é organizar internamente os elementos levados pelos sentidos. Perceber é conhecer, pelos sentidos, o mundo vivente. Todavia, com base na teoria da Gestalt³², a realidade é subjetiva, particular, pois é resultante da

³² De origem alemã, o termo “gestalt” é de difícil tradução para o português, podendo se aproximar do conceito de configuração, organização, ou ainda, forma. Entretanto, esses correspondentes da língua portuguesa não expressam a sua complexidade e, portanto, os tradutores das obras dessa escola da Psicologia optaram por manter o termo alemão. A idéia central nessa perspectiva é de que o ser humano tende a perceber a realidade que o envolve como um todo organizado, ou seja, como “gestalts”. Assim o todo é mais do que a soma de várias partes que o compõem, mas o todo é uma nova realidade. Seus precursores foram: Max Wertheimer (1880-1943), Wolfgang Köhler (1887-1967) e Kurt Koffka (1886-1941), definem dois tipos de meio: o Geográfico, que é o meio físico, objetivo; e o Comportamental, que é a realidade subjetiva particular resultante da interpretação que fazemos do meio, através da percepção. Por isso, como destaca Moreira (1999,p.45) “A Psicologia da gestalt é, às vezes, chamada de fenomenológica, pois se ocupa do fenômeno ‘o que é dado’, i.é., do evento mental intacto, sem

interpretação que fazemos do meio, que é única, na medida em que se sustenta na formação individual.

Frente a essa questão, pois, a totalidade dos entrevistados expressou a identificação com o que está posto sobre pessoas com deficiência, seja sob a forma da aversão ou depreciação, comiseração ou supervalorização, ou seja, dos seis sujeitos da pesquisa todos expressaram ter incorporado os estereótipos acerca desses indivíduos, como podemos destacar em suas narrativas, a seguir:

“Que não conseguiria aprender. Que, por causa de sua deficiência ele não conseguiria acompanhar a turma.”(Helena, 7º período)

“Sentimentos de medo e insegurança”.(Valda, 6º período)

“Pena!; pois nada poderia fazer por elas”.(Neuza, 7º período)

“Achava-me incapacitada para ensiná-lo, sentia que faltava algo mais”. (Fernanda, 6º período)

“No inicio me sentia insegura, depois de algum tempo, aprendemos juntos – aluno/professor – a lidar com a situação.”(Marcela, 7º período)

“Eu admirava a vontade que ela tinha em aprender e interagir com os demais alunos. Participava de todas as atividades, inclusive danças de festa junina. Os amigos auxiliavam no processo ensino-aprendizagem”. (Carla, 6º período)

Portanto, para as referidas estudantes do curso, no período em que lecionavam, antes de ingressar no curso de Pedagogia da UNIVERSO/SG, pessoas com deficiência são incapazes de aprender e suscitam sentimentos de medo, insegurança e incapacidade, que nos remetem à possibilidade de formação

dividi-lo para fins de análise.” A Gestalt, por meio do estudo da percepção, busca compreender o comportamento humano, pois segundo eles, a maneira como percebemos o mundo exterior irá desencadear nossas atitudes.

do preconceito. Como destaca Crochík (1997) o preconceito revela muito mais do preconceituoso do que daquele que é seu alvo.

A supervalorização expressa na fala de Carla (6º período) aponta para o caráter “espetacular”, “excepcional” cunhado às atitudes que, se o indivíduo não apresentasse deficiência, seriam consideradas cotidianas e triviais, como o espanto frente a: “(...)vontade que ela tinha em aprender e interagir com os demais alunos”. Como se a surdez de sua aluna, em essência, lhe subtraísse a vontade de estudar e aprender. Entretanto, espantosamente, essa aluna superava sua limitação, subvertendo o imposto sobre sua condição. É como se nos perguntássemos: Como pode ser surda e ainda assim ter desejos pelo conhecimento? Pois, ser surda e desejar aprender não é uma coisa normal, são duas condições que não confluem quando os estereótipos são utilizados.

O mesmo estranhamento se revela quando se trata da sua participação nas atividades escolares. Segundo a referida estudante/professora, a aluna: “Participava de todas as atividades, inclusive danças de festa junina”. Portanto, espera-se do aluno que apresenta deficiência o descumprimento, seja pela desresponsabilização, seja pela pressuposta falta de “condições”, no que se refere aos compromissos escolares.

Ainda com base na narrativa das referidas estudantes/professoras, fica evidente o entendimento da função reprodutora e adaptativa da escola, ao afirmarem que o aluno “(...)não conseguiria acompanhar a turma”, nos reportando assim, à idéia de que o aluno que deveria se adaptar a escola, como vimos, na perspectiva de integração escolar, ao passo que a escola, em linhas gerais continuaria inalterada, como destacado por Ainscow(2002)

Isso posto, é possível afirmar que, muito embora o curso de Pedagogia da UNIVERSO – SG esteja assentado na perspectiva inclusiva da educação, ainda permanecem os resíduos de uma mentalidade voltada para a integração e, sobretudo, para o entendimento de que a escola deva estabelecer medidas adicionais àquelas existentes para que possa dar conta da educação de alunos que apresentam deficiência, evidenciada na fala da professora Neuza, ao afirmar

que “(...)nada poderia fazer por elas”, como destacam Glat e Fernandes(2005,p.36)

(...)a Educação Especial que por muito tempo configurou-se como um sistema paralelo de ensino, vem redimensionando o seu papel, antes restrito ao atendimento direto dos educandos com necessidades especiais, para atuar, prioritariamente como suporte à escola regular no recebimento deste alunado. (...) Ressaltando, porém, que um paradigma não se esgota com a introdução de uma nova proposta, e que, na prática, todos esses modelos co-existem, em diferentes configurações, nas redes educacionais de nosso país.

Nesse sentido, muito embora vivamos um momento favorável à inclusão, como discutido neste estudo, as diversas formas de encarar a presença do aluno com deficiência na sala de aula, ainda em muito está atrelada às impressões que o professor elabora a respeito desse aluno. E, o que parece ainda mais tóxico para a formação dos professores, pois expressa a semi-formação, é que, a introdução de temas sobre alunos com deficiência e suas características, bem como suas formas de manifestação e etiologias, na abordagem clínica ou médica do que propriamente pedagógica, podem concorrer para a afirmação da exclusão e, portanto, para práticas pedagógicas que mantenham o ensino segregado. Dessa maneira, como destacado por Bueno(apud Glat et al, disponível em: { HYPERLINK "<http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/>"}, p.6):

A inserção de uma disciplina ou a preocupação com conteúdos sobre crianças com necessidades educacionais especiais pode redundar em práticas exatamente contrárias aos princípios e fundamentos da educação inclusiva: a distinção abstrata entre crianças que possuam condições para se inserir no ensino regular e as que não as possuam, e a manutenção de uma escola que, através de suas práticas, tem ratificado os processos de exclusão e de marginalização de amplas parcelas da população escolar brasileira.

Ou, ainda para a idéia de que, para a atuação profissional com alunos que apresentam deficiência é necessária uma formação complementar, ou, como foi

destacado neste estudo, essa afirmativa reforça a assertiva de que a formação de professores para a educação dos alunos com deficiência ainda é percebida como um acessório, ou mesmo um apêndice da formação básica, seja em nível médio ou superior, como destaca, Fernanda(6º período): “(...)sentia que faltava algo mais”. Essas narrativas nos remetem ao que Adorno afirma sobre a incapacidade de viver experiências e da pretensa segurança que a previsibilidade insinua.

Vale destacar que, as seis estudantes/professoras, sujeitos do estudo, iniciaram suas atividades profissionais, posteriormente à implementação das reformas pedagógicas que preconizam a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, em decorrência de deficiências, na rede regular de ensino, o que nos remete ao que Adorno(1996) afirma sobre a questão de que as reformas pedagógicas podem se tornar inofensivas se não forem compreendidas as complexas redes que favorecem a exclusão e que, ao contrário do que intentam, podem se converter no seu oposto. Em uma vã tentativa de abstrair do processo de formação o que há de contraditório, a “tensão”, e, assim, o referido autor afirma que:

O sonho da formação – a liberação da imposição dos meios e da estúpida e mesquinha utilidade – é falsificado em apologia de um mundo organizado justamente por aquela imposição. No ideal de formação, que a cultura defende de maneira absoluta, destila-se sua problemática.(p.392)

Assim, possibilita-se a visão romântica e ilusória de que a educação formal por si só é capaz de eliminar a exclusão, e aquilo que a sustenta, ou seja, o preconceito. Porém, “As tentativas pedagógicas de remediar a situação transformaram-se em caricaturas”, conforme Adorno (1996,p.393)

Portanto, o enfrentamento do preconceito é muito mais complexo do que a simples introdução de medidas adicionais ou de reformas pedagógicas no processo educativo, e como “alegorias”, essas podem apenas deflagrar algumas formas de manifestação do preconceito, expressas pelas exclusão e desigualdades no acesso à educação, mas não são capazes de eliminar a sua

formação, pois o antídoto contra o preconceito é a experiência, como destaca Crochík (1997, p.25):

(...) o antídoto do preconceito está na possibilidade de experimentar, sem ter necessidade de se prevenir da experiência pela ansiedade que ela acarreta, assim como na possibilidade de refletir sobre si mesmo nos juízos formados através da experiência.

Como ficou evidenciado na narrativa da professora Marcela (7º período), que resgata a importância da experiência ao afirmar que, "(...)depois de algum tempo, *aprendemos juntos – aluno/professor – a lidar com a situação*", ao que a referida professora se remete ao que Adorno denomina de experiência formativa, ou seja, nesse caso, não podemos afirmar que, as impressões constituídas pela professora não se reduziram aos resultados de um contato, mas, sobretudo, foram assentadas em experiências, na constituição de uma consciência verdadeira sobre o seu aluno.

A percepção formada pelas estudantes/professoras à respeito do aluno com necessidades educacionais especiais, antes do ingresso no curso de Pedagogia da UNIVERSO/SG, foram expressas nas expectativas que tinham quanto a esse aluno. Portanto, em face da pergunta: "Quais eram suas expectativas em relação ao processo de aprendizagem desses alunos?"

Responderam:

"Poucas. Como eu achava que ele não conseguiria aprender, também tinha poucas expectativas quanto ao processo de aprendizagem". (Helena, 7ª etapa)

"Que o aluno se sentisse integrado a sala de aula, como um ser social importante no processo educacional".(Marcela, 7ª etapa)

"Que eles não iriam progredir/desenvolver a aprendizagem".(Neuza, 7ª etapa)

"Eu realmente acreditava que ela fosse capaz de aprender. Apenas, tinha "limitações" que poderiam ser minimizadas

{

com meu apoio e dos outros alunos. Seus pais também se faziam presentes e ajudavam no processo”. (Carla, 6^a etapa)

“Sentia que não poderia ter a “minha” expectativa e sim me sentir feliz com o desenvolvimento e o progresso do aluno”. (Valda, 6^a etapa)

“Depois de algum tempo, percebi que era possível ensiná-lo”. (Fernanda, 6^a etapa)

Diante das respostas das alunas é possível perceber que, as expectativas das estudantes/professoras, reafirmam os estereótipos constituídos, em seu processo de formação humana, analisados anteriormente. As estudantes/professoras Helena e Neuza, afirmaram aprioristicamente a incapacidade dos alunos em construir conhecimento, portanto não tinham expectativas em relação a eles e a estudante/professora Fernanda afirmou que, após algum tempo, conseguiu perceber as possibilidades educativas do aluno.

O estereótipo da incapacidade intelectual, diante das narrativas das estudantes/professoras, parece ser a marca mais contundente e distorcida do aluno com necessidades educacionais especiais, sobretudo aquelas em decorrência das deficiências. Mesmo, quando existem expectativas elas se voltam para o aspecto social, como na narrativa da estudante/professora Marcela, ou reafirmam as limitações do aluno, como o discurso da estudante/professora Carla, que muito embora “acreditasse” em sua capacidade para aprender, evidencia as condições do aluno e não os obstáculos postos socialmente, que impedem aos alunos o acesso ao conhecimento.

Quanto ao estereótipo, Crochík (1997, p.17) afirma que:

Não vemos a pessoa que é objeto de preconceito a partir dos diversos predicados que possui, mas reduzimos esses diversos predicados ao nome que não permite nomeação: judeu, negro, louco etc.[...] o que se quer dar ênfase é que independente das inúmeras características que a pessoa vítima do preconceito possua, a que passa a caracterizá-la é o termo que designa o preconceito.

{PAGE }

Assim, essa percepção distorcida a respeito do indivíduo, alvo do preconceito, que foi incorporada por cada um, em particular, mas produzida e reproduzida pela imposição da cultura, no processo de socialização, é o que denominamos estereótipos.

Assim ocorre com a pessoa com deficiência, que traz em si o atributo visível do corpo “imperfeito”(considerando a identidade do modelo de corpo perfeito) ou da incapacidade cognitiva, afetiva, até mesmo adaptativa, social. Tudo o mais parece se anular diante da marca, restando somente: o deficiente. Assim, não se trata mais daquele indivíduo, mas do “cadeirante”, do “deficiente mental”, do “especial”. Quem são esses indivíduos camuflados por de traz do rótulo?

Isso parece não ser importante. O que importa é saber qual sua marca. Pois é ela que nos dá a segurança - por mais que seja irreal e falsificada - da previsibilidade.

Essa marca, objeto do preconceito, incorpora em si um conjunto de outros atributos, que descaracteriza a singularidade daquele indivíduo, nesse caso, poderíamos apontar, como exemplos, a improdutividade, a inutilidade, a feiúra, aquele que vai dar muito trabalho, que não vai aprender, dentre tantos outros estereótipos, generalizados e cunhados a todas as pessoas com deficiência, sem diferenciação. Como destaca Rocha(2001, p.35) na verdade não existe a pessoa, existe somente o atributo, “o estigma, só a marca, só o ferro imaginário torrando a carne real.”

Mas os estereótipos, além da função individual, como destacado anteriormente, têm também, sua função social. A urgência das ações no mundo moderno, característico pela competitividade, nos leva a utilização de mecanismos rápidos, ordenadores já prontos para entendimento do novo, e por isso a experiência fica impossibilitada, ou seja, como salienta Crochík(1997, p. 21)“ o pensamento se reduz a constatação de fatos pré-moldados e à escolha do mau menor” , há uma mecanização do pensar, do agir e do sentir.

Podemos inferir, pois que os estereótipos estão atrelados à dominação, como corrobora Crochík (1997, p.23) “Por deturparem a realidade, ocultando

aquilo que gera desigualdade, os estereótipos servem de justificativa para a dominação. Enquanto tal, naturalizam uma situação de opressão.”

Entretanto, com base no referido autor, o indivíduo pode ou se diferenciar da cultura, por sua singularidade, ou se converter em seu reproduzidor. O que irá favorecer um posicionamento ou o outro, é a possibilidade, por meio da experiência e a reflexão acerca da cultura, “em lidar com os sofrimentos provenientes da realidade”(p.13).

Isso posto, é possível afirmar que para as estudantes/professoras do curso de pedagogia, muito embora a realidade lhes provocassem sofrimentos, as experiências com objeto que lhes suscitam tais sentimentos não foram obstadas.

Práxis: a resistência à dicotomia entre teoria e prática

A práxis, entendida como a experiência que implica a auto-reflexão crítica e que está suscetível à aplicação prática e não apenas uma ação vazia de conceito e que se basta a si mesma, como analisado por Adorno(1995b)

Assim, com base no referido autor: “Deve-se formar uma consciência de teoria e práxis que não separasse ambas de modo que a teoria fosse impotente e a práxis arbitrária, nem destruísse a teoria mediante o primado da razão prática(...)” (p.204)

Dessa feita, para compreender a contribuição do curso de Pedagogia da UNIVERSO/SG nesse processo, sobretudo, considerando ser o espaço acadêmico um espaço privilegiado para a constituição e apropriação teórica, e considerando as características da modalidade a que estão envolvidas as estudantes, ou seja, a capacitação em serviço, que pressupõe a articulação entre teoria e prática, formulamos as seguintes perguntas:

Você avalia que seu trabalho hoje é diferente do que desenvolvia anteriormente?

“Sim, até porque a evolução nos obriga a nos atualizar.”
(Fernanda, 6ª etapa)

“Muito”. (Helena, 7ª etapa)

{

“Com certeza. Hoje me sinto mais preparada para lidar com situações inesperadas”. (Marcela, 7ª etapa)

“São situações muito diferentes daquela que vivi com a aluna surda e muda. Os três alunos que tenho hoje com necessidades educacionais especiais, não tem o apoio dos pais e, por serem agressivos, pouco podem contar com o apoio dos amigos. Nestes casos, preciso trabalhar diferentes maneiras e busco ajuda na sala de recursos e outros professores que se comprometeram comigo em ajuda-los. Sito-me mais preparada, porem algumas vezes (devo confessar que a maior parte de tempo) não consigo controlar minha ansiedade”. (Carla, 6ª etapa)

“Sim, me sinto mais segura, porém certa de que a cada dia aprendo um pouco mais”.(Valda, 6ª etapa)

“Completamente”. (Neuza, 7ª etapa)

As atuais formas de realização do trabalho das estudantes/professoras, agora, são realizadas com mais segurança, buscando auxílio ou mesmo, com a sensação de estarem mais preparadas para lidar com o imprevisível, nos remetem ao que Crochík(2003) afirma sobre as pessoas que estão submetidas à ideologia da racionalidade tecnológica, ou seja, aqueles que se protegem das contradições inerentes ao processo de socialização. Com base nas narrativas das estudantes/professoras, é possível afirmar que não se enquadram nesse perfil, sobretudo porque:

Os que não incorporaram ou resistem a essa ideologia devem ser favoráveis à educação inclusiva, pois tendem a pensar de acordo com a experiência (ver Adorno et.al. 1950; Horkheimer e Adorno, 1985 e Crochík, 1999) e essa, se não nega o universal, não pode, prescindir do contato com o objeto; em outras palavras, o contato com o diferente é imprescindível para eles.(p.33)

Vale destacar que as estudantes atribuíram ao curso parcela de responsabilidade quanto a formação para a educação inclusiva, ao responderem à questão, que se remete à anterior:

Por que? Você acha que seu curso tem contribuído para isso?

{PAGE }

{

“Em alguns contextos sim, em outros percebo que sou mais interessada pelo assunto que o próprio professor”.
(Fernanda, 6ª etapa)

“Aprendi muito e o curso acrescentou e expandiu meus conhecimentos”. (Marcela, 7ª etapa)

“Sim”. (Helena, 7ª etapa)

“O curso de Pedagogia tem me acrescentado muito em minha prática pedagógica”. (Carla, 6ª etapa)

“Aqui encontrei respostas e tive oportunidade de conhecer lugares e pessoas que fazem um trabalho específico”.
(Valda, 7ª etapa)

“Muito. Aprendi com o curso de pedagogia a ter outra visão”.
(Neuza, 7ª etapa)

Como? Descreva seus procedimentos pedagógicos desenvolvidos em sala de aula com esses alunos.

“O professor deve olhar o aluno individualmente, suas dificuldades e seus sucessos. Procuo entender o que o aluno espera de mim, de minhas ações, procuro sempre ter o amor em primeiro lugar”. (Fernanda, 6ª etapa)

“Atualmente eu trabalho com um pouco menos de ansiedade, sei respeitar o tempo do meu aluno, procuro trazer atividades em que todos possam participar, sem ter que fazer um planejamento para a turma e outro para Erick”.
(Helena, 7ª etapa)

“Através de pesquisas, procuro trabalhar o lúdico e o corpo com brincadeiras, músicas e artesanato”. (Marcela, 7ª etapa)

Pergunta: Você aprendeu essas atividades/procedimentos no curso?

{PAGE }

{

“Algumas sim, por exemplo: o trabalho lúdico, com o corpo, nas disciplinas de “Pedagogia da Expressão”, mas artesanato eu já fazia antes”. (Marcela, 7ª etapa)

“Hoje tenho mais sensibilidade para compreender o comportamento agitado de meus alunos sem rotulá-los de hiperativos ou simplesmente levados. Busco utilizar mecanismos que despertem a sua atenção e seu interesse pela aprendizagem. Peço ajuda a equipe técnico-pedagógica e aos pais. Utilizo, em alguns momentos, atividades diferenciadas, procurando elevar a auto-estima dessas crianças. Valorizo cada progresso, tendo o próprio aluno como referência de crescimento”. (Carla, 6ª etapa)

“O trabalho é de acordo com a resposta do aluno. Por exemplo: incentivar, motivar o aluno e não esquecer no canto da sala”. (Valda 7ª etapa)

“Maior visão das potencialidades do indivíduo e a valorização disto”. (Neuza, 7ª etapa)

Você percebe que este curso, além de contribuir para sua formação profissional, também tem contribuído para sua formação humana? Justifique sua resposta.

“Sim. A pedagogia evolui muito, a emoção, o contato com realidades completamente diferentes, por isso ela faz com que tenhamos um olhar holístico e com isso amadurecemos nossos conhecimentos”. (Fernanda, 6ª etapa)

“Sim. Sem dúvida, com o curso tenho aprendido muito sobre o respeito às diferenças das pessoas. E isso me faz ser uma pessoa melhor”. (Helena, 7ª etapa)

“Aprendi, cresci como educadora reflexiva, mediante a minha atuação como educadora e como ser humano”. (Marcela, 7ª etapa)

“O lidar com o ser humano é uma constante no cotidiano do professor. Quer seja em casa, no trabalho, no ônibus. Portanto, trocamos informações, aprendizagens, saberes. Se você se torna mais humano profissionalmente, isto irá refletir diretamente em sua vida pessoal e nas suas relações. Além disso, o professor influencia diretamente os seus alunos. Deve então, viver o que ensina. Ser um bom

{PAGE }

{

exemplo. Inclusão é vivência. Não apenas teoria”. Carla, 6ª etapa)

“Claro, percebo nas minhas ações, nos conhecimentos que adquiri, e em minhas atitudes diárias”. (Valda, 6ª etapa)

“Sim. Aprendi muito. Amadureci profissionalmente e quero atuar “ativamente” na minha escola. Valeu demais...” (Neuza, 7ª etapa)

Diante dessas questões, é possível revelar os impactos do curso de Pedagogia na formação das suas estudantes/professoras, nos seguintes aspectos:

As estudantes/professoras, antes de ingressarem no curso de Pedagogia da UNIVERSO/SG, na modalidade Capacitação em Serviço, haviam incorporado os estereótipos acerca do aluno com necessidades educacionais especiais, em decorrência de deficiências, sobretudo aqueles voltadas para a incapacidade cognitiva, social e afetiva;

As estudantes/professoras demonstraram formação para a resistência ao preconceito ao enfrentarem os sentimentos que dele se derivaram, como o medo, a ansiedade e insegurança.

A aproximação entre teoria e prática, por meio do ingresso no curso de Pedagogia, favoreceu a vivência de experiências contrárias à manifestação do preconceito e à práticas pedagógicas segregadoras e excludentes voltadas para alunos com necessidades educacionais especiais, em decorrência de deficiências.

As reflexões teóricas, oportunizadas no espaço acadêmico, também viabilizaram a compreensão da centralidade do aluno no processo educativo e, sobretudo, com base na ética da diversidade, ou seja, a importância do respeito às diferenças humanas, o que implica em ultrapassar o momento do contato com o aluno, ou melhor, com seus estereótipos, e avançar em direção das experiências com ele. Significa que, o conhecimento de conceitos não significa subtrair o indivíduo, ou negá-lo.

{PAGE }

O respeito à diversidade pode ser evidenciado quando a estudante/professora Helena afirma que procura implementar atividades em que toda a turma possa participar. A esse respeito Ainscow(2002) afirma que é um grande equívoco pensar que, para responder aos alunos com necessidades educacionais especiais, é necessária a planificação individualizada. Nessa prática, “(...)a atenção em relação a outros fatores contextuais que podem ser utilizados para utilizar e apoiar a aprendizagem de cada elemento da classe” saem do foco do processo educativo. Nesse sentido, o referido autor, afirma que, dentre tantos recursos pedagógicos que o professor dispõe em sala de aula, o próprio aluno é aquele que melhor pode apoiar a aprendizagem, mas que, contraditoriamente, é o menos utilizado.

Os impactos ora mencionados se tornaram possíveis, porque o curso, na figura de seus professores, de sua Matriz Curricular e de seus gestores, promoveu a auto-reflexão crítica quanto aos elementos que favorecem a formação de uma sociedade essencialmente excludente, da qual não estamos imunes. Isso posto, podemos afirmar que a experiência vivida pelas estudantes, enquanto capacidade de estabelecer uma inter-relação reflexiva, crítica com a vida, sem interpor a camada estereotipada, culturalmente constituída, entre si mesmo e o objeto a ser experienciado, foi central para a formação voltada o processo inclusivo, dessas estudantes/professoras, conforme destacado por Crochík (1997, p. 25) ao afirmar que:

O antídoto do preconceito está na possibilidade de experimentar, sem ter necessidade de se prevenir da experiência pela ansiedade que ela acarreta, assim como na possibilidade de refletir sobre si mesmo nos juízos formados através da experiência.

Por isso, todo processo de inclusão tem seu início em cada um em particular, na sua possibilidade de pensar e de se diferenciar, pois, como afirma Adorno(1995b, p.208): “Aquele que pensa, opõe resistência”.

Nesse sentido podemos afirmar que o curso viabilizou o pensar e o enfrentamento das contradições e tensões inerentes ao curso, como analisado,

posto que, o que há de emancipatório não é eliminar a cultura, nesse caso, a cultura institucional, mas diferenciá-la. Sobretudo porque, como analisado por Crochík(1997,p.13):

Quando o indivíduo não pode dela se diferenciar, por demasiada identificação, torna-se seu reprodutor, sem representar ou expressar críticas que permitiriam modificá-la, tornando-a mais justa; se o indivíduo somente contrapõe-se a ela, não se reconhecendo nela, coloca a própria possibilidade de cultura em risco.

Portanto, apropriando-nos do que foi analisado por Crochík(1997) – sobre a plena identificação com a cultura ou, ao contrário, sua negação, como, em ambos os casos, terreno fértil para a formação do preconceito – é possível afirmar que a própria formação dessas estudantes estaria em risco, caso negassem ou se confundissem plenamente com o curso.

Assim, se pensarmos no movimento de inclusão como mais um modelo educacional, que subtrai das relações humanas as suas contradições, torna-se desmoralizante, como destacado por Adorno(1996), pois é ideológico. Entretanto, se pensarmos na inclusão social como um processo que está imbricado na perspectiva crítica da constituição do indivíduo, considerando seu momento adaptativo, posto que, se o negássemos, a tornaríamos tão ideológica quanto no estado anterior, “(...) mas seria igualmente questionável se ficasse só nisso, produzindo nada além de pessoas bem ajustadas(...)” (ADORNO, 1995,p.143). Portanto, considerando a Teoria Crítica, a formação humana pressupõe a constituição de uma consciência verdadeira, por meio da auto-reflexão crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio que se apresentou sob a forma deste estudo, parece extrapolar os limites do conhecimento produzido, parece insistir em suplantar o saber científico subordinado, administrado, tendo sempre a obrigação, muitas vezes implícita, de atender as exigências do mundo moderno, atrelado à lógica da troca.

O saber, que vem se descortinando ao longo de seu processo de constituição, tem revelado, sem os pudores do saber esquemático e castrador, aquele que instiga, que provoca o desejo de saber, sem o qual tudo acabaria como um estéril amontoado de papéis, palavras sem sentido.

As ciências humanas, ao reivindicarem sua cientificidade, afastaram-se de seu objeto: o humano, e perderam sua humanidade, impuseram a si mesmas as dicotomias: teoria X prática e sujeito X objeto, reflexos da frieza, como destaca Adorno (1995), de um mundo que coisifica a todos. Nem mesmo a ciência está imune a essa lógica, e converte o ser humano em um “neutro” objeto e o saber em “fidedignos” métodos.

Iluminado pela Teoria Crítica da Sociedade, estes estudo apresentou algumas pretensões, dentre elas, remexer algumas questões que, de tão encrostadas na realidade, nos parecem normais. E por vezes, sucumbimos: “Ah! Isso não vai mudar mesmo!”.

Como afirma Adorno(1995, p.120) “Se a barbárie encontra-se no próprio principio civilizatório, então pretender se opor a isso tem algo de desesperador”. Mas, nos possibilitarmos a esses questionamentos não parece pouco, sobretudo porque penso, sem prescindir da dúvida, que não há nada que se torne real sem

que antes tenha sido pensado, refletido, e é o que propus: a reflexão crítica quanto ao processo de formação de professores na perspectiva inclusiva.

Assim, este estudo desenvolveu conhecimento capaz de contribuir com o debate sobre a questão da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais em decorrência de deficiências, enfocando a importância da formação dos professores e a necessidade de implementação de políticas educacionais que contemplem propostas voltadas para o incremento de Cursos, tanto em nível superior quanto médio, que tenham em seus currículos saberes e práticas voltadas para esse segmento da sociedade.

Com base neste estudo, foi possível identificar a importância do Curso de Pedagogia/UNIVERSO/SG na formação das estudantes/professoras que atuam com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, sobretudo nos seguintes pontos:

As estudantes/professoras, antes de ingressarem no curso de Pedagogia da UNIVERSO/SG, na modalidade Capacitação em Serviço, haviam incorporado os estereótipos acerca do aluno com necessidades educacionais especiais, em decorrência de deficiências, sobretudo aqueles voltadas para a incapacidade cognitiva, social e afetiva.

As estudantes/professoras demonstraram formação para a resistência ao preconceito ao enfrentarem os sentimentos que dele se derivaram, como o medo, a ansiedade e insegurança.

A aproximação entre teoria e prática, por meio do ingresso no curso de Pedagogia, favoreceu a vivência de experiências contrárias à manifestação do preconceito e às práticas pedagógicas segregadoras e excludentes voltadas para alunos com necessidades educacionais especiais, em decorrência de deficiências.

As reflexões teóricas, oportunizadas no espaço acadêmico, também viabilizaram a compreensão da centralidade do aluno no processo educativo e, sobretudo, com base na ética da diversidade, ou seja, a importância do respeito às diferenças humanas, o que implica em ultrapassar o momento do contato com o

{

aluno, ou melhor, com seus estereótipos, e avançar em direção das experiências com ele. Significa que, o conhecimento de conceitos não significa subtrair o indivíduo, ou negá-lo.

Dessa feita, cabe destacar a importância da formação de professores para tornar possível a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas, muito embora tenhamos afirmado que, apenas a introdução de conhecimentos teóricos sobre a temática não são capazes de garantir a superação dos modelos segregacionistas de educação, mas sobretudo é fundamental que, o processo formativo dos estudantes do Curso aponte para a auto-reflexão crítica de modo a se contrapor à barbárie da exclusão e das desigualdades que tentamos resistir.

{PAGE }

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, T. W. *Industria cultural e sociedade*. São Paulo: Paz e Terra. 2002.
- _____/ *Palavras e sinais. Modelos críticos 2*. Petrópolis: Vozes, 1995^b
- _____/ *Teoria da semicultura*. In: Educação & Sociedade, ano XVII, nº 56, dezembro, 1996.
- _____/ *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra. 1995^a
- AGUIAR, M. A. et. al. *Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia no Brasil: Disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação*. In: Educação & Sociedade, Campinas, vol. 27, nº 96 – Especial, outubro/2006. Disponível em: { HYPERLINK "http://www.cedes.unicamp.br/"}. Acesso em 17/03/2007.
- AINSCOW, M. *Educação para todos. Torna-la uma realidade*. In: Revistas. Leituras. Nº5, fevereiro de 2002. disponível em: <http://www.dgdc.min-edu.pt/revista/revista5>. Acesso em: 15/02/2007.
- ALENCAR, E. M. L. S. Um retrato da educação especial no Brasil. In: BRASIL, Secretaria de Educação Especial. *Tendências e desafios da educação especial*. Série Atualidades Pedagógicas 1. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes. In: AQUINO, J. G.(org.). *Diferenças e preconceitos na escola. Alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.
- AZEVEDO, C. *Identidades compartilhadas: a identidade nacional em questão*. S/d. p.43.
- BANCO MUNDIAL. *Prioridades y estratégias para la educación*. Washinton, D.C. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/ Banco Mundial, 1996.
- BOCK, A. M. B; Furtado, O. ; TEIXEIRA, M.L.. *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. 13^a ed. São Paulo: Saraiva, 2002.
- BRASIL. *Constituição Federal do Brasil*. Brasília: 1988.
- _____, *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- _____, *LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº 9394*, Brasília: MEC, 1996.
- _____, *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC/SEESP, 1999.
- _____/ *Plano Nacional de Educação* Brasília: MEC, 2001.
- _____/ Secretaria de Educação Especial. *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental. Necessidades especiais na sala de aula*. Série Atualidades Pedagógicas 2. Brasília: MEC/SEESP, 1998.
- _____/ Secretaria de Educação Especial. *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental. Deficiências múltiplas*. Série Atualidades Pedagógicas 5. Brasília: MEC/SEESP, 1998.
- _____/ Secretaria de Educação Especial. *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental. Tendências e desafios da educação especial*. Série Atualidades Pedagógicas 1. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- _____/ *LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº*

- 5692, Brasília: MEC, 1971.
- CHASSOT, A. *A ciência através dos tempos*. São Paulo: Moderna, 2004.
- CHAVES, I. M. B. *A trajetória da pedagogia no Brasil: Fragmentos de sua história*. In: Universidade Federal Fluminense. Cadernos de ensaios e pesquisas do curso de Pedagogia. Niterói, RJ: UFF, Centro de Estudos Sócios Aplicados, Ano 3, 2002/2003.
- COSTA, V. A. *da. Formação e Teoria Crítica da Escola de Frankfurt: trabalho, educação, indivíduo com deficiência*. Niterói: EdUFF, 2005.
- COSTA, V. A. *Formação de professores para a educação de alunos com deficiência: questões acerca da escola democrática*. Universidade Federal Fluminense. Cadernos de ensaios e pesquisas do curso de Pedagogia. Niterói, RJ: UFF, Centro de Estudos Sócios Aplicados, Ano 3, 2002.
- CROCHÍK, J. L. Teoria crítica e as novas tecnologias da educação. In: PUCCI, Bruno; LASTÓRIA, Luiz Antonio; COSTA, Belarmino(orgs.). *Tecnologia, cultura e formação... ainda Auschwitz*. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____/ *Atitudes a respeito da educação inclusiva*. In: Revista Movimento – educação: Especial e Inclusiva, nº 07, Niterói: FEUFF, 2003^a.
- _____/ O conceito de preconceito. In: _____/ *Preconceito: indivíduo e cultura*. São Paulo: Robe Editorial, 1997.pp.11-50.
- FREUD, S.. *O mal estar na civilização*. Rio de Janeiro: Imago. 1997.
- _____/ *Psicologia das massas e análise do ego*. Rio de Janeiro: Imago. 1997.
- GADOTTI, M. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 2003.
- GHIRALDELLI JR. P. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 2001.
- GLAT, R. e FERNANDES, E. M. *Da educação segregada à educação inclusiva: Uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira*. In: Inclusão – Revista de Educação Especial, Ano 1, vol 1. Brasília/DF. MEC/SEESP – outubro/ 2005.
- GLAT, R. et. al. *Formação de professores na educação inclusiva: Diretrizes políticas e resultados de pesquisas*. Texto publicado nos Anais Eletrônicos do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Realizado nos dias 23 a 36 de abril na Universidade Federal de Pernambuco/Recife. Disponível em: { HYPERLINK "http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/"}. Acesso em: 22/05/2007.
- HORKHEIMER, M. & ADORNO, T. W. *Dialética do esclarecimento. Fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.
- JANNUZZI, G. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- KOLTAI, C.(org.). *O estrangeiro*. São Paulo: Escuta/FAPESP, 1998.
- LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LUZURIAGA, L. *História da Educação e da Pedagogia*. 15^a. Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1984.
- MENDONÇA, S.R. Estado e sociedade: a consolidação da república oligárquica. In: LINHARES (org). *História geral do Brasil*. 9a ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 1990.
- PUCCI, B. Apresentação: Tecnologia, cultura e formação... ainda Auschwitz. In: PUCCI, Bruno; LASTÓRIA, Luiz Antonio; COSTA, Belarmino(orgs.). *Tecnologia, cultura e formação... ainda Auschwitz*. São Paulo: Cortez, 2003.
- RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. Reflexões sobre a educação danificada. In: ZUIN, A. S.; PUCCI, B. RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. *A educação danificada: contribuições da*

- Teoria Crítica da Educação*. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 1998.
- ROCHA, S. *A contribuição da diversidade*. In: INES, Anais do Seminário: Surdez – diversidade social. Rio de Janeiro: INES, 2001. pp. 11-12.
- RODRIGUES, N. *Educação: da formação humana à construção do sujeito ético*. In: Educação & Sociedade, ano XXII, nº 76, outubro/2001.
- ROSSI, W.G. *Capitalismo e educação: Contribuição ao estudo crítico da educação capitalista*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.
- SCHEIBE, L. ; AGUIAR, M.A. *formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de Pedagogia em questão*. In: Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/1999.
- SHIROMA, E.; MORAES, M. C.; EVANGELISTA, O. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- SILVA, F. C. T. A modernização autoritária: do golpe militar a redemocratização 1964/1984. In: LINHARES (org). *História geral do Brasil*.9a ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 1990.
- SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____/(org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2001.pp.73-102.
- UNESCO. *Conferencia Mundial sobre educacion para todos*. Paris: UNESCO, Consejo Ejecutivo, 1990.
- UNESCO. *Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades especiais*. Brasília: CORDE, 1994.
- UNIT, Pró-reitoria de ensino de graduação – Instituto de Ciências Humanas e da Educação: Curso de Pedagogia. *Currículo em rede de saberes contextuais*. Uberlândia: UNIT, 2002.
- UNIT, Pró-reitoria de ensino de graduação – Instituto de Ciências Humanas e da Educação: Curso de Pedagogia. *Plano de ensino: Rede de saberes em contextos*. Uberlândia: UNIT, 2002.
- UNIT, Pró-reitoria de ensino de graduação – Instituto de Ciências Humanas e da Educação: Curso de Pedagogia. *Projeto Político Pedagógico*. Uberlândia: UNIT, 2002.
- UNIVERSO, Pró-reitoria de ensino de graduação: Curso de Pedagogia. *Orientações pedagógicas para implantação da agenda de atividades do currículo em rede de saberes contextuais*. São Gonçalo: UNIVERSO, 2º semestre/ 2003.
- UNIVERSO, Pró-reitoria de ensino de graduação: Curso de Pedagogia. *Diretrizes para implantação do currículo em rede de saberes contextuais*. Por: profa. Jaína dos Santos Mello Ferreira. São Gonçalo: UNIVERSO, 1º semestre/2004.
- WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: _____/(org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2002.pp. 07-72.
- XAVIER, M. E.;RIBEIRO, M. L.; NORONHA, O.M. *História da educação: A escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994.

{

ANEXOS

{PAGE }



UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA
Currículo Unificado
Fluxograma de PEDAGOGIA
Inf. Esp. Ci. In. En. Fun. G. Ed.

ANEXO N^o 1

1 ^o		2 ^o		3 ^o		4 ^o		5 ^o		6 ^o		7 ^o	
6422	30 02	6434	30 02	6443	30 02	6457	30 02	6471	30 02	6484	30 02	6495	30 02
Atividades Cult. E científica – A		Atividades Cult. E científica – B		Aprendizagem Humana		Atividades Cult. E científica – D		Atividades Cult. E científica – E		Atividades Cult. E científica – F		Atividades Cult. E científica – G	
6415	30 02	6428	30 02	6446	30 02	6451	30 02	6483	30 02	6477	30 02	6496	30 02
Centro de interesses: A Educação		Centro de int.: Educação e Escola		Atividades Cult. E científica – C		Centro de int.: Pedagogia Doc. Etapa D		Centro de int.: Pedagogia Doc. Etapa E		Centro de int.: Pedagogia Inst. Etapa F		Centro de int.: Pedagogia Inst. Etapa G	
6416	30 02	6431	30 02	6440	30 02	6449	30 02	6467	45 03	6482	45 03	6489	30 02
Desenvolvimento Humano		Desenvolvim. Psicológico e Proc. Educ.		Centro de int.: A Educação e Pedagogia		PE. AV. PL. ED. BA. RE. ESP. ET. D		Economia em Educação		Est. Superv.: Educação Especial		Psd. Rede de Saberes Ens. De Geografia	
6419	30 02	6432	30 02	6439	45 03	6456	30 02	6461	30 02	6476	45 03	6493	75 05
Direito Educacional		Dir. Ed. Esc. Reg. E Especial		Es. Superv.: Rede de Sab. Ling. Port.		Conhec. Intra e Interpessoal		PE.: Aval. Planejando. ED. BA. RE. ESP		Est. Sup. : Rede de Sab. Ens. História		Est. Sup. Rede de Sab. Ens. De Geografia	
6414	45 03	6427	45 03	6435	30 02	6455	30 02	6462	30 02	6479	60 04	6485	30 02
Est. Sup.: Cenários e Esp. Educac.		Est. Sup. Rede de Saberes: Inf. Reg. E Esp.		Ling. e Ling.: ato de Apr. Usar Re.		Educação e Processos Sociais		Est. Sup. Rede de Saberes Ens. De Ciências		Gestão Educacional		Lin. Linguag.: Comunicação Social	
6421	30 02	6429	45 03	6445	30 02	6450	45 03	6484	30 02	6475	30 02	6492	30 02
Filosofia da Criança		Ped. Diferen.: Edu. De Pés. com surdez		Linguística e Alfabetização		Est. Sup. Rede de Sab. Educ. Matemática		Ped. Diferencial: Deficiência Mental		PE. AV. PL. ED. BA. RE. ESP. ET. F		Ped. Dif. Altas Habilidades E Bem Dotados	
6496	30 02	6430	30 02	6433	30 02	6453	30 02	6460	60 04	6478	30 02	6486	30 02
Ling. e linguagem: ato de Ler		Filosofia Educacional		Língua Brasileira de Sinais		Gestão de Talentos Humanos		Estudos Independentes Et. E		Ped. Dif.: Deficiências Mult. E Físicas		Ped. Expressão: da Essên. Humano	
6417	30 02	6423	30 02	6442	30 02	6447	30 02	6465	30 02	6472	30 02	6488	45 03
Omnidimensionalidade Humana		Ling. E Linguagem: ato de escrever		Moralidade Humana		Ling. e linguag.: Ato de Aprend. Aplicar		Gestão Educacional		Lin. Linguag.: Rede de Sab. Em Cont. Oraís		Práxis Educ.: Avaliação Institucional	
6412	30 02	6424	30 02	6436	30 02	6452	30 02	6458	30 02	6481	30 02	6482	45 03
Ped. Saber Doc.: Ident. E Currículo		Ped. Da Expres.: Hom. Rel. e Movim.		Ped. Exp.: Homem do Mov. Ao Meio		Ped. Dif.: Dificuldade de Aprendizagem		Ling. e Linguag: Ato de saber fazer		Estudos Independentes Et. F		Est. Sup.: Gestão Empres. Educacional	
6497	30 02	6426	60 04	6444	30 02	6499	30 02	6466	30 02	6473	30 02	6494	45 03
Ped. Exp. Homem Ser de Relações		Práxis Educ. Antropol. De Projetos		Sistema Braille		Ped. Exp. : Homem do meio Cond Humana		Pedagogia Empresarial		Ped. Expres.: Homem Essência		Trabalho de Conclusão de Curso	
6416	30 02	6425	30 02	6441	75 05	6454	30 02	6459	30 02	6474	30 02	6468	30 02
Pedagogia Diferencial		Psd. Rede Sab.: em Ed. Inf. Reg Esp.		Ped. Dif.: Ed. De pessoas com ceg. E BV		PSD: Literatura Infanto-juvenil		Ped. Expres. Cond. Humana à Existência		Psd.: Rede de Sabers Ens. De História		Tecnologia Educacional	
6413	30 02	6437	30 02	6448	60 04	6448	60 04	6460	60 04	6483	30 02		
Práxis Educ.: Realid. E Mem. Em Contextos		Psd. Rede de Saberes Ling. Port.		Psd.: Rede de Sabers Ed. Matemática		Psd.: Rede de Sabers Ed. Matemática		Psd. Rede Saberes Ens. De Ciências		Trabalho de Conclusão de Curso – F			
6498	30 02	6438	30 02										
Saúde Mental na Infância		Práxis: Ed. Av. e Plan. Ed. Inf. Reg. E Esp.											

{

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

ANEXO Nº 2

Nome: _____
Turma: _____ Período: _____
Sexo: masculino feminino Data de nascimento: ____/____/____
Naturalidade: _____
Estado civil:
 solteiro casado divorciado
 viúvo outros Qual? _____
Você tem filhos?
 SIM NÃO Quantos? ()
Escolas onde estudou:
Educ. Fund. Regular () Especial () Pública () Particular ()
Ens. Médio Regular () Especial () Pública () Particular ()
Form. de profes. Regular () Especial () Pública () Particular ()
Ens. Super. Regular () Especial () Pública () Particular ()
Pós-graduação Pública () Particular ()
Escola que atuava antes de ingressar no curso de Pedagogia

Município: _____
Cargo e/ ou função: _____
Data de admissão: ____/____/____ Carga horária semanal: _____
Possuía aluno com necessidades educacionais especiais em sua sala de aula antes de ingressar no curso de Pedagogia da UNIVERSO/SG?
 SIM NÃO Quantos? ()

Escola que atua atualmente: _____
Município: _____
Cargo e/ ou função: _____
Data de admissão: ____/____/____ Carga horária semanal: _____
Possui aluno com necessidades educacionais especiais em sua sala de aula atualmente?
 SIM NÃO Quantos? ()

Você frequenta ou frequentou cursos livres ou de extensão?
 não
 sim, línguas estrangeiras
 sim, esportes
 sim, linguagens artísticas(música, pintura,desenho, teatro, cinema, dança)
 sim, educação infantil
 sim, educação especial/inclusiva
 sim, educação de jovens e adultos
 sim, educação à distância
 sim, educação indígena
 sim, educação para população rural
 sim, gestão escolar
 sim, temas diversos da pedagogia
Quais? _____

Obrigado por sua participação !!!

{PAGE }

{

ANEXO N^o 3a

Nome Fernanda Período 6^o.
D.Nascim. 07/12/69 Sexo Fem. Est. Civ. casada
Endereço Av. do Contorno no. 805 – Jóquei
Município São Gonçalo
Escola que atua: Centro Educacional Arca de Noé

1. Em que ano iniciou sua atuação como professor(a)?

1993

2. Antes de ingressar no Curso de Pedagogia teve alunos com deficiência em sua sala de aula?

Sim

3. Quais eram as suas impressões quanto a presença desse aluno em sua sala de aula?

Achava-me incapacitada para ensina-lo, sentia que faltava algo mais.

4. Quais eram suas expectativas em relação ao processo de aprendizagem desses alunos?

Depois de algum tempo, percebi que era possível ensina-lo.

5. Você conseguiu alcançar tais expectativas?

Sim.

6. Como desenvolveu seu trabalho para atender as necessidades educacionais especiais desses alunos?

Procurei informações, cursos e troca de experiências.

7. Hoje, quais são suas impressões acerca do trabalho que desenvolveu com aquele aluno com deficiência? Você se sentia preparada?

Agora sinto que sim, parece que lecionar e lidar com esses alunos é algo que nasce conosco, é um “dom”.

8. Atualmente em sua sala de aula você tem aluno com deficiência incluído?

Sim.

{PAGE }

{

ANEXO N^o 3a
Cont.

9. Você avalia que seu trabalho hoje é deferente do que desenvolvia anteriormente?

Sim, até porque a evolução nos obriga a nos atualizar.

10. Por que? Você acha que seu curso tem contribuído para isso?

Em alguns contextos sim, outros percebo que sou mais interessada pelo assunto que o próprio professor.

11. Como? Descreva seus procedimentos pedagógicos desenvolvidos em sala de aula com esses alunos.

O professor deve olhar o aluno individualmente, suas dificuldades e seus sucessos. Procuro entender o que o aluno espera de mim, de minhas ações, procuro sempre ter o amor em primeiro lugar.

12. Você percebe uma coerência entre o que está posto no programa do curso quanto à educação inclusiva, e a ação pedagógica de seus professores? Justifique sua resposta.

Não. Muitas vezes alguns professores deixam a desejar, não aceitam nossas respostas e idéias, nos contradizendo com seus comentários.

13. Você percebe que este curso, além de contribuir para sua formação profissional, também tem contribuído para sua formação humana? Justifique sua resposta.

Sim. A pedagogia evolui muito, a emoção, o contato com realidades completamente diferentes, por isso ela faz com que tenhamos um olhar holístico e com isso amadurecemos nossos conhecimentos.

14. Narre algumas experiências que tenha vivido até agora neste curso, que, no seu entendimento, foram significativas para sua formação.

Os estágios em escolas com alunos que apresentam deficiências, os estudos independentes e as pesquisas, os trabalhos em grupo principalmente.

{PAGE }

Nome Helena Período 7^o.
D.Nascim. 16/02/1963 Sexo Fem. Est. Civ. Casada
Endereço Av. Oswaldo Aranha no. 57 – Jardim Amendoeira
Município São Gonçalo.
Escola que atua Classe em Cooperação Arca de Noé.

1. Em que ano iniciou sua atuação como professor(a)?

Em 1980.

2. Antes de ingressar no Curso de Pedagogia teve alunos com deficiência em sua sala de aula?

Sim.

3. Quais eram as suas impressões quanto a presença desse aluno em sua sala de aula?

Que não conseguiria aprender. Que, por causa de sua deficiência ele não conseguiria acompanhar a turma.

4. Quais eram suas expectativas em relação ao processo de aprendizagem desses alunos?

Poucas. Como eu achava que ele não conseguiria aprender, também tinha poucas expectativas quanto ao processo de aprendizagem.

Mas quais eram essas expectativas, ainda que poucas?

Que pelo menos ele conseguisse se socializar.

5. Você conseguiu alcançar tais expectativas?

Sim.

6. Como desenvolveu seu trabalho para atender as necessidades educacionais especiais desses alunos?

Pesquisando. Procurei ler alguns textos e revistas sobre o tema. E aos poucos fui aprendendo com ele a maneira como lidar com sua deficiência.

7. Hoje, quais são suas impressões acerca do trabalho que desenvolveu com aquele aluno com deficiência? Você se sentia preparada?

{

ANEXO N^o 3b
Cont.

Não. Que aprendi muito.

8. Atualmente em sua sala de aula você tem aluno com deficiência incluído?
Sim.

9. Você avalia que seu trabalho hoje é deferente do que desenvolvia anteriormente?

Muito

10. Por que? Você acha que seu curso tem contribuído para isso?

Aprendi muito e o curso acrescentou e expandiu meus conhecimentos.

11. Como? Descreva seus procedimentos pedagógicos desenvolvidos em sala de aula com esses alunos.

Atualmente eu trabalho com um pouco menos de ansiedade, sei respeitar o tempo do meu aluno, procuro trazer atividades em que todos possam participar, sem ter que fazer um planejamento para a turma e outro para Érick.

12. Você percebe uma coerência entre o que está posto no programa do curso quanto à educação inclusiva, e a ação pedagógica de seus professores? Justifique sua resposta.

Sim. Todos têm buscado a cada etapa melhorar mais.

13. Você percebe que este curso, além de contribuir para sua formação profissional, também tem contribuído para sua formação humana? Justifique sua resposta.

Sim. Sem dúvida, com o curso tenho aprendido muito sobre o respeito as diferenças das pessoas. E isso me faz ser uma pessoa melhor.

14. Narre algumas experiências que tenha vivido até agora neste curso, que, no seu entendimento, foram significativas para sua formação.

A oportunidade de ter aulas com professores que apresentam deficiências. Isso me fez mudar meu modo de enxergar as pessoas que têm deficiências.

{PAGE }

Nome Marcela Período 7^o.
D.Nascim. 15/12/59 Sexo Fem. Est. Civ. Casada
Endereço Trav. Zulmira 354 – casa: 03
Município São Gonçalo
Escola que atua C. Estadual Mário Tamborindeguy / Instituto Educacional
Soletrando.

1. Em que ano iniciou sua atuação como professor(a)?

1988

2. Antes de ingressar no Curso de Pedagogia teve alunos com deficiência em sua sala de aula?

Sim.

3. Quais eram as suas impressões quanto a presença desse aluno em sua sala de aula?

No início me sentia insegura, depois de algum tempo, aprendemos juntos – aluno/professor – a lidar com a situação.

4. Quais eram suas expectativas em relação ao processo de aprendizagem desses alunos?

Que o aluno se sentisse integrado a sala de aula, como um ser social importante no processo educacional.

5. Você conseguiu alcançar tais expectativas?

Sim.

6. Como desenvolveu seu trabalho para atender as necessidades educacionais especiais desses alunos?

Lendo muito, pesquisando bastante para transmitir segurança e confiança para “esses” alunos.

7. Hoje, quais são suas impressões acerca do trabalho que desenvolveu com aquele aluno com deficiência? Você se sentia preparada?

Com certeza. Porém, não posso parar de buscar sempre a qualificação. No início achava que não ia dar conta, mas aos poucos fomos aprendendo, juntos. Acho que foi bom, mas poderia ter sido melhor.

{

ANEXO N^o 3c
Cont.

8. Atualmente em sua sala de aula você tem aluno com deficiência incluído?

Tenho muitos alunos.

9. Você avalia que seu trabalho hoje é deferente do que desenvolvia anteriormente?

Com certeza. Hoje me sinto mais preparada para lidar com situações inesperadas.

10. Por que? Você acha que seu curso tem contribuído para isso?

Sim.

11. Como? Descreva seus procedimentos pedagógicos desenvolvidos em sala de aula com esses alunos.

Através de pesquisas, procuro trabalhar o lúdico e o corpo com brincadeiras, músicas e artesanato.

Você aprendeu essas atividades/procedimentos no curso?

Algumas sim, por exemplo: o trabalho lúdico, com o corpo, nas disciplinas de “Pedagogia da Expressão”, mas artesanato eu já fazia antes.

12. Você percebe uma coerência entre o que está posto no programa do curso quanto à educação inclusiva, e a ação pedagógica de seus professores? Justifique sua resposta.

Infelizmente ainda há algumas deficiências entre o programa pedagógico e a ação dos professores.

Para você, isso comprometeu sua formação?

Não. Pois acho que, só de poder fazer essa crítica, significa que o curso me ajudou mais do que comprometeu a minha formação.

13. Você percebe que este curso, além de contribuir para sua formação profissional, também tem contribuído para sua formação humana? Justifique sua resposta.

Aprendi, cresci como educadora reflexiva, mediante a minha atuação como educadora e como ser humano.

14. Narre algumas experiências que tenha vivido até agora neste curso, que, no seu entendimento, foram significativas para sua formação.

{PAGE }

{

A convivência, a troca de experiências com os professores e colegas do curso foram bastante significativas para minha formação enquanto educadora, ciente da minha constante busca nesta caminhada.

{PAGE }

Nome	Carla			Período	6 ^o .
D.Nascim.	22/01/67	Sexo	Fem.	Est. Civ.	Divorciada
Endereço	Rua Francisco Rabelo da Silva, 138 - Coelho				
Município	São Gonçalo.				
Escola que atua	E. M. N. Sra. Da Penha/ Colégio de Aplicação Dom Helder Câmara				

1. Em que ano iniciou sua atuação como professor(a)? i

niciei minha atuação como professora no ano de 1987

2. Antes de ingressar no Curso de Pedagogia teve alunos com deficiência em sua sala de aula?

Dei aula para uma aluna surda e muda antes de ingressar no curso de pedagogia.

3. Quais eram as suas impressões quanto a presença desse aluno em sua sala de aula?

Eu admirava a vontade que ela tinha e aprender e interagir com os demais alunos. Participava de todas as atividades, inclusive danças de festa junina. Os amigos auxiliavam no processo ensino-aprendizagem.

4. Quais eram suas expectativas em relação ao processo de aprendizagem desses alunos?

Eu realmente acreditava que ela fosse capaz de aprender. Apenas, tinha "limitações" que poderiam ser minimizadas com meu apoio e dos outros alunos. Seus pais também se faziam presentes e ajudavam no processo.

5. Você conseguiu alcançar tais expectativas?

A aluna foi aprovada. O nível de aprendizagem a aprovou. Não fui eu. Portanto, acredito ter alcançado as minhas expectativas. Considerando que as avaliações que ela fazia eram as mesmas que dos demais alunos.

6. Como desenvolveu seu trabalho para atender as necessidades educacionais especiais desses alunos?

Como ela fazia leitura labial, eu procurava falar olhando para ela. Quando percebia que ela estava se perdendo, eu pedia ajuda aos seus amigos. Na época eu tinha mais de 30 alunos em sala. Seus pais também me orientavam muito e contribuíam para melhorar a nossa relação.

7. Hoje, quais são suas impressões acerca do trabalho que desenvolveu com aquele aluno com deficiência? Você se sentia preparada?

Hoje eu vejo que fiz o que acreditava ser o melhor naquela época. É claro que no ensaio acerto – erro ela saiu perdendo em tempo, mas ganhamos em cumplicidade, porque encontramos todos juntos o melhor caminho. A afetividade foi relevante neste processo.

8. Atualmente em sua sala de aula você tem aluno com deficiência incluído?

Atualmente trabalho com três alunos com necessidades educacionais especiais.

9. Você avalia que seu trabalho hoje é deferente do que desenvolvia anteriormente?

São situações muito diferentes daquela que vivi com a aluna surda e muda. Os três alunos que tenho hoje com necessidades educacionais especiais, não tem o apoio dos pais e, por serem agressivos, pouco podem contar com o apoio dos amigos. Nestes casos, preciso trabalhar diferentes maneiras e busco ajuda na sala de recursos e outros professores que se comprometeram comigo em ajudá-los. Sito-me mais preparada, porem algumas vezes (devo confessar que a maior parte de tempo) não consigo controlar minha ansiedade.

10. Por que? Você acha que seu curso tem contribuído para isso?

O curso de Pedagogia tem me acrescentado muito em minha prática pedagógica.

11. Como? Descreva seus procedimentos pedagógicos desenvolvidos em sala de aula com esses alunos.

Hoje tenho mais sensibilidade para compreender o comportamento agitado de meus alunos sem rotula-los de hiperativos ou simplesmente levados. Busco utilizar mecanismos que despertem a sua atenção e seu interesse pela aprendizagem. Peco ajuda a equipe técnico-pedagógica e aos pais. Utilizo, em alguns momentos, atividades diferenciadas, procurando elevar a auto-estima dessas crianças. Valorizo cada progresso, tendo o próprio aluno como referencia de crescimento.

12. Você percebe uma coerência entre o que está posto no programa do curso quanto à educação inclusiva, e a ação pedagógica de seus professores? Justifique sua resposta.

Sim. Admiro muito o trabalho realizado pelos meus professores no intuito de me fazer crescer profissionalmente e como pessoa.

{

ANEXO N^o 3d
Cont.

13. Você percebe que este curso, além de contribuir para sua formação profissional, também tem contribuído para sua formação humana? Justifique sua resposta.

O lidar com o ser humano é uma constante no cotidiano do professor. Quer seja em casa, no trabalho, no ônibus. Portanto, trocamos informações, aprendizagens, saberes. Se você se torna mais humano profissionalmente, isto irá refletir diretamente em sua vida pessoal e nas suas relações. Além disso, o professor influencia diretamente os seus alunos. Deve então, viver o que ensina. Ser um bom exemplo. Inclusão é vivência. Não apenas teoria.

14. Narre algumas experiências que tenha vivido até agora neste curso, que, no seu entendimento, foram significativas para sua formação.

Os estágios são de inigualável experiência e contribuem significativamente para a formação acadêmica. Os debates em sala de aula, onde trocamos as experiências vividas, ouvimos opiniões de pessoas experientes facilitam a prática. Os conhecimentos teóricos trazidos de forma tão democrática pelos professores justificam comportamentos, apontam caminhos, desconstruem conhecimentos, constroem o professor. O contato com as leis que regem a educação no país e que estão em constante transição, nos atualizam e amparam legalmente a nossa prática.

{PAGE }

{

ANEXO N^o 3e

Nome Valda Período 6^o
D.Nascim. 13/07/68 Sexo Fem Est. Civ. casada
Endereço R. Avelino Braga, 70 – Itaúna.
Município São Goncalo
Escola que atua Externato Hilmar

1. Em que ano iniciou sua atuação como professor(a)?

1999

2. Antes de ingressar no Curso de Pedagogia teve alunos com deficiência em sua sala de aula?

Sim.

3. Quais eram as suas impressões quanto a presença desse aluno em sua sala de aula?

Sentimentos de medo e insegurança.

4. Quais eram suas expectativas em relação ao processo de aprendizagem desses alunos?

Sentia que não poderia ter a “minha” expectativa e sim me sentir feliz com o desenvolvimento e o progresso do aluno.

5. Você conseguiu alcançar tais expectativas?

Conseguí crescer junto com meu aluno.

6. Como desenvolveu seu trabalho para atender as necessidades educacionais especiais desses alunos?

Cada momento era cercado de paciência, dificuldades, mas uma grande vontade de acertar.

7. Hoje, quais são suas impressões acerca do trabalho que desenvolveu com aquele aluno com deficiência? Você se sentia preparada?

Não, mas eu sinto que eles é que me prepararam.

8. Atualmente em sua sala de aula você tem aluno com deficiência incluído?

{PAGE }

{

ANEXO N^o 3e
Cont.

Sim.

9. Você avalia que seu trabalho hoje é deferente do que desenvolvia anteriormente?

Sim, me sinto mais segura, porém certa de que a cada dia aprendo um pouco mais.

10. Por que? Você acha que seu curso tem contribuído para isso?

Aqui encontrei respostas e tive oportunidade de conhecer lugares e pessoas que fazem um trabalho específico.

11. Como? Descreva seus procedimentos pedagógicos desenvolvidos em sala de aula com esses alunos.

O trabalho é de acordo com a resposta do aluno. Por exemplo: incentivar, motivar o aluno e não esquecer no canto da sala.

12. Você percebe uma coerência entre o que está posto no programa do curso quanto à educação inclusiva, e a ação pedagógica de seus professores? Justifique sua resposta.

Sim. Se o professor se dedicar e se colocar disponível para colocar em pratica o aprendizado.

E no seu curso, você acha que isso acontece?

Na maioria das vezes sim.

13. Você percebe que este curso, além de contribuir para sua formação profissional, também tem contribuído para sua formação humana? Justifique sua resposta.

Claro, percebo nas minhas ações, nos conhecimentos que adquiri, e em minhas atitudes diárias.

14. Narre algumas experiências que tenha vivido até agora neste curso, que, no seu entendimento, foram significativas para sua formação.

Nos seminários que já apresentei, nos trabalhos de sala de aula. E a certeza de que tenho a obrigação e a responsabilidade de continuar um trabalho humano!

{PAGE }

{

ANEXO N^o 3f

Nome Neuza Período 7^o
D.Nascim. 02/01 Sexo Fem. Est. Civ. casada
Endereço R. José Maria Kleinsorgen – 162 - Centro
Município Rio Bonito
Escola que atua E.E. Posse e E. M. Joaquim Lavoura

1. Em que ano iniciou sua atuação como professor(a)?

1984

2. Antes de ingressar no Curso de Pedagogia teve alunos com deficiência em sua sala de aula?

Sim.

3. Quais eram as suas impressões quanto a presença desse aluno em sua sala de aula?

“Pena”; pois nada pude fazer por elas.

4. Quais eram suas expectativas em relação ao processo de aprendizagem desses alunos?

Que eles não iriam progredir/desenvolver a aprendizagem.

5. Você conseguiu alcançar tais expectativas?

Houve remoção e eu saí dessa escola.

6. Como desenvolveu seu trabalho para atender as necessidades educacionais especiais desses alunos?

Por que não respondeu a essa pergunta?

Porque acho que não fiz nada pelos alunos.

7. Hoje, quais são suas impressões acerca do trabalho que desenvolveu com aquele aluno com deficiência? Você se sentia preparada?

Não.

{PAGE }

8. Atualmente em sua sala de aula você tem aluno com deficiência incluído?

Sim.

9. Você avalia que seu trabalho hoje é deferente do que desenvolvia anteriormente?

Completamente.

10. Por que? Você acha que seu curso tem contribuído para isso?

Muito. Aprendi com o curso de pedagogia a ter outra visão.

11. Como? Descreva seus procedimentos pedagógicos desenvolvidos em sala de aula com esses alunos.

Recebo da professora o aluno “problema” e tentamos todas as alternativas para encaminhamento a órgãos competentes. Em sala de aula pedimos ao professor para trabalhar de maneira “adequada”.

Como você percebe suas intervenções junto aos professores?

Mas os professores ainda estão despreparados e não aceitam as ações pedagógicas.

No geral, os professores não sabem a importância da inclusão e até desconhecem o assunto. É preciso investir em cursos de capacitação, formação continuada.

12. Você percebe uma coerência entre o que está posto no programa do curso quanto à educação inclusiva, e a ação pedagógica de seus professores? Justifique sua resposta.

Sim. No geral, existe uma certa coerência entre o discurso e prática dos professores.

13. Você percebe que este curso, além de contribuir para sua formação profissional, também tem contribuído para sua formação humana? Justifique sua resposta.

Sim. Aprendi muito. Amadureci profissionalmente e quero atuar “ativamente” na minha escola. Valeu demais...

14. Narre algumas experiências que tenha vivido até agora neste curso, que, no seu entendimento, foram significativas para sua formação.

{

ANEXO N^o 3f
Cont.

- a) Um menino de treze anos que com muitos problemas familiares tem “desvios comportamentais” e dificuldades em aprender. Hoje ele foi encaminhado para a Casa da Criança, a mãe é alcoólatra.
- b) Uma mãe que desejou matricular a filha na cadeira de rodas e foi recusada por que fazia “xixi” toda hora. (isso faz três anos).

Mas qual sua impressão sobre o caso? Você concorda com as atitudes tomadas com os casos relatados?

Claro que não. Esses casos me marcaram muito, justamente porque na época não tinha o conhecimento que tenho hoje e não pude fazer nada.

{PAGE }

Coordenação de Projetos

Ficha de Acompanhamento das Atividades Práticas

Data	Resumo da Atividade Desenvolvida na Escola	Carga Horária	Visto do responsável pelo Acompanhamento

Responsável no município: _____ Função: _____

Disciplina: _____ Professor: _____

Assunto da ementa selecionado: _____

Carga horária total praticada: _____

GRUPO ALUNO	

Escola de execução da atividade prática do projeto: _____

São Gonçalo _____, _____ de _____

Assinatura/ carimbo do resp. pelo município

{

{PAGE }

{

ANEXO N^o 4a

Coordenação de Projetos

Avaliação do responsável no Município

Local e data

Assinatura e carimbo

{PAGE }

Coordenação de Projetos

Avaliação do professor da disciplina

I - Insatisfatório

B - Bom

E - Excelente

A - Aceitável

MB - Muito Bom

Siglas de avaliação	I	A	B	MB	E
1) As atividades propostas foram adequadas aos objetivos da disciplina					
2) Encadeamento lógico dos assuntos					
3) Aplicabilidade segura dos conhecimentos adquiridos					
4) Objetividade/ ordenação dos assuntos					
5) Adequação ao nível da turma					
6) Motivação					
7) Facilidade de expressão / comunicação					
8) Pontualidade na entrega					
9) Adequação da carga horária					
10) Qualidade do material produzido pelos alunos nos municípios					
11) Contribuição do Projeto para os municípios					
12) Qualidade da bibliografia usada para pesquisa					
13) Abrangência (o projeto só abordou os assuntos propostos)					
14) Planejamento e organização das etapas dos projetos					
15) Acompanhamento junto ao professor da disciplina					

Comentários e sugestões:

Local e data

Assinatura e carimbo

Coordenação de Projetos

Cronograma de planejamento das atividades que serão desenvolvidas no projeto por dia:

Data: _____

Horas utilizadas no dia: _____

Resumo de atividades	
1)	
2)	
3)	

Professor da disciplina em prática (prof. da UNIVERSO):

Disciplina desenvolvida na prática: _____

Alunos: _____

Local/ Data

Assinatura/Carimbo(prof. da disciplina)

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)