

Universidade Federal Fluminense
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Gisela Paula da Silva Faitanin

**Formação e educação inclusiva: As concepções do Curso de Pedagogia/
Universidade Federal Fluminense/Niterói**

Março
2010

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

Gisela Paula da Silva Faitanin

**Formação e educação inclusiva: As concepções do Curso de
Pedagogia/Universidade Federal Fluminense/Niterói**

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

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Valdelúcia Alves da Costa

Março
2010

Gisela Paula da Silva Faitanin

**Formação e educação inclusiva: As concepções do Curso de
Pedagogia/Universidade Federal Fluminense/Niterói**

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

Aprovada em 31 de março de 2010

Banca Examinadora

Valdelúcia Alves da Costa – Presidente - UFF

Rosana Glat – UERJ

Iduína Mont'Alverne Braun Chaves – UFF

Dedicatória

A Deus, a quem atribuo minha existência e dou graças por todas as coisas que me permitiu até então.

Aos meus amados pais, Sebastião Edson Faitanin e Ozinete da Silva Faitanin.

Agradecimentos

Meu agradecimento especial à minha querida orientadora, Prof^a. Dr^a. Valdelúcia Alves da Costa, que com afeto, sensibilidade, dedicação, presença, alegria e suas preciosas orientações, tornou este trabalho possível. A qual está presente em minha trajetória acadêmica e humana, de maneira generosa, marcante e muito especial, desde o ano de 2003. Por acreditar em minhas possibilidades, apoiou-me com alegria no prosseguir. Por sua hombridade, tornou-se mais que uma orientadora com tamanha humanidade. A qual se dirige a mim com palavras tão amáveis e diz que sou um anjo, quando ela é um anjo na minha vida. À senhora professora Valdelúcia, o meu maior e mais especial agradecimento e carinho, sobretudo, por me fazer acreditar ser capaz de concretizar este trabalho e não medir esforços para tal.

Agradecimentos

Às estudantes do segundo semestre de 2009 que cursaram as disciplinas Educação Especial e Tópicos Especiais em Educação Especial, do Curso de Pedagogia/UFF/Niterói, sujeitos desta pesquisa. Obrigada meninas, vocês contribuíram fundamentalmente para a concretização deste trabalho!

À minha querida amiga, irmã, bênção da minha vida, que tanto admiro e amo, Evelin Teixeira da Rocha, que esteve sempre comigo nesta trajetória, sobretudo com suas orações e que em tudo me apoiou.

Às meninas de ouro e amigas do grupo de pesquisa, Elisandra Araújo, Keilla Fernandes, Rosana Meirelles, as quais de forma generosa, participaram de minhas alegrias, angústias e também ao nosso precioso menino de ouro, Allan Damasceno.

Em especial, às também meninas de ouro: Caroline Barcellos, sempre atribuindo um sentido positivo e alegre à vida e tudo que dela emana.

À Edna Ferreira, sempre serena, generosa, de uma paz contagiante e que sempre me dedicou um carinho revelado de maneira muito especial.

À Isabele Reginato, por participar de minhas aflições e me proporcionar os momentos de relax em meio à tensão, além da prontidão para contribuir;

À Elaine Almeida que tanto me auxiliou recolhendo os instrumentos da coleta dos dados e em muitas outras coisas, sempre tão solícita.

Amigas lindas, cômicas e felizes, vocês são muito preciosas para mim. Muito obrigada!

À querida Prof^a. Dr^a Iduína Chaves Mont'Alverne, por sua imensa generosidade, carinho, atenção, amizade e preciosas contribuições para realização deste trabalho, bem como pelas inúmeras vezes e formas que me apoiou.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF e às professoras Rosana Glat e Lia Faria do Proped/UERJ e Mariza Borges Wall de Carvalho, da UFMA que, de maneira generosa, contribuíram para minha formação.

Aos amigos do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFF Eduardo Quintana, Fernando Paiva e Tatiana Leite, sempre colaborando e encorajando-me. Obrigada! Como vocês foram importantes nesta trajetória.

Ao querido amigo, Prof^o Valter Cruz que muitíssimo me ajudou no decorrer da seleção, sempre me encorajando.

Às funcionárias da Secretaria do Programa, Isabela, Fátima e Vanda, sempre tão solícitas, gentis e atenciosas para comigo. Obrigada, meninas!

Aos amigos do Colégio Universitário Geraldo Reis/UFF que me incentivaram, apoiaram e me compreenderam de maneira amiga e generosa, em tudo entendendo este intenso momento de minha formação.

À CAPES pela bolsa de estudos que me proporcionou financeiramente comunicar meu trabalho em eventos nacionais e internacionais.

À minha enorme e querida família que sempre me apoiou.

Aos meus muitos amigos, de perto e de longe, que acompanharam esta trajetória.

E ao meu melhor encontro desta trajetória, Rogerio Cardoso de Alcantara.

Resumo

Esta dissertação versa sobre a formação do pedagogo, a demanda por inclusão e educação inclusiva na contemporaneidade. Para tal, problematiza as políticas públicas de formação docente e de educação especial na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência, tendo como objeto de estudo a formação proporcionada no Curso de Pedagogia/Faculdade de Educação/Universidade Federal Fluminense/UFF/Niterói. Considerando que a demanda atual por educação inclusiva requer reflexão acerca das propostas de formação dos professores, muitas vezes assentadas em padrões uniformizadores e homogeneizadores que não vão ao encontro do atual cenário social pautado na inclusão, diferença e diversidade, faz-se necessário enfrentar os desafios para a superação da educação centrada no conteudismo e tecnicismo. Para tal, a discussão sobre a formação dos professores é questão recorrente neste estudo, ao analisar as possibilidades de formação que o Curso de Pedagogia/UFF/Niterói propõe, ou seja, como a formação inicial do Curso de Pedagogia/UFF/Niterói tem contribuído para a autonomia docente e se contrapõe à adesão aos padrões sociais de normalidade como resistência a esses, de modo a não se reproduzir a barbárie, representada pela segregação à qual os alunos com deficiência são submetidos historicamente.

Palavras-chave: Formação do Pedagogo; Educação Inclusiva; Curso de Pedagogia UFF/Niterói.

Abstract

This essay is about the educator's development, the demand for inclusion and special education nowadays. For that, public policies in relation to the educator's development and special education are on the spot, having as object of study the formation proposed at the Education Major/Education College/Universidade Federal Fluminense/UFF/Niterói. Considering that the actual demand for special education requires discuss the proposal for teacher's training, many times shown through standards homogenized that go against the real social scenario based on inclusion, diversity and difference. It is necessary to face the challenges of education centered on contentism and technicism aiming to overcome. The discussion about the educator's training is a recent topic in this study that discuss the possibilities of formation that the Education Major/UFF/Niterói proposes, that is, how the initial formation of the Education Major/UFF/Niterói has contributed to the teacher's autonomy in opposite of social standards of normality, in a way to not reproduce the barbarism, represented by the segregation that the students with disabilities have been submitted.

Key-Words: Educational background; Special Education; Education Major UFF/Niterói

Sumário

Apresentação	11
Formulação da situação-problema - Formação de professores e as demandas por educação dos indivíduos com deficiência	14
Objetivos	22
Capítulo I - Indivíduo com deficiência: Da negação histórica às contradições da educação inclusiva	24
Capítulo II - Políticas Públicas de Educação Inclusiva e Formação de Professores	41
Capítulo III - Formação do Pedagogo e diversidade: As concepções do Curso de Pedagogia/UFF/Niterói	59
3. Caracterização do Curso de Pedagogia/UFF/Niterói	59
3.1 - A proposta Curricular do Curso de Pedagogia/UFF/Niterói	60
3.1.1 - Justificativa do Curso de Pedagogia UFF/Niterói	65
3.1.2 - Perfil do Profissional do Curso de Pedagogia/UFF/Niterói	66
3.1.3 - Objetivos do Curso Pedagogia/UFF/Niterói	68
3.1.4 - A formação do pedagogo no Curso de Pedagogia/UFF/Niterói	68
3.1.5 - Explicitação do novo significado do estágio curricular do Curso de Pedagogia/UFF/Niterói	71
3.1.6-Habilitações e integralização curricular do Curso de Pedagogia/UFF/Niterói	72
3.2- As experiências em educação inclusiva no Curso de Pedagogia/UFF/Niterói	74
3.2.1 - Concepções sobre educação inclusiva: as possibilidades do Curso de Pedagogia UFF/Niterói	77
3.2.1.1. Inclusão frente à segregação e ao preconceito	77
3.2.1.2. Educação do indivíduo com deficiência como direito humano e social	79
3.2.1.3. Inclusão para a democratização da escola	81
3.2.2. Formação no Curso de Pedagogia/UFF/Niterói: possibilidades de atuação na educação inclusiva	82
3.2.2.1. Teoria e prática: as contradições na formação do pedagogo	82
3.2.3. As experiências nas disciplinas de Educação Especial: As questões da escola inclusiva	87
3.2.4. As contribuições das disciplinas do Curso de Pedagogia/UFF/Niterói para a educação inclusiva: os riscos da fragmentação curricular	92
3.2.4.1. Tempo de formação: as perspectivas de formação das estudantes do Curso de Pedagogia/UFF/Niterói	93
3.2.4.2. Organização disciplinar do Curso de Pedagogia/UFF/Niterói: Quais as possibilidades de formação?	95
3.2.4.3. Tempo de formação: o aligeiramento imposto à formação	99
3.2.4.4. Formação para a resistência contra o preconceito	99
Considerações Finais	102
Referências	108
Anexos	111

Apresentação

Esta dissertação objetivou realizar uma análise crítica da formação oferecida aos futuros pedagogos da Universidade Federal Fluminense/Niterói, considerando a demanda por educação inclusiva na contemporaneidade, problematizando para tal as políticas públicas de formação docente e de educação especial na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência¹. A perspectiva de inclusão aqui adotada está para além de colocar em prática burocraticamente a Lei. A educação inclusiva é aqui entendida como fundamental à dignidade humana, direito e forma de não reproduzir a barbárie, à qual os indivíduos com deficiência foram submetidos historicamente.

Sua concepção surgiu do desejo em dar continuidade ao estudo desenvolvido em minha monografia de graduação em Pedagogia, parte integrante do projeto de pesquisa do qual fui Bolsista de Iniciação Científica/CNPq no Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação/UFF, na vigência 2006-2007, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Valdelúcia Alves da Costa, minha orientadora.

Minha trajetória acadêmica na UFF durante o Curso de Pedagogia, se diferencia. Considerando meu desejo de prosseguir estudando sobre a inclusão de alunos com deficiência, logo que ingressei no Curso de Pedagogia, matriculei-me na disciplina optativa Tópicos Especiais em Educação Especial com o tema “Preconceito, indivíduo e cultura”, ministrada pela Prof.^a Valdelúcia. Posteriormente, me candidatei à monitoria da disciplina obrigatória Educação Especial. No ano de 2006, atuei como bolsista de Iniciação Científica/CNPq no projeto de pesquisa coordenado pela Prof.^a Dr.^a Valdelúcia Alves da Costa, intitulado *Avaliação das políticas de educação, formação e inclusão no Estado do Rio de Janeiro: As experiências dos professores das escolas estaduais do estado do Rio de Janeiro*, que vem se desenvolvendo até o presente momento em vários municípios do Estado do Rio de Janeiro.

Quando afirmo que minha trajetória e formação no Curso de Pedagogia contribuíram para minha diferenciação, o faço pelo caminho percorrido, que me permitiu refletir criticamente sobre a inclusão dos alunos com deficiência, seja no

¹ Em função da atual política nacional de educação especial, adotou-se o termo aluno deficiente ou aluno com deficiência para designar os alunos incluídos.

aspecto filosófico da questão, social, legal, atitudinal e de como a inclusão vem ocorrendo no espaço público, bem como os professores se percebem diante dessa realidade.

Os resultados do projeto de pesquisa, no período em que fui bolsista, revelaram com relação aos professores, sujeitos do estudo, por meio das Oficinas de Narrativas Docentes, a fragilidade de sua formação, pois essa não contemplou conhecimento ou questões acerca da inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares. Essa afirmação, além de ser constante, configurou-se também como forma de muitos desses profissionais resistirem e agir preventivamente à presença dos alunos com deficiência nas classes regulares. Os professores demonstraram-se atreladas aos padrões homogeneizadores e uniformizadores do processo de ensino-aprendizagem, o que só contribuía para a heteronomia de suas ações, onde aqueles considerados como desviantes ou anormais eram deixados fora do processo de ensino-aprendizagem. Suas ações, pautadas tão somente na racionalidade técnica, que conforme Damasceno (2006), contribui para engessar os professores na busca de um saber-fazer técnico, em pouco colaborou para a inclusão. A concepção de educação elaborada por esses professores revelou-se de caráter reducionista e fragmentada, minimizando-a à instrumentalização técnica.

Tais questões instigaram-me a refletir a respeito da formação desses professores em seus cursos de formação inicial, considerando os documentos oficiais em vigor que legislam sobre a formação de professores e a inclusão de alunos com deficiência nas escolas públicas. No que a formação dos professores tem contribuído para a inclusão na escola pública? O que os professores entendem por formação para educar alunos com ou sem deficiência no mesmo espaço escolar?

Para os professores participantes, em sua maioria, formação para atuar em classes inclusivas é aquela que proporcione ao professor apreender um conjunto de métodos, técnicas e habilidades para trabalhar com alunos com deficiência e desenvolver neles algumas competências, quando na verdade, sabe-se que atuação com esses alunos está para além de métodos e estratégias, fazendo-se necessário, sobretudo, viver experiências com esses alunos e daí criar os meios, revelados por eles mesmos, que os apoiem em seu processo de formação e na atuação docente.

Minhas experiências acadêmicas me permitem considerar que muitos questionamentos dizem mais respeito da formação dos professores do que dos alunos com deficiência. Dessa maneira, os professores resistem ao processo de inclusão, seja por questões de acessibilidade física e de mais profissionais de apoio na escola, seja por questões atitudinais reveladas muitas vezes em forma do preconceito para os alunos com deficiência (exclusão, rotulação, estereotipia, segregação, dentre outras atitudes). Tais questões puderam ser investigadas e analisadas neste trabalho, desenvolvido da seguinte maneira:

No capítulo I são discutidos os aspectos históricos que permitiram a segregação dos alunos com deficiência na educação geral, bem como a manifestação do preconceito nessa trajetória, até o presente momento, que embora favorável, apresenta contradições.

No segundo capítulo são problematizadas as atuais políticas públicas de educação e formação dos professores na perspectiva da inclusão, considerando os documentos oficiais nacionais e internacionais à luz do pensamento dos autores da Teoria Crítica, como Adorno² e também estudos sobre as políticas públicas, educação, formação e educação inclusiva.

No último capítulo, da análise dos dados e apresentação dos resultados, à luz do pensamento de Adorno, dentre outros autores, discorre-se acerca da formação do professor/pedagogo na perspectiva da educação inclusiva de alunos com deficiência, considerando o pensar dos futuros pedagogos da UFF/Niterói. Para tal, caracterizamos o Curso de Pedagogia UFF/Niterói considerando seu Projeto Pedagógico ainda vigente e as concepções de formação de pedagogo, considerando as narrativas das estudantes, sujeitos deste estudo.

² Recomendamos a leitura do pensamento de Adorno sobre educação em sua obra intitulada *Educação e Emancipação*, Editora Paz e Terra..

Formulação da situação-problema

Formação de professores e as demandas por educação dos indivíduos com deficiência

No momento em que se veiculam ideais democráticos dos direitos humanos em âmbito mundial, a educação inclusiva está cada vez mais presente nos Fóruns de discussões educacionais. Dissemina-se a concepção de inclusão que vislumbra uma escola acolhedora, que possibilite aos alunos com deficiência, usufruir do mesmo espaço escolar em igualdade de condições físicas, arquitetônicas, pedagógicas, metodológicas e curriculares que os demais alunos, e aliado a isso, o principal: o professor sensibilizado e orientado em seu processo de formação para acolher em sua sala de aula alunos com deficiência. Grandes desafios à formação docente.

O debate sobre inclusão surge a partir da década de 80, sendo incrementado na década de 90 e intensificando-se no início do século XXI, quando a questão fundamental posta é reorganizar o sistema educacional de maneira a atender a todos os alunos de maneira igualitária, conforme suas necessidades especiais. Tendo como princípio admitir as diferenças e valorizar a diversidade humana.

Porém, embora venha se ampliando a aceitação dos alunos com deficiência, como destaca Costa (2005, pp.9-10) “(...) a segregação e o preconceito ainda continuam presente na escola”. Logo, a questão da educação inclusiva ainda é cercada de medo e resistência.

O processo inclusivo escolar é decorrente da importância do atendimento à diversidade humana e cada vez presente na sociedade contemporânea. Há uma preocupação com a escola para todos, incluindo-se os que apresentam deficiência/necessidades especiais, pois a escola é considerada por Werneck (2000, p.125) como sendo “(...) o ponto de partida para qualquer criança, tendo ou não deficiência”. Desse modo, a exclusão do contexto escolar implica também na possibilidade da exclusão social daqueles que apresentam deficiência.

Assim, o reconhecimento da diferença e o compromisso dos professores no atendimento à diversidade dos alunos em sua prática docente, apontam para a importância e necessidade de uma formação que os sensibilize para a atuação

em salas de aula inclusivas, permitindo-lhes viver experiências e elaborar conhecimentos acerca da educação de alunos com deficiência.

Isso se faz necessário para a democratização da educação, da escola, do ensino e aprendizagem na escola pública, ou seja, as relações entre os professores e seus alunos, na busca da superação de uma educação homogeneizadora.

Os professores, ao assumirem o compromisso de atuar na perspectiva da educação inclusiva, demandarão o aprendizado do acolhimento de diferentes alunos, buscando compreender, enfrentar e superar os estereótipos³ existentes em relação às minorias, no caso, os alunos com deficiência, procurando nos desafios as perspectivas de uma escola pública, democrática e aberta à diversidade dos alunos, tendo isso como princípio norteador de sua práxis pedagógica. Quanto a isso, Ainscow (2007, p. 221) enfatiza que a:

(...) aprendizagem através da experiência, reflexão crítica e a colaboração pode ajudar os professores na sua tentativa de tornar as suas práticas de sala de aula mais inclusivas. (...) procura de meios capazes de fomentar a educação para todos deve incluir considerações sobre a forma como as escolas devem ser organizadas para apoiar tais esforços.

Assim, destaca-se a importância e necessidade de um olhar reflexivo dos professores, bem como uma educação que permita aos estudantes em seu processo de formação acadêmica, desenvolverem práticas inclusivas nos vários âmbitos da escola de modo a permitir uma educação que contemple a todos os alunos.

Considerando o momento que é favorável à discussão a respeito da inclusão de alunos com deficiência e os princípios democráticos contidos nos documentos oficiais nacionais e internacionais, como a Declaração de Salamanca e suas Linhas de Ação, Espanha (1994), que afirmam a educação como direito de todos os indivíduos, com ou sem deficiência. Faz-se necessário, conforme Costa (2002, p. 42), pensar um projeto educacional que se volte para a formação dos professores e a organização das escolas, de modo a atender a

³ Segundo Crochík (1997, pp. 18-19) "(...) os estereótipos não se confundem com o preconceito, sendo um de seus elementos. Os estereótipos referem-se a uma reação individual, enquanto o preconceito é, predominantemente, um produto cultural, ou seja, os estereótipos são produzidos e fomentados por uma cultura e manifestados pelo indivíduo".

todos os alunos, considerando suas características, ritmos diversos de aprendizagem e de desenvolvimento cognitivo, sensorial e físico.

Quanto à importância do professor no processo de inclusão escolar, Damasceno (2006, p. 17) destaca que:

O professor é elemento-chave para a efetivação do processo inclusivo, mas esta responsabilidade deve ser compartilhada junto aos órgãos competentes e demais membros da sociedade e embora a responsabilidade seja de todos, caberá ao professor possibilitar o acolhimento e atendimento das necessidades educativas especiais dos alunos com deficiência em sua sala de aula.

A Declaração de Salamanca, em suas Linhas de Ação (1994, p. 61), preconiza a inclusão e participação como sendo “(...) essenciais à dignidade humana, ao gozo e exercício dos direitos humanos”. Para isso, são imprescindíveis políticas públicas de educação para as escolas se tornarem inclusivas. Políticas essas voltadas para a formação dos profissionais da educação e a organização escolar em seus aspectos arquitetônicos, pedagógicos, materiais e de acessibilidade, de modo a tornar a educação democrática ao acolher e atender às necessidades especiais dos alunos com deficiência.

Pesquisas como a que vem se desenvolvendo no estado do Rio de Janeiro coordenada pela Prof^a. Valdelúcia Alves da Costa: *Políticas de educação, formação de professores e inclusão: as experiências das escolas públicas; Políticas públicas de educação especial no estado do Rio de Janeiro: desafios da inclusão escolar de alunos com deficiência/necessidades especiais*, revelam que os professores não se sentem ‘capacitados’ para o atendimento às necessidades educativas especiais dos alunos com deficiência. Para fazer frente a isso, as políticas de educação do Governo Federal, por intermédio do Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional têm sido uma alternativa para a capacitação de professores em serviço, por intermédio de programas de formação continuada, ou seja, uma tentativa de preencher as ‘lacunas’ da formação inicial.

Porém, a necessidade de recursos humanos sensibilizados e qualificados para atuar em classes inclusivas deve ser considerada pelos cursos de formação inicial, com destaque para o Curso de Pedagogia, dentre outros cursos de licenciatura. Isso implica, além da oferta de disciplinas que

contemplem questões da formação de professores para a educação inclusiva, a reflexão crítica dos professores e estudantes do curso de pedagogia/UFF/Niterói e outros cursos de formação inicial para dar sentido à educação na escola pública. A ausência da discussão crítica e reflexiva a respeito da formação dos futuros professores e das necessidades especiais dos alunos com deficiência pode revelar uma formação inicial capaz de obstar a educação inclusiva.

Para isso, se faz necessário formar professores criativos e sensíveis para uma cultura de inclusão e práticas que contemplem as diferenças cognitivas, sensoriais e físicas dos alunos com deficiência. Porém, conforme destaca Santos (2006, p. 135), a formação acadêmica por si apenas:

(...) não dá conta de formar professores para a criatividade e para a inclusão em educação. Mas, certamente é fundamental para desenvolver nos futuros profissionais as potencialidades que permitirão a criação de políticas e práticas inclusivas.

A referida autora (p. 135) continua, afirmando que:

Deve ficar claro que a formação não se trata de algo relativo a uma fase ou desenvolvimento humano, mas sim algo que atravessa e constitui a história dos homens. Algo que está para além da aquisição e reprodução de modelos e técnicas e que permanentemente suscite críticas a estes modelos vigentes.

Considerando o professor responsável pela aprendizagem dos alunos, nas experiências compartilhadas, sua formação deve, conforme Santos (2006, pp. 67-68) “(...) construir e cultivar culturas, políticas e práticas de inclusão, o que significa reiterar princípios democráticos de acesso e permanência na escola”. Faz-se necessário a reflexão crítica de sua ação pedagógica desenvolvida no espaço escolar, como as atitudes de sensibilidade e acolhimento aos alunos, que merecem ser permanentemente pensadas como possibilidades inclusivas de aprendizagem em sua sala de aula.

A concepção vigente de formação e inclusão, conforme relatório final da pesquisa *Avaliação das políticas de educação, formação e inclusão no Estado do Rio de Janeiro: As experiências dos professores das escolas estaduais* do estado do Rio de Janeiro, do qual fui bolsista de Iniciação Científica em 2006, por vezes é de caráter reducionista, voltada à aquisição de modelos e técnicas

pedagógicas, o que tem retirado da educação sua função essencialmente formadora. Quando os professores afirmam não se sentirem aptos a incluir alunos com deficiência em suas salas de aula, por não possuir um conjunto de métodos, técnicas e habilidades que os permitem atuar com esses alunos, aderem cegamente e sem reflexão a um discurso técnico, quando na verdade a educação, pensada como formação, conforme Adorno (1995, p. 141), não é a mera:

(...) modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas pelo seu exterior, mas também não a mera transmissão de conhecimentos cujas características de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira.

Adorno pensa a educação que conduza à autonomia em seu exercício, que produza uma consciência verdadeira de pessoas emancipadas e livres em seu pensar e agir. Uma sociedade verdadeiramente democrática requer pessoas emancipadas, com consciência verdadeira, com opiniões próprias, refletidas, advindas da razão para a produção do conhecimento e de práticas inclusivas que atendam à diversidade humana, pois, para Adorno (1995, p.143):

(...) a emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. A educação seria impotente se ignorasse a adaptação e não preparassem os homens para se orientarem no mundo. Porém, seria questionável igualmente se ficasse nisso, produzindo nada além de pessoas ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe no que tem de pior.

Quanto à consciência, segundo Adorno (1995, p. 151), refere-se ao:

(...) pensar em relação à realidade, ao conteúdo, à relação entre formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que ele não é. (...) Não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas corresponde literalmente à capacidade de fazer experiência.

É sabido que a atuação com os alunos, com ou sem deficiência, remete o professor para além da utilização de metodologias de ensino e estratégias pedagógicas. Antes, é necessário viver experiências e com base nessas criar os meios de ensino para lidar com os alunos. Os próprios alunos, no convívio e na experiência, o auxiliarão em sua atuação pedagógica e em seu processo de formação.

Assim, segundo Adorno (1995, pp. 150-151), a educação para a experiência:

(...) é idêntica à educação para emancipação. (...) a aptidão para a experiência constitui propriamente um pressuposto para o aumento do nível de reflexão, pois, sem aptidão à experiência não existe propriamente um nível qualificado de reflexão.

Reflexão tão necessária e urgente no processo de formação dos professores para o atendimento aos alunos com deficiência, por oportunizar seu reconhecimento e aceitação da diversidade como inerente à humanidade.

A concepção de educação de Adorno não é um modelo, pois seria heterônomo pensar assim, além de autoritário. Se assim fosse, seria como afirmar a menoridade auto-inculpável analisada por Kant (In: Adorno, 1995, p.141), "(...) como sendo a incapacidade de lançar mão do próprio entendimento" para decidir sobre o que fazer por estar atrelado aos modelos heterônomos.

Portanto, há urgência dos professores se libertarem dessa alienação, ou seja, a adesão aos modelos heterônomos e à incapacidade da crítica, produzindo seu próprio conhecimento acerca de seus alunos com e sem deficiência, libertando-se assim da menoridade auto-inculpável, tornando-se autônomos e críticos por meio do esclarecimento, do uso da razão e do livre pensar.

Quanto a isso, Maar (2003, p. 473), afirma que o papel político da educação:

(...) é a reflexão conscientizadora das contradições sociais destacadas na produção da sociedade que limita a tendência à integração na sociedade. (...) a educação para ser efetiva, é crítica da semiformação real, resistência na sociedade material presente aos limites que nesta se impõe à vida no 'plano' de sua produção efetiva. A emancipação é elemento central da educação, mas para ser real e efetiva, há que ser tematizada na heteronomia.

Nessa perspectiva, Adorno (1995, pp. 181-183), afirma que:

É preciso aplicar toda energia para que a educação seja uma educação para contradição e para resistência, mostrando-se as falsidades presentes na vida da sociedade culturalmente construída e despertando a consciência quanto a que os homens são enganados de modo permanente.

É possível afirmar a importância da formação do professor. Pois, é ele quem, pela experiência com os alunos e a auto-reflexão crítica sobre sua ação pedagógica, norteará seu trabalho docente com atitudes de sensibilidade e acolhimento da diversidade de seus alunos e proporcionar a aprendizagem em sua sala de aula. Essa é a proposta deste estudo, ou seja, o entendimento das possibilidades da formação inicial presentes no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia/UFF/Niterói quanto à inclusão de alunos com deficiência na escola regular.

Documentos oficiais orientam quanto à questão da formação dos professores, como o Plano Nacional de Educação/1997, disponível em www.mec.seesp.gov.br, ao recomendar a formação continuada de profissionais da educação, tanto dos professores como funcionários, que deverá ser garantida pela equipe dirigente das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, coordenando o funcionamento dos programas, mantendo-os como ação permanente e a busca de parcerias com Universidades e Instituições de Ensino Superior.

A Declaração de Salamanca e suas Linhas de Ação (1994) preconiza a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais/deficiência ao expressar a preocupação com a garantia de escolas para todos, cujo objetivo é orientar organizações e governos em suas práticas, de maneira que acolham a totalidade dos alunos.

A referida Declaração (p.10), ao se referir à educação de alunos com deficiência, propõe que:

As pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades. Adotar com força de lei de acordo com a proposta de Educação Inclusiva que permita a matrícula de todas as crianças em escolas comuns (...).

Quanto a isso, Costa (2002, p. 40), afirma que o processo de inclusão educacional de alunos com deficiência:

(...) deve ocorrer no interior das escolas como espaço sócio-democrático, no qual o acesso ao conhecimento contribui para o reconhecimento da diferença como essência da humanidade, a

solidariedade e a manifestação da criatividade. Como, também para a troca solidária de experiências, considerando que a escola, como espaço educacional inclusivo deve promover a remoção das barreiras arquitetônicas para a aprendizagem, deixando de enfatizar as deficiências dos alunos, destacando, sobretudo, sua humanidade e, conseqüentemente, seu direito à educação e o acesso ao conhecimento.

Assim sendo, para além da matrícula compulsória, garantida na forma de Lei, a educação dos indivíduos com deficiência deve acontecer, considerando, sobretudo, a humanidade, a dignidade dos indivíduos com ou sem deficiência. Esta educação deve ocorrer no mesmo ambiente que os demais indivíduos, ou seja, em ambiente que promova a interação com a diversidade e a eliminação dos aspectos que permitem a segregação desses indivíduos no espaço escolar na forma de atitudes, procedimentos pedagógicos, elementos arquitetônicos, etc.

A Resolução n.º 2/2001/CEB/CNE, estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, enfatizando uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, de modo que possa assim ficar garantido o desenvolvimento das capacidades dos alunos com necessidades especiais. Essa Resolução destaca a necessidade e importância de projetos de formação continuada para os professores que atuam com esses alunos.

Para efeito deste estudo, é desenvolvida uma análise sobre as políticas de educação inclusiva, propostas nos documentos oficiais, nacionais e internacionais, e se estão sendo concretizadas nos currículos de formação inicial dos professores. Neste estudo, o destaque é o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia/UFF/Niterói e a questão central é: Até que ponto os estudantes, em seu processo de formação acadêmica inicial, estudaram, discutiram, refletiram, elaboraram e se apropriaram de concepções sobre a inclusão de alunos com deficiência e a educação inclusiva? Quais são essas concepções? A implementação do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia/UFF/Niterói tem oportunizado espaços de debate, estudo, experiências e conhecimento aos estudantes para o entendimento, reconhecimento e enfrentamento da demanda por educação e escola inclusiva na contemporaneidade?

Considerando a vigência dos Decretos, Pareceres, Leis, Diretrizes, dentre outros documentos oficiais, que definem as atribuições e objetivos da formação dos professores para atuar com alunos com deficiência atendendo

suas necessidades educativas especiais, as experiências da implementação do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia/UFF/Niterói, como também as experiências narradas pelas estudantes quanto às possibilidades de sua formação para atuação em classes inclusivas com alunos com e sem deficiência estudando juntos, são o eixo norteador deste estudo, no qual outras questões são centrais, a seguir:

- A proposta de educação inclusiva e de inclusão de alunos com deficiência está presente no Projeto Pedagógico e na implementação do currículo do Curso de Pedagogia/UFF/Niterói?

- O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia/UFF/Niterói contém os fundamentos político-filosóficos de educação, formação, escola, alunos, sociedade, conhecimento, aprendizagem e cultura, dentre outros, que permitem identificar princípios que contemplem a educação e a escola inclusiva?

Objetivos

Com base no problema e questões centrais até então apresentados, são estes os objetivos deste estudo:

1. Caracterizar o Curso de Pedagogia/UFF/Niterói considerando seu Projeto Pedagógico quanto à formação proposta quanto à educação inclusiva/inclusão de alunos com necessidades especiais/deficiência na escola regular;

2. Identificar as concepções de educação inclusiva/inclusão escolar de alunos com deficiência/necessidades especiais presentes nas narrativas das estudantes do Curso de Pedagogia/UFF/Niterói;

3. Analisar as narrativas das estudantes do Curso de Pedagogia/UFF/Niterói quanto à sua formação em relação à educação inclusiva/inclusão escolar de alunos com deficiência/necessidades especiais na escola regular.

Este trabalho buscou problematizar a formação dos futuros pedagogos da Universidade Federal Fluminense, considerando a inclusão dos a como central para pensar a formação oferecida aos estudantes, as disciplinas que

contribuíram para pensar a inclusão dos alunos com deficiência, bem como a concepção de educação inclusiva/inclusão elaborada pelas estudantes.

Capítulo I

Indivíduo com deficiência: Da negação histórica às contradições da educação inclusiva

Considero que o mais importante para enfrentar o perigo de que tudo se repita é contrapor-se ao poder cego de todos os coletivos, fortalecendo a resistência frente aos mesmos por meio do esclarecimento do problema da coletivização.

(Adorno, 1995, p.127)

Nesse capítulo são discutidos os aspectos históricos que permitiram a segregação dos indivíduos com deficiência na educação geral. Bem como a manifestação do preconceito nessa trajetória até o presente momento, que embora favorável, apresenta contradições que serão discutidas e analisadas à luz do pensamento de Adorno e outros autores com seus estudos a respeito do indivíduo, preconceito, cultura, educação, emancipação, formação e resistência. Considera-se a importância desta discussão, sobretudo para que, conforme acima citado, Auschwitz⁴ e a barbárie que do holocausto decorreu não se repita, mas antes, por meio de uma educação crítica, emancipatória, esclarecedora e para humanização, faça frente de resistência para que a barbárie não se reproduza.

A análise aqui realizada não está deslocada da cultura e da sociedade. As ideologias que a cercaram e cercam ainda hoje as discussões a respeito da pessoa deficiente estão presentes, considerando o momento cultural e histórico, que por séculos conduziram a pensar a diferença como perigosa, improdutiva, insignificante, como se a diferença traduzisse o desumano, quando é possível afirmar que é a diferenciação que reveladora do que há de humano nos indivíduos.

Conforme destaca Crochík (2009, In: Revista Educação, p. 21), contentar-se com uma educação precária, como a que inicialmente e tendenciosamente se ofereceu aos indivíduos deficientes, por considerar que

⁴ É recomendável para aprofundamento o texto de Adorno *Educação após Auschwitz*, In: *Educação e Emancipação*, Editora Paz e Terra.

essa é melhor do que nenhuma é considerar isto formativo, quando uma “(...) formação pela metade é uma falsa formação”, que conduz o indivíduo a pensar que se conhece, logo, incorpora-se aquilo que se pensa conhecer. Adorno destaca que, quando bem apropriada, a formação torna os indivíduos mais críticos, emancipados e com uma consciência verdadeira. Assim, este estudo volta-se para as possibilidades da formação que contemple todos os indivíduos, com ou sem deficiência, no mesmo espaço escolar, considerando o afirmado por Crochík (1997, p. 21):

(...) a inteligência é algo que só se realiza por diversas manifestações individuais, não são as classes homogêneas que a contemplam, mas o universo. Em uma classe composta de alunos que possam ter diversos tipos de enfrentamentos, problemas, de dificuldades, sem que esses sejam motivos para menosprezo, a probabilidade de razão universal é maior.

Assim, não é possível pensar a educação de todos os indivíduos, independente de suas características físicas ou sensoriais, que não seja no espaço da diversidade, da contradição, com a diferença. Porém, essa possibilidade foi negada durante séculos aos indivíduos com deficiência, tornando-se isso, impedimento à sua emancipação, que pela deficiência, eram reduzidos a essa, como também à ideia de incapacidade.

Para Pucci (1999, p.13), a indústria cultural⁵, hoje tão presente, tende a desorientar, desencaminhar, logo empobrecer o exercício mental e a experiência que desenvolveria uma consciência crítica, percepção e sensibilidade, necessárias para pensar a situação educacional do indivíduo com ou sem deficiência no Brasil. Conforme o referido autor (1999, p.13):

Em todos os locais o poder da indústria cultural está presente, trazendo a falsa diversão, a atividade que distrai no sentido literal do termo (...). Em todos os locais, a face subjetiva da indústria cultural – a semicultura ou semiformação se instala. E a semicultura não se resume a uma falsa cultura, algo que vem e que vai, que pode, mais tarde, ser substituído por algo mais avançado, mais perfeito. A semicultura é semiformação cultural mesmo, isto é, deformação. De formação que impede, que traz obstáculos a formação. Não se trata de uma ilusão, algo que pereça verdade mas que é errado. Uma

⁵ Indústria cultural é um conceito criado por Adorno e Horkheimer presente na obra *Dialética do Esclarecimento* (1985, pp. 99-138) dos mesmos autores e na obra de Adorno (2002), *Indústria Cultural e Sociedade*.

pseudocultura. Não! Trata-se de um processo impeditivo da formação cultural. O seu inimigo mortal.

Para Crochík, (2007, p. 251):

Nas sociedade capitalistas autoritárias ou democráticas, a industria cultural engana e inferioriza os consumidores ao manipular as consciências a ponto de ameaçar de extinção o pensamento crítico. Instala-se o reino da heteronomia.

Assim, diante desse empobrecimento da experiência, do exercício da razão, instaura-se uma pseudoformação que obsta a formação verdadeira dos indivíduos.

Inicialmente, a deficiência estava atrelada à patologia, doença, de caráter medicalizador, assistencialista, sem ações pensadas com vistas à formação dos indivíduos com deficiência. A partir da segunda metade do século XX, conforme discutido adiante, é que o indivíduo com deficiência começa a ser visto como aquele que pode aprender no convívio com a diversidade e não de maneira segregada, como ocorre nas escolas especiais.

Desde os primórdios da história da humanidade, os indivíduos com deficiência foram alvos da exclusão, preconceito, segregação em diferentes momentos. Essa história foi se transformando conforme trajetória cultural e econômica da humanidade, assim:

Na Antiguidade, as pessoas com deficiência eram abandonadas. Na Idade Média, com o Cristianismo, e não sendo mais aceitável o extermínio dos indivíduos com deficiência, esses passaram a ser acolhidos pela igreja e famílias. Segundo Aranha⁶, dois momentos importantes nesse período histórico foram assim representados: um pela Inquisição Católica e pela Reforma Protestante. Nesses movimentos, a concepção de deficiência variou em função das noções teológicas de pecado e de expiação e da visão pessimista do homem, entendido como uma *besta demoníaca*.

Ainda na Idade Média, conforme Costa (2007, p. 55):

As pessoas com deficiência/necessidades especiais, as loucas, as criminosas, eram consideradas “possuídas pelo demônio” faziam parte de uma mesma categoria: a dos excluídos. Deviam ser afastadas do convívio social ou mesmo sacrificadas. (...) marcados por diversos sentimentos, em relação à pessoa com

⁶ Disponível em: <http://www.adiron.com.br/mznews/data/historia.pdf>

deficiência/necessidades especiais: rejeição, piedade, proteção, e até mesmo supervalorização. Estes sentimentos eram radicais ambivalentes, marcados pela dúvida, ignorância, religiosidade, e se caracterizavam por uma mistura de culpa, piedade e reparação.

Com a revolução burguesa no início do século XV e queda do poder da Igreja Católica e uma nova forma de produção, o capitalismo mercantil, caracterizado por uma nova divisão social do trabalho e estabelecimento de contratos de trabalho e a, conseqüente, venda da força de trabalho humano, os indivíduos com deficiência passam a ser vistos como não produtivos, sobrecarregando a sociedade no que se refere ao seu sustento e manutenção.

Aranha afirma que a Medicina teve sua contribuição na nova maneira de considerar os indivíduos com deficiência, passando para uma percepção mais organicista. A deficiência deixa de ser considerada como um problema teológico para um problema médico. Surgindo assim, os primeiros hospitais psiquiátricos, como locais para segregar, mais do que para tratar, os pacientes que fossem considerados doentes, que estivessem incomodando à sociedade.

Nos séculos XVII e XVIII, conforme estudos da referida autora, multiplicam-se as leituras de deficiência como fenômeno, especialmente nas áreas médica e educacional, promovendo a diversidade de atitudes: desde a institucionalização em conventos e hospícios até o ensino especial.

No século XVIII, Louis Braille⁷ cria o sistema para escrita dos cegos por meio de pontos, adaptado do código de comunicação criado para os militares por Barbier⁸. Assim, nessa mesma ocasião, instituiu-se o Instituto Real dos Jovens Cegos, primeira escola para cegos na França, visando a preparação para o trabalho.

Para Jannuzzi (2006), mesmo com a Constituição de 1824, que prometia instrução primária e gratuita a todos, não há escritos a respeito de práticas para com as pessoas com deficiência. Além disso, essas não possuíam direitos políticos por serem consideradas incapacitadas para tal.

⁷ http://pt.wikipedia.org/wiki/Louis_Braille

⁸ http://pt.wikipedia.org/wiki/Charles_Barbier

Percebe-se que até então, a educação dos indivíduos com deficiência se deu por conta do trabalho de pessoas sensibilizadas e que conseguiram apoio precário do governo para assistir e não necessariamente educar, as pessoas com algum tipo de deficiência.

No período imperial, os indivíduos com deficiência eram silenciados, ocultos, para não causar incômodo. Posterior a esse momento, começa-se a organizar escolas para indivíduos com deficiência. Porém, para atender a organização e reprodução da sociedade, para serem incorporados ao trabalho. A escola encarregava-se de selecionar os “anormais”, com base no modelo de “normalidade”, estigmatizando os indivíduos com deficiência como excepcionais, retardados, atrasados.

Em 1854, o Monarca D. Pedro II, reconhecendo os benefícios do ensino à vida dos indivíduos cegos planeja a fundação de uma escola para educação dos meninos cegos, fundando no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, que posteriormente passa a se chamar Instituto Nacional dos Cegos e na atualidade denominado Instituto Benjamin Constant, na Cidade do Rio de Janeiro/RJ.



Instituto Benjamin Constant⁹

A atenção para com os indivíduos com deficiência auditiva naquele momento histórico se deu com a fundação, em 1857, por D. Pedro II do Imperial

⁹ Imagem disponível em: <http://saia-justa-georgia.blogspot.com/2008/04/deficiencia-visual.html>

Instituto de Surdos, hoje conhecido como INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos, também na Cidade do Rio de Janeiro/RJ.



INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos¹⁰

Com o capitalismo mais sólido, surge a necessidade de estruturação dos sistemas de ensino de maneira atender às exigências da produção, formação de cidadãos produtivos e mão-de-obra. Para Crochík (1997, p. 16):

(...) a função da escola de adaptar o aluno ao mundo do trabalho, que reproduz a desigualdade existente, leva a deixar de pensá-lo e, assim, deveríamos apontar para a dificuldade do sistema educacional quanto à proposta de formar cidadãos, uma vez que as contradições sociais são expurgadas do pensamento escolar.

Assim, até hoje essa lógica perversa prevalece na sociedade, pois a educação dos indivíduos que deveria contribuir, sobretudo, para sua formação e desenvolvimento humano, visa principalmente o desenvolvimento do capital.

Com a Primeira Guerra Mundial, devido à grande quantidade de soldados feridos na guerra que necessitavam de treinamento e reabilitação, gradualmente, começaram a ser aprovados e institucionalizados os Atos Constitucionais, garantindo ações e suporte financeiro para programas de reabilitação. Isso fez aumentar a necessidade de serviços para os cidadãos com deficiências. Mas, também demonstrou o potencial de trabalho desses durante o período de escassez de mão-de-obra, no qual foram criadas inúmeras

¹⁰ Imagem disponível em: http://g1.globo.com/Noticias/Concursos_Empregos/0,,mul1240341-9654,00-instituto+nacional+de+educacao+de+surdos+abre+vagas+no+rj.html

oportunidades de emprego. Fortaleceu-se a ideia de que os indivíduos com deficiência podiam trabalhar e ter oportunidade de voz ativa na sociedade.

Na segunda década do século XX, a educação dos indivíduos com deficiência começa a se desenvolver em alguns estados brasileiros, com de conhecimentos sistematizados e a procura por práticas sociais mais eficientes voltadas ao atendimento da pessoa com deficiência. Isso começa a ser pensado por vários profissionais, como médicos, psicólogos, professores, dentre outros.

No final da década de 20, com a Reforma Francisco Campos, a educação brasileira volta sua atenção e prevê a escolarização das pessoas com deficiência, instituída pelo Decreto-Lei n.º 7.870-A, de 15 de Outubro de 1927, do Ensino Primário.

Em 1935, conforme Januzzi (2006), o deputado Cornélio Santos, visando a criação do cargo de professor para o ensino de surdos-mudos, elabora um projeto de Lei para tal, que não prosperou. Quatro anos depois, em 1839, o desembargador Maximiliano Antônio de Lemos vai à França conhecer o Instituto dos Cegos, retornando ao Brasil confiante no que lá observou. Três anos depois, Maximiliano volta ao Brasil com o objetivo de retornar à França com um cego brasileiro. José Álvares de Azevedo, o menino brasileiro de apenas nove anos, vai à França e retorna após seis anos de excelente aproveitamento de seus estudos e prontifica-se a ensinar à Adele Maria Luisa Sigaud o que lhe fora ensinado na França.

Na década que 30 começam a surgir as primeiras escolas especiais para educar as pessoas com deficiência, como a Pestalozzi, pioneira na educação especial em nosso país.

Posterior à Segunda Guerra, com o grande número de vítimas e a epidemia de poliomielite, surge os centros de reabilitação, como a AACD – Associação de Assistência à Criança Defeituosa, ABBR – Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE. Daí por diante, outras alternativas terapêuticas de várias ordens começam a surgir, como psicologia, fonoaudiologia, psicopedagogia, medicina, pedagogia, terapia ocupacional fisioterapia. A isso atrelado, o modelo médico, ligado à reabilitação da pessoa com deficiência ao ambiente e sua normalização¹¹.

¹¹ Para leitura e aprofundamento sobre a Filosofia da Normalização, modelo médico e modelo pedagógico, ler Glat (2004, p. 12), MAZZOTTA (2005), JANNUZZI (2006), RODRIGUES, (2006).

Conforme estudos de Mazzotta (2005, p. 31), até 1950 havia 54 estabelecimentos de ensino público, que “(...) prestavam algum tipo de atendimento escolar especial aos deficientes mentais” e 11 instituições especializadas. Inicialmente utilizou-se o modelo clínico, onde médicos, atentam para a importância de tratar e escolarizar os indivíduos com deficiência, antes confundidos com loucos e internados em hospitais psiquiátricos. Os procedimentos eram de viés terapêutico, visto ser a deficiência entendida como doença. Essa terapia era realizada por um conjunto de profissionais, como fisioterapeutas, fonoaudiólogos, psicólogos, psicopedagogos, terapeutas ocupacionais, dentre outros.

Depois disso, surge o modelo educacional, quando a integração começa a ser discutida no Brasil no final da década de 70 e início da década de 80 com um processo iniciado nos Estados Unidos, quando o governo começou a reconhecer sua responsabilidade para com os indivíduos com deficiência, no que se referia às suas necessidades de educação e treinamento. Entretanto, reconhecer suas necessidades era uma coisa; assumi-las era outra bem diferente, como destacado por Aranha (p. 6¹²) no que se refere à década de 60:

(...) a guerra do Vietnã foi responsável por um aumento impressionante de deficientes naquele país, que além de comprometimentos físicos, apresentavam problemas graves de readaptação social ao retornar da guerra, em parte por efeitos emocionais de sua participação na guerra, e em parte pela atitude da audiência social, que tinha dificuldade em assumir sua parcela de responsabilidade pela participação do país naquele massacre. O problema do estigma e do isolamento dos deficientes levou à reação social, através do surgimento de movimentos de defesa dos direitos das minorias e dentre elas, da dos deficientes. A ideologia da Normalização foi um dos produtos desse momento histórico – ‘conjunto de idéias que refletem as necessidades sociais e aspirações de indivíduos atípicos na sociedade.

Assim, considerando a necessidade do trabalho para adaptação à sociedade, começa-se a pensar propostas educacionais para as pessoas com deficiência voltadas para a produção do conhecimento visando o mundo da produção, do mercado de trabalho.

¹² Disponível em <http://www.adiron.com.br/mznews/data/historia.pdf>

Mazzotta (2005), ao referir-se à educação dos indivíduos com deficiência, considera-a de duas formas distintas: uma refere-se ao primeiro momento de iniciativa particular, isolada e as mais atuais, de iniciativa nacional.

A partir de 1957, no Brasil, inicia-se o que Mazzotta (2005) considera o segundo momento da educação dos indivíduos com deficiência, com ações nacionais. Iniciam-se as campanhas governamentais para fins educativos às pessoas com deficiência.

A primeira Campanha baseou-se no Decreto Federal n.º 42.728, de Dezembro de 1957. Foi a CESB - Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, que tinha por finalidade, conforme seu artigo 2º “Promover por todos os meios, a seu alcance, as medidas necessárias à educação e assistência, no amplo sentido, em todo o Território Nacional.”

Em 1958, pelo Decreto n.º 44.236, de 1.º de Agosto, cria-se a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão. Em 1960, a Campanha Nacional de Cegos e ainda a Campanha Nacional de Reabilitação de Deficientes Mentais.

Somente em 1971, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 5.692/1971, que em seu artigo 9º previa “Tratamento especial aos excepcionais”, bem como situava a questão no âmbito da escola regular. Em meados do século XX, iniciam-se os movimentos de inclusão social com sucessivos documentos e legislação favorecendo as pessoas com deficiência.

Assim, ao longo da história dos indivíduos com deficiência é possível constatar que a escolarização dos deficientes não era considerada como importante, mas sim a aquisição de habilidades que lhes proporcionasse maior autonomia para o mundo do trabalho, ou seja, da produção.

Conforme Rodrigues (2006, p. 86), até a década de 60, a educação especial concentrou-se nas instituições especializadas públicas e privadas, mas é nos anos de 1970, com as reformas educacionais é que a educação especial é alcançada sob o discurso da normalização e integração. Assim, para os indivíduos que a sociedade deu conta de excluir do convívio social durante séculos, na década de 70, conforme Glat (2004, p.11), foi implantada e planejada em termos de políticas públicas, a Educação Especial, através de instituições especializadas de ensino. Tais instituições dicotomizaram a educação dos ‘normais’ e ‘anormais’, para mais uma vez negar esses indivíduos com suas

diferenças e sobrepor a isso a homogeneização e exclusão dos que não se enquadram nos padrões hegemônicos de normalidade, nas denominadas classes especiais.

Nesses moldes, que por décadas segregaram os indivíduos deficientes, a educação especial passa a ser a área que cuidará da educação dos deficientes, por intermédio de especialistas dotados de métodos, técnicas e recursos responsáveis pelo ensino e aprendizagem dos alunos denominados especiais.

A Educação Especial no Brasil, conforme Glat (2004, p.11):

(...) se institucionalizou em termos de planejamento de políticas públicas com a criação do CENESP - Centro Nacional de Educação Especial em 1973, ao mesmo tempo que teve início a implantação de subsistemas de Educação Especial nas diversas redes públicas de ensino.

Assim, é possível observar que é na década de 70 que a Educação Especial se institucionaliza no Brasil, iniciando-se o movimento pela integração do indivíduo deficiente nas escolas do Brasil. Vale destacar, que, quanto às classes especiais, Costa (2005, p.26), afirma, que essas:

(...) cumprem um papel muito curioso, no mínimo contraditório. Criadas para integrar e normalizar, elas servem ainda hoje, também para retirar os deficientes dos meios normais de ensino, afastando-os do contexto geral da educação e da sociedade, explicando, dessa maneira, a não participação social das pessoas com deficiência. Nesses termos, desde o início do século XX, as instituições destinadas ao atendimento de indivíduos com deficiência cumprem um único papel: excluem de maneira particular essa população.

A partir daí, apesar das políticas públicas voltadas para pensar a educação dos indivíduos deficientes e das ideias preconceituosas começarem a ser enfrentadas, é importante considerar que a segregação ainda prevaleceu, considerando que a educação se dava em espaços segregados: a escola especial e as classes especiais, espaços de manifestação do preconceito.

A organização da educação em classe especial e regular de maneira dicotomizada favorece a manifestação do preconceito na escola, pois conforme Crochík, (1997, pp. 19-20):

(...) a classificação de pessoas em grupos distintos e a valorização do grupo ao qual se pertence sobre os outros (...) a segregação de alunos em classe especial não pode ser entendida unicamente em função de problemas psíquicos ou biológicos ou familiares, mas deve remeter necessariamente à escola e à sua relação com a sociedade.

Para Crochík (2008, pp. 69-71), com base no pensamento dos frankfurtianos, o preconceito não é algo tão simples que o indivíduo de maneira consciente ou inconsciente desenvolveria. Embora sua manifestação seja individual, deve-se localizar na sociedade o que leva o indivíduo a agir de maneira preconceituosa. Assim, o preconceito na perspectiva de Adorno e Horkheimer, conforme Crochík, (2008, p.71):

(...) é fenômeno analisado, sobretudo, nas relações entre indivíduos e sociedade, considerando o primeiro constituído por mediação social, o que implica que são analisadas as configurações individuais propícias ao desenvolvimento de atitudes hostis em relação aos que são tidos como frágeis é porque entendem que a sociedade se reproduz, no que tem de violência, atravessando os indivíduos.

Para Adorno (1995), a ausência de experiência torna os indivíduos avessos à diferença e predispostos ao preconceito. Por outro lado, o preconceito obsta a experiência com indivíduos diferentes, logo o conhecimento acerca da diferença.

Segundo Crochík (1997, p.13) a diferença "(...) Quando ela é reconhecida como essência da humanidade, e não como exceção da regra, permite a própria elaboração do conceito." Assim, referindo-se às classes especiais, afirma que ao quando falamos dessas "(...) estamos positivando a negação, ou seja, afirmando aquele que é negado para mais uma vez ser negado."

Assim, a função assumida pelas classes especiais é a de reproduzir as desigualdades e o preconceito em relação aos alunos com deficiência. Pois, além de deixar de pensar no indivíduo e na sua formação humana, essas enfatizam a deficiência e seu caráter limitador, logo não adequada à lógica da preparação de mão-de-obra para a produção, como destacado por Crochík (1997, p. 17):

(...) a escola - ao reproduzir uma diferença que é socialmente valorizada, tendo em vista a indústria e a produção (...). Cria uma

hierarquia entre os mais dotados e os menos dotados, que é estabelecida não somente entre as classes normais/especiais, mas também dentro das classes regulares.

Ainda com relação à Educação Especial, Bueno (1997, In: Crochík, pp. 37-38) destaca duas posições teóricas sobre sua função social:

A primeira entende que a educação especial nasce com o advento da chamada sociedade industrial e que veio responder aos anseios de democratização de educação. Isto é, que a educação especial nasce com objetivo de atender àquelas crianças que, por alguma característica pessoal, não conseguiram acompanhar o processo regular do ensino.

Essa visão foi a que o referido autor denominou de visão liberal tradicional, ou seja, de que a educação especial nasce fundamentalmente para responder às necessidades da população com deficiência.

A segunda, uma visão exatamente oposta, entende que a educação especial nasceu para segregar o indivíduo deficiente, uma vez que as instituições de educação especial, surgidas a partir do final do século XVIII, eram, em sua totalidade, internatos. Sob a capa de instituições que diziam responder às necessidades da população deficiente, o que existiu, na verdade, foram instituições asilares que tinham por objetivo único a separação dos anormais.

Assim, segundo essas duas posições é possível afirmar que uma atende a interesses contraditórios que remetem exclusivamente aos interesses da produção e, por outro lado, segrega os indivíduos com deficiência em instituições homogeneizadoras.

Bueno (In: Crochík, 1997, pp.45-46), afirma também que, independente do comprometimento do indivíduo com deficiência, esse deveria ter a oportunidade de frequentar a escola regular acreditando no êxito dessa experiência, com base em estudo:

(...) onde verificou que, das 20 escolas estaduais públicas que mantinham classe especial para deficientes auditivos, 80% delas correspondiam a classe de primeira série do 1º grau, classes essas compostas de crianças de 6 a 10 anos, essas crianças permaneceram no nível de 1ª e 2ª séries. Para que então serviu a montagem de classes especiais? (...) Se era pra aprender tão pouco, melhor que estivessem inseridos em escolas regulares, teriam a vantagem de estarem convivendo num espaço social

diverso, rico e conflitivo (...) este é o resultado palpável de uma inserção em processos especiais de ensino, que mais fazem do que reiterar as suas dificuldades, as suas limitações, portanto, a sua inferioridade.

Contra-pondo-se a lógica assinalada, Adorno (1995) critica a educação que visa à formação de pessoas bem ajustadas, conformadas, adaptadas a produzir o que a sociedade deseja, bem como reproduzir o status quo social vigente. A concepção de educação que Adorno critica é a qual carrega dentro de si o retorno à barbárie. Assim, há a necessidade que os homens abandonem o estado de menoridade, onde o indivíduo atrelado ao entendimento do outro, agindo de maneira heterônoma, abre mão do seu próprio entendimento, não por ausência de entendimento próprio, mas por adesão ao pensamento do outro e fazer frente a tais retrocessos que se anunciam na sociedade, por intermédio da educação emancipadora para os indivíduos.

Assim, conforme o pensamento de Adorno (1995, p. 169), referindo-se ao ensaio de Kant intitulado “Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?” explica: “Esclarecimento é a saída dos homens de sua auto-inculpável menoridade”. Nas palavras de Adorno, conforme a referência acima feita:

(...) a menoridade ou tutela e, deste modo, também a emancipação, afirmando que este estado de menoridade é auto-inculpável, quando sua causa não é a falta de entendimento, mas a falta de decisão e de coragem de servir-se do entendimento sem a orientação de outrem.

Becker (1995, In: Adorno), critica a educação que divide, separa os indivíduos de acordo com sua dotação intelectual. Segundo o referido autor, isso contribuiria para o afastamento de uma proposta educacional emancipadora e democrática, visto a forma como seleciona, categoriza e segrega os alunos.

Considerando a barbárie que foi Auschwitz, é possível aproximar a lógica do ocorrido à lógica historicamente imposta aos indivíduos com deficiência. Assim, a desbarbarização das relações é um dos objetivos centrais da educação. Isso é afirmado por Adorno em seus vários escritos, como ‘Educação após Auschwitz’, ‘Tabus a respeito do professor’, ‘Educação contra a barbárie’, dentre outros. Para Adorno (1995, p. 17), isso é tão importante quanto necessário à sobrevivência da própria humanidade:

Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades. E para isso ela precisa libertar-se dos tabus, sob cuja pressão se reproduz a barbárie.

Em consonância com o até aqui discutido acerca da educação e inclusão escolar do indivíduo com deficiência, Pucci (1999, p. 132), enfatiza que, quando Adorno fala de barbárie, refere-se “(...) diretamente ao preconceito delirante, à opressão, ao genocídio, à tortura tão presente na sociedade do seu tempo e também na nossa”. Acrescenta que, quanto mais a escola se contrapor e resistir a essa, mais próxima estará de outras possibilidades e da gradativa superação da barbárie.

Assim, o modelo médico, que progressivamente foi superando o modelo pedagógico, configurou-se como avanço e superação do modelo segregacionista e patológico de olhar o indivíduo com deficiência, pois tornou possível educar estes indivíduos. Se antes não se pensava esse indivíduo como capaz e possível de aprender, com o modelo educacional, considerando o apoio da família, da clínica e da escola, começou-se a proporcionar uma educação institucionalizada aos deficientes, mesmo considerando as contradições dessas instituições, anteriormente analisadas. É possível afirmar que a partir daí, os deficientes, antes não vistos no meio social, começam a aparecer com base na proposta integracionista da educação especial.

A proposta de integração, conforme Glat (2004, p.12), inicialmente foi:

(...) introduzida na Educação Especial por um grupo de profissionais da Escandinávia, na forma do chamado Princípio Normalizador. Esse modelo parte da premissa que todas as pessoas portadoras de deficiência têm direito de usufruir de condições de vida o mais comuns ou normais possíveis na comunidade onde vivem, ou seja, elas devem participar das mesmas atividades sociais, educacionais e recreativas freqüentadas por grupos de sua mesma idade.

Na lógica integracionista o aluno era quem deveria preparar-se para ser inserido no espaço regular de ensino. Logo, o problema continuaria sendo o aluno, funcionando assim: a oportunidade foi concedida, mas o aluno não se adaptou porque não quis, não tem condições de ser integrado.

Assim, os considerados fora do ‘normal’ se aproximariam do que é normal, aceitável, o que se configura em maneira preconceituosa e autoritária de considerar a deficiência, na medida em que buscava enquadrar os indivíduos

com deficiência nas normas, negando assim sua deficiência, logo sua humanidade.

Considerando a concepção integracionista, é possível afirmar que pensar a educação do indivíduo com deficiência em termos somente da garantia de frequentarem as classes escolares, sem a devida reorganização escolar, estará fadada à manutenção da exclusão educacional, sem considerar os aspectos pedagógicos e atitudinais tão necessários nesse processo.

Esta concepção integracionista funcionava como se não houvesse necessidade de mudanças e sim o ajuste dos indivíduos deficientes para se adaptarem ao mundo escolar e conviver de maneira harmônica com a realidade que passaria a se integrar. Quando à educação, na perspectiva de Adorno (1995, p.183) deve considerar que:

(...) a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nessa direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para contradição e para resistência.

Assim, aqueles considerados inadapáveis corriam o risco de serem excluídos e marginalizados por não se ajustarem.

No seio desse processo de exclusão, novas demandas democráticas começam a surgir, como também um clima cultural favorável à discussão e implementação de políticas públicas que oportunizem a educação dos indivíduos com deficiência no Brasil e a afirmação da concepção de escolas democráticas. Inicialmente regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9.394/1996, pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução n.º 2/CNE/CEB, além de outros documentos oficiais internacionais preconizando a Educação Inclusiva, que, diferentemente da integração, onde o aluno, na medida em que estivesse apto iria para as classes regulares e continuava recebendo o apoio especializado, com a inclusão, independente da deficiência ou seu grau, o aluno é incluído na classe regular e essa deve criar as condições físicas, arquitetônicas, pedagógicas e curriculares de modo a atender as demandas dos alunos com deficiência. Essa educação, conforme Costa (2009) é possível! Sendo capaz de se contrapor à educação segregadora, hostil e fria, ainda presente nas instituições especializadas de ensino.

Para Crochík, (2009, p. 25), essa frieza do mundo pode ser desfeita:

(...) dentro de limites, pela educação, por meio do desenvolvimento da sensibilidade, da possível identificação com os mais frágeis, de um clima cultural contrário à violência pela crítica à pseudoformação, mas sobretudo, por uma razão que pensa a si mesma e reconheça a violência que pratica, podendo assim dela desfazer, ou ao menos, a ela resistir.

Portanto, Adorno pensa uma educação de caráter formador, que permita aos indivíduos se diferenciar, que os torne autônomos e livres no seu pensar e agir, porém não desconsiderando os limites sociais que não devem ser negados e que, no caso dos indivíduos com deficiência, têm sido impeditivo para sua inclusão na escola.

De acordo com Crochík (2009, p.16), Adorno atribuía à escola:

(...) o objetivo de formar o indivíduo para resistir à violência própria e alheia, destacando que essa violência se apresenta na escola quer em seus métodos, quer nos papéis exercidos pelos educadores e nas relações com os alunos.

Até aqui, foi possível observar que os indivíduos com deficiência, durante muito tempo foram vistos, Conforme Crochík (2009, p. 17) como “(...) peças industrialmente defeituosas, que não contribuíam e atrapalhavam a sociedade, seu desenvolvimento e funcionamento”. Isso revela que a ausência de conhecimento e experiência com a pessoa deficiente, ainda causa temor nas demais, como também a ausência de esclarecimento que, conseqüentemente, leva a agir de maneira preconceituosa, marginalizando e excluindo as pessoas com deficiência das mais diversas instâncias sociais, obstando a possibilidade de convívio com a diversidade, com a contradição, que foi negada historicamente aos indivíduos com deficiência. Porém, conforme Crochík (2009, p. 17):

(...) o predomínio da sociedade sobre os deficientes não impediu de considerar ações possíveis e necessárias para o enfrentamento dessa violência. A educação escolar, ainda que não as gere imediatamente, pode e deve ter uma ação civilizadora no combate à barbárie que se apresenta de diversas formas.

Sendo essa, em nosso pensar, a maior contribuição da educação.

Nesta perspectiva, pensamos que uma formação sólida permitirá, não apenas aos pedagogos, mas aos profissionais da educação fazerem frente à

demanda por esta educação que resista e se contraponha aos mecanismos de exclusão aos quais os indivíduos com deficiência ou não são submetidos. Acreditamos que uma formação emancipatória, que sensibilize os estudantes à convivência com a diversidade, que proporcione aos estudantes elementos teóricos e práticos que os permita refletir criticamente a cerca de tais experiências, os humanizará e potencializará as possibilidades de atuação e enfrentamento das questões referentes á inclusão dos alunos com deficiência na escola pública, abortada muitas vezes pelos professores por não terem sido oportunizado em seu processo de formação humana e acadêmica, o contato com a diversidade humana.

Capítulo II

Políticas Públicas de Educação Inclusiva e Formação de Professores

Os movimentos em prol da inclusão revelam a possibilidade de inaugurarmos a humanidade que pode finalmente desenvolver-se em interação com as diferenças dos indivíduos na escola inclusiva.

(Costa, 2007, p. 33)

Este capítulo tem por objetivo refletir sobre a formação dos professores considerando a demanda por inclusão escolar dos alunos com deficiência e destacando o professor como sujeito central no processo de afirmação da educação na perspectiva inclusiva.

A partir dos anos 90 observa-se um movimento voltado para a elaboração e implementação de políticas públicas de educação e formação de professores para o atendimento à diversidade dos alunos e democratização do acesso e permanência na escola pública.

A formação dos professores, que durante décadas voltou-se para o modelo técnico de formação, deixando a formação para a docência em segundo plano, sobrepondo o bacharelado e negligenciado os conhecimentos pedagógicos necessários à docência, vem sendo debatida, passando as licenciaturas a ter terminalidade própria, deixando de ser apêndice do bacharelado na superação do Modelo 3+1. O Parecer n.º 9/2001, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores para a Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, apresenta uma nova perspectiva para a formação docente. De acordo com o referido Parecer, o processo de elaboração das propostas de diretrizes consolidou três categorias de carreira: Bacharelado Acadêmico, Bacharelado Profissional e Licenciatura, o que possibilita à Licenciatura a constituição de um projeto específico, não se confundindo com o Bacharelado.

Por outro lado, a Resolução n.º 2/CNE/CEB, de 11 de Setembro de 2001, considerando as novas determinações para formação de professores e a demanda por educação inclusiva, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, considerando que:

A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades. (Brasil, 2001, p. 21)

Quanto à organização dos sistemas de ensino para atendimento ao aluno com deficiência e a formação dos professores, a referida Resolução estabelece nos incisos I e III do Artigo 8º, que as escolas da rede regular de ensino devem prever e promover 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 dos alunos;
- II - distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade;

É importante atentarmos que para além da devida estruturação escolar nos seus aspectos pedagógicos e arquitetônicos, se faz necessários nos debruçarmos nas contribuições que estas efetivamente trazem à formação e inclusão dos indivíduos com deficiência na escola regular, pois conforme Adorno (1996, p. 338):

Reformas pedagógicas isoladas, indispensáveis, não trazem contribuições substanciais (...) permanecem insuficientes as reflexões e investigações isoladas sobre os fatores sociais que interferem positiva ou negativamente na formação (...).

Assim, a demanda atual por educação inclusiva requer refletirmos acerca das propostas de formação dos professores, muitas vezes assentadas em padrões uniformizadores e homogeneizadores, que não vão de encontro ao cenário social, pautado na inclusão, diferenças e diversidade. Faz-se necessário enfrentar os desafios da educação pautada no conteudismo e tecnicismo. Assim, considerando a política de inclusão educacional, a formação dos professores que atuarão em classes regulares com alunos que apresentam deficiência, os cursos de licenciatura vem passando por reformulações, destacando a importância e necessidade de atendimento às diretrizes para a formação docente. Essas

reformas são motivadas pelo ideal de educação igualitária de qualidade, que atenda a todos os indivíduos, associada também ao ideal democrático de inclusão escolar dos indivíduos com deficiência. Junto a esse ideal está a discussão recorrente e o enfoque na formação docente como viabilizadora do processo de inclusão educacional.

Na atualidade, é possível afirmar que a maioria das críticas em relação à formação dos professores se dá devido à dicotomização presente no par teoria-prática na construção do conhecimento. Esse par que embora indissociável tem inviabilizado as possibilidades formativas nas licenciaturas devido à desarticulação teoria/prática, prevalecendo a perspectiva de formação teórica e técnica, configurando-se uma visão simplista e reducionista da formação docente, criando um hiato no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e específicos, onde um tende a predominar sobre o outro, quando é necessário e possível que se articulem buscando o desenvolvimento dos alunos, considerando suas características e ritmos diferenciados. Predominando assim o caráter técnico, transmissão de informação e controle do aprendizado do aluno.

A formação dos professores não se restringe à instrumentalização e aplicação de modelos teóricos técnicos. Faz-se necessária uma práxis reflexiva permanente, buscando seu desenvolvimento e aperfeiçoamento com base na experiência, uso da consciência e reflexão junto com os alunos. Assim, na atualidade, a formação dos professores requer uma dinâmica diferenciada que se aproxime da dinâmica escolar e da diversidade humana, onde se encontram imersos os indivíduos com deficiência.

Sobretudo, o desafio da educação inclusiva está posto nas possibilidades da formação oportunizadas aos estudantes, futuros pedagogos do Curso de Pedagogia/UFF/Niterói. Pois, os dispositivos legais que preconizam essa formação estão postos. É importante salientar que este estudo não está assumindo uma postura de responsabilizar os cursos de licenciatura a efetivação e êxito da educação inclusiva. Mas, antes reconhecer a necessidade de se ofertar uma formação teórica que permita aos estudantes elaborar conhecimento e métodos de ensino para o desenvolvimento de sua práxis pedagógica, como fundamentais para a viabilização de uma atuação inclusiva que atenda às diferenças dos alunos com deficiência.

A educação inclusiva não se concretiza somente em termos de garantias legais da matrícula, acesso e permanência no espaço escolar. É importante que a escola esteja adequada física, pedagógica e arquitetonicamente ajustada para acolher os alunos com deficiência, bem como professores sensibilizados em seu processo de formação para atendimento das diferenças de aprendizagem de seus alunos. Estar incluído não se configura colocar em prática um dispositivo legal, mas antes uma estruturação do espaço escolar e curricular para atendimento das exigências democráticas implicadas na inclusão de alunos com deficiência. Isso exige também reformulação da prática docente que deve assentar-se, sobretudo, nas demandas de aprendizagem do aluno. Logo, a formação, tanto inicial quanto continuada, dos professores deverá enfrentar criticamente o conteudismo e tecnicismo, ainda centrais nos cursos de formação. Buscando, assim, desenvolver discussões que permitam aos estudantes elaborar conhecimentos e práticas acerca do indivíduo com deficiência; da diversidade humana presente no espaço escolar, encorajando-os em sua formação autônoma e crítica em relação à perspectiva uniformizadora de educação, contribuindo assim para a educação inclusiva.

O ideal democrático no cenário mundial está presente desde 1948 na Declaração Mundial dos Direitos Humanos, afirmado posteriormente em 1990 com a Declaração Mundial de Educação para Todos, garantindo a igualdade de oportunidades. Em 1994, a inclusão é apresentada como princípio na Declaração de Salamanca, resultado da Conferência Mundial Sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada na Espanha. Quanto à formação dos professores, essa prevê “A preparação adequada de todos os profissionais da educação como um dos fatores-chave para propiciar a mudança (...)”.

No Brasil alguns dispositivos legitimam a educação dos indivíduos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB, n.º 9394/1996; a Constituição Federal/1988, em seu artigo 208, onde trata do atendimento do aluno com deficiência preferencialmente, na rede regular de ensino; o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8069/1990, que aborda a educação do indivíduo com deficiência a ser oferecida no estabelecimento regular de ensino, dentre outros.

A LDB, n.º 9394/1996, que assegura a matrícula dos alunos com algum tipo de deficiência nas escolas regulares, configura-se como avanço no cenário

educacional brasileiro, com um Capítulo legislando sobre a educação de alunos com deficiência na perspectiva inclusiva. Porém, mesmo sendo a referida Lei um avanço, onde se encontra respaldo legal assegurando aos alunos com deficiência a matrícula compulsória nas escolas regulares, cabe discutir acerca da formação dos professores que recebem esses alunos em suas salas de aula.

Em seu Capítulo V, a LDBEN 9394/96, afirma a Educação Especial como sendo “(...) uma modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para alunos portadores de necessidades especiais”, o que representa uma contradição, também presente na Constituição e combatida na Declaração de Salamanca que garante, sem o uso da palavra preferencialmente, a educação dos indivíduos com deficiência nas classes regulares.

Estando também prevista na LDB a ressignificação do espaço escolar no tocante aos currículos, métodos, técnicas, ou seja, estabelece que se realizem as necessárias adaptações curriculares para assegurar o direito ao atendimento da deficiência dos alunos. Quanto à formação docente, essa conjectura especialização adequada dos professores da rede regular de ensino, em prol do acolhimento desses alunos em classes regulares.

No que tange à formação de professores e dos profissionais capacitados para atuar em classes inclusivas, a Resolução n.º 2 CNE/CEB/2001, que Institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educativas especiais, na Educação Básica, destaca que:

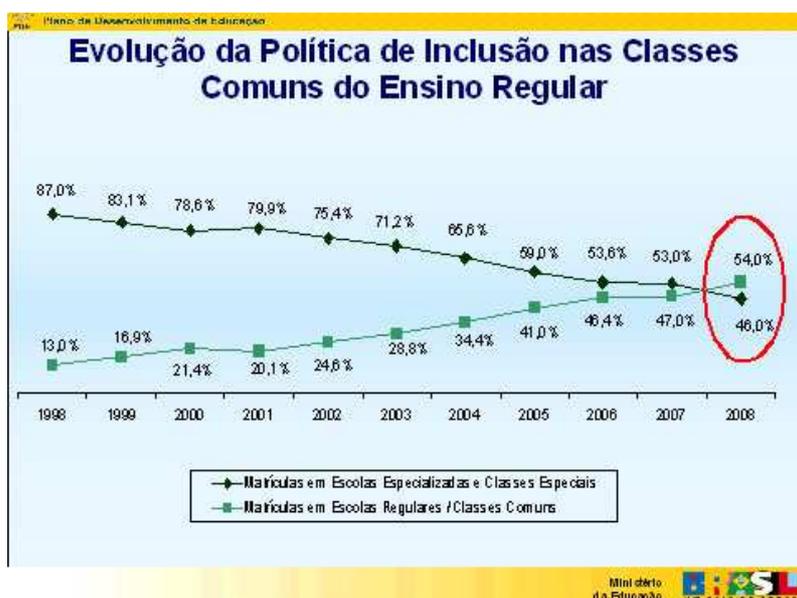
São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial (...).

A atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) define que todos os indivíduos, com ou sem deficiência, devem estudar na escola regular, fundamentada na concepção de direitos humanos. Conforme dados do censo MEC/INEP 2008¹³, a

¹³ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=110:ha-uma-data-limite-em-que-o-mec-espera-que-a-maior-parte-dos-alunos-com-necessidades-especiais-esteja-incluida-em-escolas-comuns&catid=125:educacao-especial

implementação da política de inclusão no sistema de ensino brasileiro é realidade. O Censo indica que 54% dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação estão matriculados em escolas e classes comuns do ensino regular, contrapondo-se a 46% de matrícula do alunado da educação especial em instituições de educação especial e classes especiais. Esses dados revelam a transformação que está ocorrendo na gestão das escolas brasileiras e que os sistemas educacionais têm buscado a efetivação da garantia do direito à educação como direito humano e constitucional. Esse processo que implica na luta pelo direito à diferença marca um contexto de avanços que pode ser observado na movimentação da matrícula, conforme o Gráfico 1 a seguir:

Gráfico 1:



O reconhecimento da diversidade como marca da humanidade e o compromisso dos profissionais da educação para atender essa diversidade pelo pensar e diferenciar sua prática docente é urgente e se faz necessário para a humanização das relações de ensino e aprendizagem na escola pública, na busca da superação de uma educação homogeneizadora, pois, conforme Damasceno (2006, p.54), “A tentativa de homogeneizar é uma forma de controle, evidente no sistema capitalista neoliberal vigente em nossa sociedade”. Professores aprisionados em suas próprias práticas conservadoras, não se

permitem pensar novas possibilidades por seus próprios fazeres pedagógicos e ação política.

Conforme Ainscow (2007, p. 17), para o desenvolvimento de atividades que permitam o desenvolvimento e aprendizado dos estudantes:

(...) uma estratégia útil consiste no apoio à experimentação na sala de aula através de forma que encorajem a reflexão sobre as atividades. A chave dessa estratégia é situar-se na área do trabalho em equipe.

Sendo assim, o trabalho muitas vezes declarado como solitário encontra respostas no trabalho em equipes proposto por Ainscow, na troca, no diálogo e na experiência entre diferentes subjetividades.

Percebemos que contrariamente ao que Damasceno (2006. p, 96) enfatiza, os professores, em seu processo de formação, não estão exercendo sua autonomia na elaboração de seus conhecimentos e métodos para o desenvolvimento de seus fazeres docentes. Segundo o referido autor, “(...) o professor deve ser formado para pensar e elaborar seus próprios métodos de ensino (...)”, e não manterem-se atrelados a práticas tradicionais, conservadoras, de maneira a impossibilitarem a si próprios a pensar a diversidade humana no âmbito escolar.

Acerca das políticas públicas de formação de professores para a inclusão escolar, Costa (2004, pp. 61-62), destaca os principais aspectos para que a educação na diversidade aconteça:

“a) No âmbito dos sistemas de ensino - é possível afirmar que, com o advento das políticas públicas de formação de professores para a inclusão escolar, sobretudo a partir do início dos anos 90, os sistemas de ensino se tornaram responsáveis pelos programas de formação continuada dos profissionais da educação na busca de práticas pedagógicas centralizadas nos educadores, ou seja, voltados para o atendimento da demanda de suas necessidades educacionais especiais e na reestruturação das escolas com a capacitação dos professores procurando, dessa maneira, acolher todos os educando independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas, dentre outras, justificando a proposta de uma educação inclusiva para alunos com necessidades educacionais especiais.

b) No âmbito da sociedade – desde 1994, sobretudo com o advento da Declaração de Salamanca, a sociedade contemporânea vem vivendo um

momento cultural contrário à segregação das pessoas com deficiências na sociedade. Consequentemente vem crescendo a demanda por uma sociedade inclusiva. Isso significa que, dentre outras políticas, a Declaração de Salamanca provocou e continua provocando e promovendo as adaptações dos espaços sociais e a acessibilidade, questões atualmente discutidas em diferentes instâncias sociais. O combate a exclusão tem sido uma questão central nos movimentos sociais, e que vêm mobilizando a sociedade em um movimento de reestruturação de seus diferentes segmentos sociais.

c) Nos indivíduos que apresentam necessidades educacionais advindas de deficiências – as pessoas que apresentam deficiência estão, atualmente, com as políticas de formação de professores para a inclusão escolar, com destaque para a Declaração de Salamanca, mais consciente de seus direitos, e, sobretudo, de que ser diferente é uma questão humana e que a diferença não deve ser considerada como inferioridade ou desigualdade. É preciso uma aproximação crítica da diferença e o atendimento à sua demanda é um direito constitucional. A Declaração de Salamanca vem contribuindo, como também as demais políticas de inclusão escolar, ao longo dos últimos dez anos, para tornar visível esse direito.

d) Nas práticas educacionais - os professores, sobretudo os que têm tido acesso aos diversos programas de formação continuada promovidos pelas Secretarias de Educação, estão sensibilizados e conscientes quanto ao acolhimento e importância da experiência com alunos que apresentam necessidades especiais em suas salas de aula. A divulgação da necessidade e urgência de organização de escolas acolhedoras, ou seja, inclusivas, os movimentos que visam educação inclusiva com base nas políticas de formação de professores contribuíram e contribuem para a tentativa da reestruturação das escolas de modo a que respondam às necessidades educacionais de todos os alunos, mesmo considerando as contradições desse processo dialético e revolucionário.”.

Ainda conforme destaca Costa (2007, p. 47):

(...) um projeto educacional democrático, inclusivo não se realizará com base apenas em textos legais, mas principalmente como decorrente da implementação; de políticas públicas de educação, formação de profissionais da educação, como professores

orientadores pedagógicos e educacionais, dentre outros; da auto-reflexão crítica por parte dos indivíduos, com ênfase no momento atual, nos professores e estudantes dos cursos de licenciatura.

Assim, é necessário, portanto, uma formação que permita aos estudantes dos cursos de licenciatura, com ênfase neste estudo, em Pedagogia, tornarem-se professores reflexivos e críticos que ultrapassem suas práticas baseadas na deficiência, admitindo viver experiências no cotidiano escolar com os alunos e suas demandas.

A ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação e ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade¹⁴, em Documento enviado ao Conselho Nacional de Educação visando a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, em 10.09.2004 (p. 2), apresenta como princípios gerais para a formação dos professores:

- “A necessidade de superação tanto da fragmentação na formação – formar, portanto, o especialista no professor – quanto para a superação da dicotomia – formar o professor e o especialista no educador;
- Tem por referência a base comum nacional, orienta-se no sentido de uma estrutura organizativa que favoreça a articulação de todos os componentes curriculares dentro do Projeto Pedagógico de cada Instituição e Curso, de forma a superar as práticas curriculares que tradicionalmente dicotomizam *teoria x prática, pensar x fazer, trabalho x estudo, pesquisa x ensino*;
- O necessário o contato permanente dos estudantes com a escola e o campo de trabalho desde o início do curso, intensificando os vínculos entre a instituição formadora e os sistemas de ensino de modo a garantir uma formação que saiba responder aos desafios e contradições da realidade educacional;
- Considerando fundamental o princípio de autonomia das instituições na elaboração de seus projetos curriculares;

¹⁴ Disponível em:

www.anped.org.br/memoria/2004/200904PosicaoDiretrizesCursosPedagogia.doc

- Preocupação do movimento com a duração do Curso e a respectiva carga-horária dos componentes curriculares relaciona-se ao comprometimento do tempo necessário para uma sólida formação profissional acompanhada de possibilidades de aprofundamentos e opções realizadas pelos alunos, propiciando tempo e condições para pesquisas, leituras e participação em eventos, entre outras atividades, além da elaboração de trabalho final de curso que sintetize suas experiências. Buscando ser coerente com uma proposta que assegure a realização destas atividades, e depois de aprofundado debate no interior do movimento, a ANFOPE defende que a duração de um curso de licenciatura plena seja de quatro anos, com um mínimo de 3.200 horas”.

A ANFOPE, nas últimas décadas, vem buscando subsidiar uma proposta de formação docente adequada às necessidades de educação da sociedade, visando a base nacional comum para a formação dos profissionais, não só para o Curso de Pedagogia, mas para todas as licenciaturas.

A luta pela formação dos profissionais da educação da ANFOPE inicia-se nos anos de 1990, em oposição às políticas de formação dos professores do MEC/CNE, pois conforme Macedo (2008, p. 106), “Tais políticas tinham como objetivo ajustar-se às exigências dos organismos internacionais de financiamento.” Ainda, para a referida autora (p.107):

A ANFOPE tem evidenciado o descompromisso do governo com a formação dos profissionais da educação ao denunciar que não há interesse deste em assegurar uma formação de qualidade com base nos princípios há muitos defendidos por ela.

Assim, nessa perspectiva, a formação dos professores funciona como estratégica, submetendo o perfil desses profissionais à lógica do mercado nacional e internacional. Desta forma, a ANFOPE reafirma os pilares fundamentais para análise das propostas de estrutura e organização curricular e institucional dos cursos de formação de profissionais da Educação¹⁵:

- A luta pela formação teórica de qualidade, um dos pilares fundamentais da base comum nacional, implica em recuperar, nas reformulações

¹⁵ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Recife.pdf>

curriculares, a importância do espaço para análise da educação como disciplina, seus campos de estudo, métodos de estudo e status epistemológico;

- Compreensão da totalidade do processo de trabalho docente que nos unifica na luta contra as tentativas de aligeiramento da formação do profissional da Educação, via propostas neo-tecnicistas que pretendem transformá-lo em um "prático" com competência para lidar exclusivamente com os problemas concretos de sua prática cotidiana.

Conforme o referido documento, tem sido reafirmada também a concepção da docência - entendida como trabalho pedagógico - como base da identidade profissional de todo educador, que requer:

- "Sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais bem como o domínio dos conteúdos a serem ensinados pela escola (matemática, ciências, história, geografia, química, etc.) que permita a apropriação do processo de trabalho pedagógico, criando condições de exercer a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional; Conceber os cursos de formação dos profissionais da educação como momentos de produção coletiva de conhecimento, buscando para isso novas formas de organização curricular nas várias instâncias de formação, em particular nas Licenciaturas cuja estrutura atual fragmenta e separa, no tempo da formação e no espaço curricular, as disciplinas "de conteúdo específico" das disciplinas "de conteúdo pedagógico e educacional", teoria e prática, pesquisa e ensino, trabalho e estudo.

- Unidade entre teoria/prática que implica em assumir uma postura em relação à produção de conhecimento que impregna a organização curricular dos cursos, e não se reduz à mera justaposição da teoria e prática em uma grade curricular; teoria e prática que perpassam todo o curso de formação e não apenas a prática de ensino, o que demanda novas formas de organização curricular dos cursos de formação;

- Ênfase no trabalho docente como base da formação e fonte dessa forma nova de articulação teoria/prática; ênfase no desenvolvimento de metodologias para o ensino dos conteúdos das áreas específicas; tomar o trabalho como princípio educativo na formação profissional, reformulando-se os estágios e sua relação com a rede pública e a forma de organização do trabalho

docente na escola; e ênfase na pesquisa como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social.

- Gestão democrática como instrumento de luta contra a gestão autoritária na escola.

- Compromisso social do profissional da educação, e com ênfase na concepção sócio-histórica de educador, estimulando a análise política da educação e das lutas históricas desses profissionais professores articuladas com os movimentos sociais;

- Incorporar a concepção de formação continuada, em contraposição à idéia de currículo extensivo, sem comprometer a formação teórica de qualidade, permitindo que o aluno/professor retorne à Universidade, via cursos de extensão/especialização a partir do contato com o mundo do trabalho”.

Tais princípios se contrapõem às políticas de formação de professores do Governo, configurando-se como forma de resistência ao aligeiramento e à fragmentação da formação. O documento da ANFOPE ainda defende a Universidade como locus para essa formação, pois possui condições de oferecê-la de maneira sólida e articulada. Assim, é possível observar que a ANFOPE tem revelado preocupação com a formação dos profissionais da educação. Preocupação essa revelada nos encaminhamentos de suas propostas de uma formação que contemple teoria e prática e que essas se articulem visando a produção do conhecimento dos estudantes e intervenção na realidade social, deixando assim de tão somente submeter-se à lógica econômica. Mas, antes contribuindo para a transformação das relações pela educação, na figura de seus profissionais que formarão os futuros profissionais da educação.

De acordo com Batista¹⁶ (pp. 2-3), considerando os estudos de Adorno (1996):

Chegamos ao limite de nos questionar a serviço do que está a pedagogia e se ela é capaz de dar conta da formação daqueles que irão trabalhar profissionalmente na formação de outrem. E ainda se a formação e a ação pedagógica do professor não são antes a expressão da semiformação colaborando pelo seu fortalecimento. Trata-se de uma formação realizada em parte, restrita à adaptação e integração do sujeito sem, contudo proporcionar-lhe os pressupostos para a emancipação. A semiformação é verdadeira e falsa ao

¹⁶ Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4213.pdf>

mesmo tempo. É verdadeira para uma sociedade constituída a partir de uma socialização domesticadora. É falsa, pois, ao proporcionar a formação pela metade, não viabiliza seu objetivo fundamental.

Batista segue problematizando quais as possibilidades de uma educação emancipatória considerando o atual momento heterônomo que vivemos e que obsta as possibilidades emancipatórias. É possível afirmar, considerando os estudos de Adorno, Costa, dentre outros autores, que as possibilidades estão na formação para autonomia, que vise emancipar e não domesticar e tornar os indivíduos reprodutores dos conhecimentos estabelecidos. Renunciar a essa postura emancipadora, é para Adorno, neutralizar-se e adaptar-se sem contradições. Assim, para que a formação dos professores se dê de maneira efetiva, faz-se necessário conhecimento crítico, emancipador, consciente, articulado com a prática e que desfaça esse conformismo da adaptação e reprodução presentes nos cursos de formação de professores.

Considerando as políticas públicas de inclusão e formação de professores evidencia-se, considerando a demanda por inclusão educacional, que os currículos de formação docente devem estar atentos aos aspectos que dizem respeito à ação pedagógica com os alunos com deficiência, que envolve sensibilização, experiência com a diversidade, trabalho em equipe e reflexão da prática, buscando seu desenvolvimento e aperfeiçoamento de modo que permita aos alunos, com ou sem deficiência aprenderem juntos. Para além disso, as questões atitudinais de acolhimento da diferença e ética, são fundamentais para o desenvolvimento de práticas democráticas e efetivação da concepção de educação inclusiva.

Assim, destacando que vivemos um momento que tem contribuído para discussão e implementação de políticas oficiais inclusivas, que gradativamente a sociedade e os educadores vêm superando a visão patológica e segregacionista da educação dos indivíduos com deficiência.

Pensamos que uma formação sólida, que contemple elementos teóricos e práticos que permitam aos estudantes em seu processo de formação aproximarem-se de maneira crítica e responsável dos aspectos que permitiram a segregação histórica e marginalização dos indivíduos com deficiência, visando a superação dessa visão estereotipada e preconceituosa de educação dos indivíduos com deficiência, nos permitirá elaborar uma concepção de educação

que possibilitará aos professores e alunos partilharem da educação autônoma, crítica e emancipada.

A formação do pedagogo e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia

Em 13/12/2005, após 10 anos de homologação da LDBEN 9394/1996, diferente das demais licenciaturas que têm suas Diretrizes Nacionais, o curso de Pedagogia passa a ter suas próprias Diretrizes Nacionais, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação/CNE, pelo Parecer/CP n.º 5/2005¹⁷, reexaminado pelo Parecer CNE/CP n.º 3/2006, aprovado em 21 de abril de 2006 e homologado pelo Ministro da Educação em 10 de abril de 2006. Conforme o Parecer/CP n.º 5/2005, esse documento leva em conta:

(...) análises da realidade educacional brasileira, com a finalidade de diagnóstico e avaliação sobre a formação e atuação de professores, em especial na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como em cursos de Educação Profissional para o Magistério e para o exercício de atividades que exijam formação pedagógica e estudo de política e gestão educacionais. (Parecer /CP n.5/2005, p.2).

A culminância desse documento é resultante de muitos outros que legislam sobre a formação docente como a Constituição Federal, a LDBEN, PNE em vigência, Parecer CNE/CP n.º 9/2001, Parecer CNE/CP n.º 1/2002, Parecer CNE/CP n.º 2/2002, dentre outros documentos que visam normatizar a formação dos professores no Brasil.

Inicialmente, o curso de Pedagogia pautava-se no modelo dicotômico do bacharelado para a formação do especialista e a complementação pedagógica que licenciava os professores para o magistério. Com a Lei 5.540/1968, Lei da Reforma Universitária, facultava ao Curso de Pedagogia oferecer as habilitações de Supervisão, Administração, Inspeção e Orientação. Porém, na década de 80, os cursos de Pedagogia do Brasil, conforme (Saviani, 2008) começam reformular seus cursos, o que configurava antes da homologação das atuais diretrizes, em uma diversificação curricular e, conseqüentemente, a indefinição do perfil dos pedagogos formados pelos cursos

¹⁷ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf

de Pedagogia do País. Assim, considerando essa diversidade de formação, as diferentes áreas de atuação do pedagogo e a dicotomização entre a teoria e prática da formação, conforme o Parecer/CP n.º 5/2005, era nessa indefinição que as atuais diretrizes deveriam intervir.

Segundo esse Documento (p. 6), o Curso de Pedagogia tem como princípio:

(...) o conhecimento da escola como uma organização complexa que tem a função social e formativa de promover, com equidade, educação para e na cidadania; a participação na gestão de processos educativos, na organização e funcionamento de sistemas e de instituições de ensino, com a perspectiva de uma organização democrática, em que a co-responsabilidade e a colaboração são os constituintes maiores das relações de trabalho e do poder coletivo e institucional, com vistas a garantir iguais direitos, reconhecimento e valorização das diferentes dimensões que compõem a diversidade da sociedade, assegurando comunicação, discussão, crítica, propostas dos diferentes segmentos das instituições educacionais escolares e não-escolares.

O decorrer do Documento afirma a formação do pedagogo para exercer função de magistério da educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Do ponto de vista do perfil dos pedagogos e sua área de atuação, o Documento (pp. 8-9), destaca, dentre outras, as seguintes dimensões:

- O graduado em Pedagogia deverá contemplar consistente formação teórica, diversidade de conhecimentos e de práticas, que se articulam ao longo do curso.
- Docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do curso de Ensino Médio na modalidade Normal, assim como em Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, além de em outras áreas nas quais conhecimentos pedagógicos sejam previstos;
- Gestão educacional, entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não-escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação;

Por conseguinte, o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a, ainda de acordo com o referido documento:

- atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- 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;
- fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- 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;
- reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;
- aplicar modos de ensinar diferentes linguagens, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano, particularmente de crianças;
- 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;
- desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento; etc.

Para Rodrigues e Kuenzer¹⁸, o texto do referido Documento se configura em uma racionalização burocrática de normatização do Curso, o que nem sempre corresponde aos anseios coletivos, pois:

¹⁸ Disponível em <http://www.ced.ufsc.br/pedagogia/Textos/Acacia.htm>

(...) nem sempre a simplificação dos procedimentos responde às demandas sociais, particularmente nos momentos em que a dinamicidade das relações sociais e produtivas exige a formulação, no plano coletivo, de novas propostas de formação humana, para cuja construção a liberdade para experimentar a diversidade é condição necessária. (p. 38)

O referido Documento reduz o pedagogo à função docente na Educação Infantil, séries iniciais do Ensino Fundamental e nos cursos Normais de Nível Médio, colocando-se assim em contradição com o Curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense/Niterói, no qual os futuros pedagogos concluem o curso habilitados à orientação, supervisão e administração escolar.

Se do ponto de vista normativo, esse Documento aponta para o avanço e para a padronização dos Cursos, do ponto de vista da autonomia, reduz o pedagogo à função docente, que não é por si menor, mas limita o pedagogo em sua área de formação e atuação relacionadas à prática docente a qual pensamos que os pedagogos da Universidade Federal Fluminense são aptos. Para Rodrigues e Kuenzer as atuais Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia reduz esse Curso ao Curso Normal Superior e, subsequentemente, a formação em Pedagogia estaria em nível de pós-graduação, a formação de especialistas, facultada a todos licenciados.

Ainda conforme Rodrigues e Kuenzer “ (...) o que se pretende é habilitar o especialista no professor” (p. 44). Para as referidas autoras, a consequência dessa equivalência, que permite aos licenciados especializarem-se em nível de pós-graduação, nas habilitações anteriormente oferecidas pelos cursos de pedagogia é:

(...) a formação de profissionais com diferentes níveis de qualidade que farão jus à mesma certificação, cabendo ao mercado proceder à seleção segundo seus interesses e suas necessidades, o que certamente fragilizará a profissão docente. (p. 46)

Pensamos que, se por um lado defini-se o perfil e área de atuação do pedagogo, por outro, abre-se possibilidades dos demais licenciados gerirem as escolas brasileiras.

Enfim, considerando a ampla discussão que ainda hoje se estabelece em torno das Diretrizes Nacionais do Curso de Pedagogia e da área de atuação do pedagogo, pensamos que essa separação do docente e especialista é possível

de ser enfrentada e entendida com uma sólida formação de fundamentos, práticas e teoria, fundamentada na formação reflexiva, humana, que permita aos estudantes dos Cursos de Pedagogia se desenvolverem nas diferentes áreas de atuação que esse Curso proporcionar, não cabendo o reducionismo da dicotomização entre teoria e prática para atribuir ao pedagogo sua especificidade no campo de atuação. Não se trata da primazia de uma sobre a outra, mas observarmos que estão articuladas e que constituem a práxis.

Capítulo III

Formação do Pedagogo e diversidade: As concepções do Curso de Pedagogia/UFF/Niterói

Este capítulo refere-se à apresentação da análise dos dados quanto ao Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia/UFF/Niterói com vistas à compreensão da formação dos futuros pedagogos no que se refere à educação inclusiva. Para tal, foram consideradas as disciplinas Educação Especial e Tópicos Especiais em Educação Especial dos turnos manhã e noite, bem como a análise das narrativas das estudantes, sujeitos do estudo. A análise foi realizada à luz do pensamento de Adorno, dentre outros autores, que deram suporte teórico-metodológico para pensar a formação possível presente no Curso de Pedagogia/UFF/Niterói na perspectiva da educação inclusiva.

O desenvolvimento deste capítulo se concretiza da seguinte forma: no primeiro momento caracterizamos o Curso de Pedagogia por intermédio de seu Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia UFF/Niterói e em seguida analisamos as narrativas das estudantes das disciplinas Educação Especial e Tópicos Especiais em Educação Especial, considerando a formação do Pedagogo para a educação inclusiva.

3. Caracterização do Curso de Pedagogia/UFF/Niterói

A Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense/Niterói está situada no Campus do Gragoatá, Bloco D, à Rua Visconde do Rio Branco, s/nº, São Domingos, Niterói, Rio de Janeiro.

O curso é constituído de nove períodos, o que equivale, no mínimo de quatro anos e meio para sua conclusão. Para integralização dos créditos, é necessário o total de 3.570 horas que correspondem a 210 créditos. São oferecidas, por semestre, 80 vagas no vestibular, no total de 160 vagas por ano, sendo 40 vagas por semestre para cada turno: manhã e noite. No turno da tarde há a alternativa de cursar disciplinas optativas e eletivas. Os horários de funcionamento dos turnos são: de 8h às 18h (manhã/tarde) e 14h às 22h (tarde/noite).

As disciplinas do curso estão distribuídas em dois departamentos: SFP (Departamento de Fundamentos Pedagógicos) e SSE (Departamento de Sociedade, Educação e Conhecimento).

São disciplinas do SFP: Antropologia da Educação, História da Educação, Biologia da Educação, Política Educacional, Economia Política da Educação, Psicologia da Educação, Epistemologia das Ciências da Educação, Sociologia da Educação e Filosofia da Educação. As disciplinas do SSE são: Administração Escolar, Alfabetização, Língua Portuguesa- Conteúdo e Método, Análise de Dados em Pesquisa em Educação, Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio, Avaliação Educacional, Matemática- Conteúdo e Método, Currículos e Programas, Ciências Naturais - Conteúdo e Método, Ciências Sociais- Conteúdo e Método, Didática, Supervisão Educacional, Educação Especial, Tópicos Especiais em Educação, Saúde e Sociedade, Tópicos Especiais em Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Educação e Trabalho, Educação Infantil, Trabalho, Educação e Produção do Conhecimento e Outros componentes curriculares são oferecidos pelo SGP, os componentes obrigatórios como: Pesquisa e Prática Pedagógica, Monografia e Atividades.

Cabe ressaltar que o Curso de Pedagogia/Niterói por ocasião da coleta de dados estava em processo de reformulação, atendendo às exigências de reformulação dos Cursos de Pedagogia no Brasil, conforme as novas Diretrizes Nacionais. A partir do 1/2010, os estudantes do curso de Pedagogia-UFF/Niterói conviverão com o processo de transição do projeto pedagógico analisado neste trabalho e o novo projeto. Sendo assim, coexistirão dois projetos, até que o projeto ainda vigente seja superado e os estudantes que ingressaram antes da reformulação do projeto pedagógico do Curso não serão prejudicados na integralização dos créditos por ocasião de sua conclusão.

3.1 - A proposta Curricular do Curso de Pedagogia/UFF/Niterói

A proposta curricular do curso de licenciatura plena em Pedagogia foi implantada no 2º semestre de 1993, sendo resultante de reivindicações e anseios de estudantes e professores da Faculdade de Educação, considerando a

exigência de novo projeto pedagógico que atendesse as demandas da educação básica e a necessária reestruturação do curso de formação em Pedagogia, bem como a definição da área de atuação do pedagogo. A proposta curricular apresentada¹⁹ e, até a presente data em vigor, foi construída em um processo que envolveu estudantes, professores e funcionários técnico-administrativos, abrangendo-os de maneira democrática e visando atender às aspirações dos envolvidos na elaboração de um Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia que atenda o perfil do pedagogo para as atuais demandas sociais e profissionais.

O Projeto do Curso de Pedagogia/UFF/Niterói foi aprovado pelo Conselho de Ensino e Pesquisa, Universidade Federal Fluminense pela Resolução nº. 137/1993²⁰.

Considerando que a formação docente para o Ensino Fundamental e Médio assume no Brasil um caráter de preocupação a partir da década de 1930, em 1931 chegou a ser apresentada a ideia de uma instituição destinada a tal, que seria a criação de uma Faculdade de Educação, integrando a Universidade do Rio de Janeiro, e tendo como finalidade a garantia dos conhecimentos pedagógicos necessários à prática docente.

Conforme o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia/UFF/Niterói, a formação do professor para o ensino primário se fazia presente desde 1835 com a instalação da primeira Escola Normal, em Niterói, que existe até hoje no bairro do Ingá que é o Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho. No entanto, não existia uma agência formadora dos professores de ensino médio, que teria sob sua responsabilidade, dotar de conhecimentos pedagógicos os futuros professores primários.

Conforme Saviani (2008), em seu livro *A Pedagogia no Brasil*, somente em 1939, com a promulgação do Decreto-Lei nº. 1190 de 4 de abril de 1939, que organiza a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, surgem os cursos de Pedagogia.

O Curso de Pedagogia em Niterói data do ano de 1947 com a criação da Faculdade Fluminense de Filosofia Ciências e Letras²¹ de iniciativa privada.

¹⁹ No ano de 2008 deu-se início à discussão e reformulação do referido Curso, que por ocasião da conclusão deste estudo estará sendo implementada.

²⁰ Resolução nº. 137/93 do Conselho de Ensino e Pesquisa de Universidade Federal Fluminense, disponível em:
http://www.uff.br/facedu/images/stories/proposta_curricular_de_1993.pdf

Apresentava como os demais cursos de Pedagogia do país, uma formação de três anos de bacharelado e um ano de didática, o que levava a conferir ao formando o título de licenciado, podendo ministrar as disciplinas de Matemática e História no ginásio, Filosofia no clássico e as disciplinas pedagógicas para o Curso Normal. Assim conforme Saviani (2008, p. 39):

O curso de Pedagogia foi definido como um curso de bacharelado ao lado de todas as demais seções da faculdade. O diploma de licenciado seria obtido por meio do curso de didática, com a duração de um ano, acrescentado ao curso de bacharelado. Estando aí, a origem do famoso esquema “3+1”.

As tarefas não-docentes da atividade educacional, decorrentes da formação em bacharel, nunca foram definidas na prática educativa. Também, um leque tão abrangente para o exercício de magistério pelo licenciado era uma sinalização da própria indefinição do pedagogo.

Com a reforma do ensino superior em 1968, os especialistas em educação são evocados na Lei 5540/68, passando a ser uma obrigação legal a sua formação pelo Curso de Pedagogia.

Este curso, então pertencente à Universidade Federal Fluminense, fica a cargo da recém criada Faculdade de Educação, como um desdobramento da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras. Seu currículo é reestruturado em 1970, com criação das atuais habilitações: Magistério das disciplinas pedagógicas do Ensino Médio, Magistério da Educação Infantil (Creche e Pré-Escola) e Séries iniciais do Ensino Fundamental, Administração Educacional, Orientação

²¹ Conforme disponível em: <http://www.proac.uff.br/letras/hist%C3%B3rico>, a Faculdade Fluminense de Filosofia, também chamada de FFF, é uma extinta instituição privada de ensino superior da cidade de Niterói, que em 1962 agregada à recém-criada Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UFERJ), (nome anterior da Universidade Federal Fluminense) e federalizada em 1963. Suas instalações até 1966 ficavam junto ao Educandário Público, onde atualmente está instalado o Colégio Estadual Aurelino Leal, na rua Presidente Pedreira, no Bairro do Ingá. Nessa data foram adquiridos, para sede própria, os edifícios da seção masculina do tradicional educandário Ginásio Bittencourt Silva, na rua Lara Vilela, onde atualmente está instalado o IACS-UFF (Instituto de Arte e Comunicação Social da Universidade Federal Fluminense). Com a reestruturação determinada pelo Decreto 62.414, de Março de 1968, a Universidade passou a se chamar Universidade Federal Fluminense e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras foi desmembrada em diversas unidades, O Instituto de Letras foi uma dessas unidades e permaneceu na sede da Rua Dr. Celestino, onde também se instalou a Faculdade de Educação.

Educacional e Supervisão Educacional, obedecendo aos impositivos políticos e normativos da época.

Os currículos plenos do Projeto Pedagógico são aprovados pelo Conselho de Ensino e Pesquisa, em 1976, proporcionando as habilitações de: Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Curso Normal, Supervisão escolar para o exercício nas escolas do 1º e 2º graus, Administração Escolar para o exercício nas escolas do 1º e 2º graus e Orientação Educacional. A organização curricular, atendendo às exigências da reforma universitária, apresentava os ciclos básico e profissional.

A concepção que permeava a formação desses profissionais era a da pedagogia tecnicista e do primado dos estudos psicológicos. As habilitações oferecidas visavam à compreensão do processo ensino-aprendizagem somente no ciclo profissional, com ênfase para as suas especificidades e desarticuladas das questões comuns enfrentadas no cotidiano pelos profissionais da educação em sua prática pedagógica. O aprofundamento sobre a educação na escola básica não foi priorizado, desconsiderando-se as exigências reais da escola pública brasileira.

No final da década de 1970, as grandes discussões começam a ser travadas em âmbito nacional, pelo movimento dos educadores, diante da deteriorização do ensino. A reflexão sobre a formação do educador passa a ser assumida por ele, em diferentes instâncias, num momento histórico que a sociedade civil se movimentava pela democratização do país.

Do ponto de vista da trajetória da discussão interna, na Faculdade de Educação – ESE realiza-se em 1976, o Seminário de Estudos sobre “Reformulação dos Cursos de Formação de Professores”, desencadeando-se um processo de necessidades de mudanças.

Na proposta apresentada em 1981 ao Colegiado de Curso, pela coordenação à época, era ressaltada como reivindicação “(...) a garantia de uma formação básica comum que propicie ao educador uma visão ampla e crítica da realidade socioeconômica e política nacional e regional”. Outrossim, que a formação do especialista somente pode ser concebida considerando a formação do magistério.

Palestras, seminários, encontros, pesquisas de avaliação do curso e de formação de educador, bem como outras iniciativas, contando com a

participação de professores, estudantes, representantes das associações e sindicatos da categoria marcaram as discussões entre 1983 e 1991. No 1º semestre de 1992, o Colegiado do Curso adotou as reuniões gerais abertas como Fórum das discussões a respeito da reformulação do Curso de Pedagogia.

As seguintes questões foram analisadas criticamente pelos docentes e discentes, resgatando-se avaliações anteriores. Sendo elas:

- a. Esgotamento da atual estrutura da Universidade e da Faculdade de Educação,
- b. Ausência de definições sobre o perfil profissional do pedagogo e dos eixos condutores de sua formação,
- c. Caráter propedêutico do currículo, dissociando a teoria da prática pedagógica,
- d. Descontinuidade no movimento curricular, com conhecimentos parcialmente e fragmentados,
- e. Superposições-repetições de conteúdos convivendo com lacunas de conhecimentos indispensáveis à formação do pedagogo,
- f. Desarticulação entre as disciplinas e os departamentos componentes da ESE.
- g. Desvalorização da experiência profissional dos estudantes inseridos no magistério,
- h. Redução do interesse dos estudantes durante o desenvolvimento do curso,
- i. Currículos dos ciclos profissionais diversificados e desarticulados,
- j. A diversidade oferecida hoje no mundo do trabalho para o pedagogo frente à abrangência das práticas educativas.

A estrutura curricular que se caracterizava pelo tradicionalismo, foi sendo alterada no cotidiano da prática docente por iniciativas isoladas, como a criação de disciplinas optativas, reformulação de programas, emprego de novas metodologias, projetos de estágio e pesquisa.

Essas iniciativas com as concomitâncias da avaliação da experiência curricular do Curso de Pedagogia em Angra dos Reis e a participação da Faculdade de Educação nos Encontros Nacionais promovidos pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação – ANFOPE tornaram-se

o suporte demonstrativo de que a formação oferecida em Niterói não condizia com as exigências atuais da realidade educacional.

Finalmente, ressaltou-se que a proposta de um novo Curso de Pedagogia, insere-se, na configuração de lutas nacionais dos educadores pela valorização social da educação e de seus profissionais, bem como pelo compromisso político da Universidade com a democratização da educação e da sociedade brasileira.

Atualmente, considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Pedagogia/CNE homologadas pelo Ministro da Educação em 10 de Abril de 2006 pelo Parecer 3/2006²²/CNE/CP e as exigências de reformulação desse curso no Brasil, o Curso de Graduação em Pedagogia/UFF/Niterói, considerando essas determinações, resolveu acatá-las e reformular seu Projeto Pedagógico para sua implementação a partir do ano de 2010, ainda dependendo de sua aprovação pelo Conselho de Ensino e Pesquisa/CEP. Assim, o referido Parecer estabelece o modo como proceder para organizar os cursos de Pedagogia frente aos desafios sociais e às novas demandas de formação do pedagogo.

3.1.1 - Justificativa do Curso de Pedagogia UFF/Niterói

O Curso de Pedagogia é resultante de uma construção coletiva dos educadores, de estudos, reflexões críticas e discussões, num processo de retomada de consciência da importância do empreendimento.

Na definição da organização curricular foram considerados os aspectos legais e normais vigentes da Universidade, compatibilizando-os ao desafio da formação de um pedagogo que, como profissional, seja capaz de pensar, decidir, planejar e executar as atividades educacionais, em várias instâncias e níveis.

O Projeto Pedagógico, apresentado conforme proposto por ocasião de sua elaboração, pretendeu ser objeto de avaliação permanente por parte de professores, estudantes e demais partícipes da comunidade escolar, considerando que a concepção de projeto pedagógico e currículo não é algo

²² Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf

pronto e imutável. Antes, um contínuo processo de construção participativa baseada na pesquisa e prática coletiva.

A perspectiva de formação deste pedagogo, conforme proposta do Projeto Pedagógico, por intermédio do planejamento curricular proposto, é o da qualificação do profissional que como dirigente orgânico seja na docência ou em outras funções pedagógicas, tenha uma prática social voltada à intervenção superadora da realidade social e comprometida com os anseios de uma sociedade mais justa e humana.

O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia/UFF/Niterói, em sua proposta curricular, optou por uma formação comum e múltipla para oportunizar ao pedagogo condições de exercer a docência e demais encargos pedagógicos por um currículo mais denso, com a presença das Ciências Sociais aplicadas à Educação e aliadas às disciplinas pedagógicas voltadas à diversidade do campo educacional. Para tal, considerou a singularidade do corpo discente que conta com estudantes profissionais da educação em sua maioria do ensino fundamental.

Norteando a ação do conjunto dos docentes da Faculdade de Educação/UFF/Niterói na graduação, há o pressuposto em sua proposta curricular que ao pedagogo, como intelectual, será demandada uma formação humanista, que lhe oportunize uma visão orgânica e crítica da sociedade, da educação no Brasil e de seus problemas. Como também, possibilite o pensar com base nas questões vividas no cotidiano profissional.

3.1.2 - Perfil do Profissional do Curso de Pedagogia/UFF/Niterói

O Curso objetiva oferecer uma formação comum e múltipla tendo em vista abrangência e diversidade da ação profissional do pedagogo diante da própria amplitude da educação como atividade mediadora no seio da prática social global. O pedagogo que se pretende formar, conforme a proposta pedagógica do curso deverá ser um profissional da educação enquanto intelectual consciente de sua responsabilidade social, assumindo de forma crítica, criativa e construtiva a prática educativa que ocorre na escola e fora dela.

O entendimento da importância do corpo de conhecimento fundamental, parte do pressuposto do processo pedagógico como uma totalidade

na qual se dá a articulação das diferentes áreas do conhecimento. Exigindo, assim, do pedagogo uma sólida base teórica na sua íntima relação com a prática pedagógica, constituindo-se esta relação num processo dinâmico de apropriação e produção do conhecimento.

De outro lado, a formação múltipla atende a diversidade de caminhos que poderão ser percorridos pelo pedagogo e à própria composição de diferentes estudantes, com diferentes históricos, inseridos, ou não profissionalmente no magistério.

A formação comum e múltipla proposta deve possibilitar ao estudante, futuro pedagogo, seja qual for o desempenho profissional a que esteja afeto, o domínio dos conteúdos científicos, e pedagógicos, capazes de lhe abrir condições para uma prática educacional de intervenção consciente da realidade, explicitada pelas dimensões:

a. Profissional - consubstanciada no corpo de conhecimentos totalizador, articulado dialeticamente com o domínio específico de cada área de atuação. Na prática pedagógica e interdisciplinar que ocorre na escola e nos diversos espaços educativos, confrontados como espaço sócio-cultural mais amplo, a sua identidade profissional será processualmente construída na concretude e dinamicidade do cotidiano enfrentado;

b. Epistemológica - evidenciada na ruptura do senso comum, fundamentada na estrutura científica, qualificando-o intelectualmente para que na escola, instituição social destinada à transmissão, apropriação e elaboração do saber, torna-se capaz de elevar a patamares superiores o saber daqueles que estão sob a responsabilidade profissional, no resgate das ciências como patrimônio da humanidade;

c. Política - traduzida no compromisso ético, político com os interesses da sociedade, sinalizando deste modo para a compreensão das relações sociais econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre, numa visão totalizadora e histórica, contribuindo como educador de maneira efetiva para os desafios postos diante da realidade.

O pedagogo multiquificado a ser formado pelo Projeto Pedagógico proposto, em um currículo de conhecimentos obrigatórios e opcionais segundo os interesses específicos, deverá, portanto ser aquele educador que na

permanente investigação de sua prática pedagógica repense e recrie sua teoria, na relação do saber e do fazer.

3.1.3 - Objetivos do Curso Pedagogia/UFF/Niterói

Formar o pedagogo como intelectual crítico, multiquificado na perspectiva de uma atuação profissional diversificada, tendo como eixo articulador o entendimento da educação como atividade mediadora no seio da prática social global.

3.1.4 - A formação do pedagogo no Curso de Pedagogia/UFF/Niterói

O Curso de Pedagogia pode ser descrito como um processo que, durante a realização, promove a inserção do estudante numa formação profissional que se inicia com o seu ingresso na vida universitária. Assim, com a bagagem que trouxe – mais ou menos próximas dos espaços formais de educação escolar – o estudante participa de um currículo que, incluindo diversos tipos de componentes, desde o seu começo reúne o que é 'básico' ao que é 'profissional' superando a velha sequenciação que parte do teórico para se atingir, mais adiante, o prático.

Para garantir a viabilização de tal concepção, o curso se estrutura não somente nas disciplinas – obrigatórias, optativas e eletivas, como também com atividades curriculares, obrigatórias complementares, dentre as quais se destacam os Seminários, as Oficinas, as Atividades Culturais e Pesquisa e Prática Pedagógica, essa considera como eixo articulador dos demais componentes curriculares. Como Atividades Culturais incluem-se ainda outras de caráter pedagógico que possam contribuir para o aprimoramento da formação profissional.

Os seminários e as oficinas foram pensados para afirmar os objetivos de integração que norteiam a proposta do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia/UFF/Niterói. Ou seja, tais espaços devem se constituir em resultados de um trabalho articulado entre os componentes curriculares.

As oficinas, por sua vez, ao vincularem à produção – também individual e/ou coletiva - de um resultado, representam processos de recriação

do saber que trazem embutidos as ideias de elaboração, originalidade e construção.

Com base em uma intencionalidade explícita, as oficinas se baseiam em situações problematizadoras para os estudantes, caracterizando-se pela liberdade, criação, pelo pensamento divergente, pelo processo criativo em si mesmo. Por isso mesmo, as oficinas são espaços onde os estudantes exercem sua liberdade para criar suas próprias hipóteses, evoluindo na construção do saber.

O componente curricular Pesquisa e Prática Pedagógica funciona como um eixo de todo curso, cujo sentido é o de construir num espaço institucionalizado, onde o estudante, para além dos demais espaços, curriculares – com destaque para as disciplinas – pode forjar habilidades necessárias à sua atuação como professor-pesquisador. A ideia que fundamenta a criação desse componente curricular é a de que a prática deve ser entendida como lugar de produção do conhecimento, ou seja, a relação teoria-prática encontra-se no cerne de todas as práticas sociais, constituindo-se, portanto, também a prática educativa.

Se, no entanto, a relação teoria-prática é parte do educativo, a capacidade de apreendê-la no real, incorporando-se às análises que se elaboram a respeito da realidade dos processos pedagógicos não está dada para os estudantes. Por outro lado, as formas tradicionais de contato com a produção teórica, em geral, como o que está produzido, tem se mostrado insuficiente quanto à possibilidade de que o próprio estudante se perceba como construtor de conhecimento.

Conforme o projeto pedagógico, o curso deve estar assentado sobre uma sólida base teórica, introduzida pelo corpo de conhecimentos das diversas disciplinas. Nesse sentido, nas disciplinas a formação do professor-pesquisador é atravessada pela construção do conhecimento da área, levando o estudante a perceber as distintas concepções que se debatem, os limites das teses consensuais, sempre provisórias no campo das ciências sociais, a organização dos argumentos de autores de correntes diferenciadas.

No componente curricular de pesquisa e prática pedagógica o estudante tem oportunidades de se defrontar com os embates e a riqueza que se anuncia no ato de produzir conhecimento. Esse momento, na realidade, deve se

construir de vários momentos que, nele embutidos, lhes dão características de um percurso. Isso quer dizer que a vivência a pesquisa, embora não possua características disciplinares, pressupõe um ponto de partida. Assim como um ponto de chegada.

Dessa forma, desde a atitude inicial de estranhamento do cotidiano, de problematização e desnaturalização do fenômeno pedagógico, o estudante deverá receber uma orientação que o capacite a dirigir sua observação da realidade, buscando e organizando dados significativos para embasar sua análise, escolher metodologia e distinguir concepções que contribuam de forma coerente para compreensão da realidade, tudo isso confluindo com a construção de seu próprio objeto de estudo.

O componente curricular Pesquisa e Prática Pedagógica é desenvolvido dentro e fora da Universidade, pois sua carga horária se distribui, desde o primeiro período, em:

- a) tempos de aula/encontros entre estudantes e professores;
- b) tempos destinados à inserção dos estudantes no cotidiano de instituições educativas em torno das quais (re)-constroem seu processo de conhecimento.

Sobre a aparente contradição entre os objetivos de integração horizontal e vertical do currículo (vistas como necessárias à articulação entre os vários componentes curriculares que compõem cada período) e o regime de crédito onde o próprio estudante compõe o seu plano de estudos, o que se pretende é estabelecer um processo sistemático de Orientação Acadêmica, pelo qual cada estudante seja informado da sequência desejável que o curso incorpora, devendo ser pensada a hipótese de, em caso de quebra de tal ordenação, a mesma se fazer mediante parecer do professor orientador.

Acrescenta-se ainda, na organização curricular, a elaboração da monografia pelo estudante sistematizada a partir do 5º período, como produção síntese do plano de estudos individual desde a sua entrada no Curso. Apresentada em caráter conclusivo, com base em tema opcional, deverá se construir na demonstração do que o estudante incorporou, criou e produziu no processo de articulação teoria-prática.

3.1.5 - Explicitação do novo significado do estágio curricular do Curso de Pedagogia/UFF/Niterói

O estágio curricular proposto, parte da redefinição do estágio onde este era percebido como momento conclusivo no qual o estudante iria aplicar o que foi armazenado durante o curso. O objetivo de ser incorporada uma formação mais densa, orgânica do profissional da educação e o perfil de um pedagogo que poderá exercer múltiplas atividades educacionais, na escola ou fora dela, levou a proposta de estágio curricular com um novo significado.

A dinâmica para essa nova concepção de estágio curricular prevê o trabalho articulado e coordenado dos professores dos diversos departamentos para a garantia de um trabalho integrado. Com o conjunto de atividades de aprendizagem social, profissional e cultural proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e de trabalho em seu meio, de acordo a concepção do curso proposto, onde a relação teoria-prática é o seu pressuposto fundamental, o estágio curricular assume um novo perfil perpassando a vida curricular do estudante do 1º ao 9º período.

De acordo com a proposta pedagógica do Curso, a Pesquisa e Prática Pedagógica possibilitará a inserção do estudante em atividades concretas, com a flexibilidade necessária para que possa vivenciar na investigação e na prática situações educativas reveladoras das questões educacionais e do desempenho próprio a cada profissional das habilitações propostas para o curso, no que elas tem de comum e específico. O estudante terá um leque de opções para que possa viver a prática pedagógica, seja na escola básica, seja nas instituições e na educação não formal.

Acrescenta-se à Pesquisa e Prática Pedagógica em ação entrosada e fundamentas nas disciplinas, as atividades curriculares obrigatórias complementares (oficinas, seminários e atividades culturais) e a elaboração da monografia da temática de seu interesse em trabalho supervisionado.

A monografia como trabalho de caráter conclusivo do curso com base no plano individual do estudante, sob orientação acadêmica, é a síntese da incorporação e produção de conhecimentos vividos na articulação teoria e prática, tendo início a partir do quinto período e representa culminância da articulação da pesquisa e prática pedagógica com os conhecimentos elaborados

no decorrer do curso, com base em um tema opcional a ser orientado pelo professor.

3.1.6 - Habilitações e integralização curricular do Curso de Pedagogia/UFF/Niterói

O Projeto Pedagógico aprovado pela Resolução n.º 137/1993, do Conselho de Ensino e Pesquisa, Universidade Federal Fluminense, conferirá o grau de Licenciado em Pedagogia com as habilitações em:

- Magistério das disciplinas pedagógicas do Ensino Médio;
- Magistério da Educação Infantil (creches e pré-escolas) e séries iniciais do Ensino Básico;
- Administração Educacional;
- Supervisão Educacional e
- Orientação Educacional

O currículo pleno é constituído por componentes curriculares obrigatórios: disciplinas, pesquisa e os componentes curriculares de Pesquisa e Prática Pedagógica e Atividades Culturais²³; disciplinas optativas e eletivas, perfazendo para integralização curricular em total de 3570 horas, distribuídos em 210 créditos.

A sua organização apresenta alguns eixos norteadores: a relação teoria-prática, a fundamentação teórica, o compromisso social, a redemocratização da educação, o trabalho coletivo e interdisciplinar e a construção social da individualidade. Com base em tais eixos, o curso ao pretender formar o pedagogo multi habilitado assumindo o magistério como habilitação geradora das demais.

O regime de créditos foi mantido, porém um pré e co-requisitos, existindo, contudo uma sequência aconselhada, estruturada em uma determinada lógica, principalmente no que se refere às disciplinas. Isso não significa, no entanto, que a concepção que perpassa o curso possa indicar uma forma unânime e uniforme de construção do conhecimento.

²³ Conforme o Anexo I.

Assim, caracterizado o Curso de Pedagogia/UFF/Niterói, conforme seu Projeto Pedagógico, apresentaremos a seguir como sua implementação vem contribuindo para a formação dos futuros pedagogos, considerando para tal, as narrativas das estudantes, sujeitos deste estudo.

3. 2. As experiências em educação inclusiva no Curso de Pedagogia/UFF/Niterói

Esta seção, refere-se aos resultados da análise dos dados quanto à formação oferecida pelo Curso de Pedagogia da UFF/Niterói, considerando a educação inclusiva de alunos com deficiência. A coleta dos dados foi realizada em observações no cotidiano da sala de aula das disciplinas “Educação Especial”, obrigatória, e “Tópicos Especiais em Educação Especial – Experiências com o preconceito contra alunos com deficiência na escola”, optativa, ambas com carga de 60h, durante o segundo semestre de 2009.

Na coleta dos dados foram utilizados questionários²⁴, aplicados às estudantes do Curso de Pedagogia/UFF/Niterói que cursaram as disciplinas “Educação Especial” e “Tópicos Especiais em Educação Especial”, nos turnos da manhã e noite. Os questionários foram entregues impressos e também enviados por e-mail, conforme preferência das participantes.

O questionário continham questões como: “As disciplinas Educação Especial e Tópicos Especiais em Educação Especial oportunizaram experiências em escolas inclusivas (visitas, observações em sala de aula, estágios supervisionados ou outras)?”; “Como você articula a prática com os conteúdos dessas disciplinas?”; “Como você se sente tendo em sua sala de aula alunos com e sem deficiência estudando juntos?”; e outras referentes às demais disciplinas do curso, tais como: “Considerando as disciplinas cursadas, qual/quais concepção/concepções você elaborou/ou está elaborando sobre a educação de alunos com deficiência?”; “Você considera que a formação acadêmica do curso de Pedagogia/UFF oferece condições para atuar em classes inclusivas?, ou seja, alunos com/sem deficiência estudando na mesma sala de aula? Justifique.”; “No seu entendimento, quais as disciplinas abaixo contribuem para sua atuação com alunos com deficiência incluídos em classes regulares? Justifique”, com intuito de verificar se nessas disciplinas há conteúdos que permitam aos estudantes pensar sobre a educação dos alunos com deficiência, diversidade, preconceito, dentre outros aspectos.

²⁴ Anexo II

Foi analisado o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, quanto à formação dos futuros pedagogos para a educação inclusiva e identificação das possíveis concepções de educação inclusiva.

Dos 18 (dezoito) questionários entregues, 13 (treze) foram devolvidos, conforme o Quadro 1:

Quadro 2: Distribuição das estudantes por turno

Estudantes	Disciplina	Turno
6 (seis)	Educação Especial	Manhã
6 (seis)	Educação Especial	Noite
6 (seis)	Tópicos Especiais em Educação Especial	Manhã ²⁵

Os instrumentos de coleta de dados foram entregues aos sujeitos durante o 2/2009. O retorno se deu entre meados de Novembro de 2009 e início de Janeiro de 2010. As estudantes das disciplinas Educação Especial e Tópicos em Educação Especial estão caracterizadas conforme o Quadro 3:

²⁵ 3 (três) das estudantes da disciplina Educação Especial do turno da manhã também estavam inscritas na disciplina Tópicos Especiais em Educação Especial.

Quadro 3:

Caracterização das Estudantes do Curso de Pedagogia/UFF/Niterói

Sexo	Masculino		Feminino						
		0		13					
Turno	Manhã		Noite						
	5		8						
Período	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
	0	0	0	0	2	1		8	2
Data de nascimento	Entre 1975 e 1980		Entre 1981 e 1985		Entre 1986 e 1990		Não declarou		
	1		7		4		1		
Trabalha em escola	4								
Trabalha em escola como professora	2 ²⁶								
Com alunos incluídos	1								
Total	13								

As treze estudantes, sujeitos deste estudo, são do sexo feminino. Das estudantes participantes, cinco são do turno²⁷ da manhã e oito do turno da noite. Sendo, duas delas do 9º período, oito do 8º período, uma do 6º período e duas do 5º período. A faixa etária das estudantes está compreendida entre 22 e 32 anos. Quatro trabalham em escola, sendo que uma atua como professora sendo ainda estagiária e com aluno incluído. Outra, embora trabalhe em escola como professora, não tem aluno incluído em sua sala de aula. As outras duas, trabalham em escola, mas não como docente.

²⁶Uma estudante, embora atuando como professora, é estagiária.

²⁷ Considerando a flexibilidade oferecida pelo curso, os estudantes que têm sua matrícula no curso da noite, podem cursar as disciplinas oferecidas no turno da manhã e vice versa.

3.2.1 - Concepções sobre educação inclusiva: as possibilidades do Curso de Pedagogia UFF/Niterói

Considerando os objetivos e questões deste estudo, procuramos identificar no Projeto Pedagógico do Curso, como também nas narrativas das estudantes, as possibilidades oferecidas à formação dos futuros pedagogos no que se refere à educação inclusiva.

A seguir, os resultados obtidos quanto à questão: “Qual/quais concepção/concepções elaborou/ou está elaborando sobre a educação de alunos com deficiência, considerando as disciplinas cursadas?”:

3.2.1.1. Inclusão frente à segregação e ao preconceito

No desenvolvimento das disciplinas Educação Especial e Tópicos Especiais em Educação foram estudados o preconceito e a segregação imposta aos indivíduos com deficiência, configurando-se isso como obstáculo à educação na escola regular. As narrativas abaixo revelam a inclusão como possibilidade de superação dos aspectos que permitiram a ausência dos indivíduos com deficiência do convívio social, bem como da experiência com a contradição, com a diversidade humana. Assim, foi possível verificar que a inclusão dos alunos com deficiência na escola regular, que assegura pela LBDEN 9394/1996 a matrícula dos indivíduos com deficiência na sala de aula da escola regular, permite o enfrentamento do preconceito no espaço escolar. Isso possibilita o reconhecimento das diferenças e o fortalecimento da democracia, conforme as narrativas a seguir:

“Com a inclusão não há dúvida que há uma grande diminuição da segregação dos alunos com deficiência na sociedade. Mesmo ainda havendo algum tipo de preconceito, acredito que uma barreira foi derrubada ao ser permitida a matrícula desses alunos nas escolas. No meu ponto de vista, as escolas devem ser inclusivas e democráticas, respeitando as diferenças e necessidades de cada indivíduo.” (Carla²⁸, 8º período, noite)

“Pensar em educação é pensar que estamos lidando, acima de tudo, com seres humanos. E na educação inclusiva, com alunos com necessidades especiais, obviamente que a educação não deve possuir uma qualidade diferente. Contudo, o preconceito é um fator

²⁸ As estudantes são identificadas por pseudônimo.

que não pode ser ignorado, sua existência na sociedade deve ser reconhecida e combatida”. (Poly, 8º período, noite)

É importante destacar que as narrativas das estudantes revelam a necessidade, importância e urgência da educação inclusiva, como também da conscientização e acolhimento dos indivíduos com deficiência, o que se contrapõe ao preconceito e à segregação. Pois, conforme Costa (2009, p. 73):

Pensar uma educação na perspectiva inclusiva é admitir que alunos com deficiência e sem deficiência não são meros expectadores e que podem aprender juntos, ou seja, uma educação na qual a aprendizagem não ocorra em espaços segregados.

Considerando a importância da inclusão, que se contrapõe à segregação, como também da compreensão sobre o preconceito na formação do indivíduo, foi possível observar que esses temas foram contemplados na formação das estudantes, futuras pedagogas, que cursaram as disciplinas Educação Especial e Tópicos Especiais em Educação Especial, como ilustra a narrativa abaixo:

“Minha concepção acerca da educação de alunos com deficiência vem sendo elaborada a partir dos estudos realizados nas disciplinas de Tópicos Especiais em Educação Especial e também na disciplina de Educação Especial. Nessas disciplinas pude compreender o processo de exclusão e assistencialismo vivenciados pelas pessoas que fogem ao padrão construído ideologicamente, sendo estigmatizadas historicamente. Acredito que o mais importante nessas disciplinas foi entender que o que há de deficiente não são essas pessoas, mas sim o nível de entendimento de nossa sociedade, que ainda vem elaborando lentamente que todos são detentores de direitos, independente de suas diferenças.” (Helena, 9º período, noite)

O preconceito, socialmente construído, voltado contra os indivíduos desviantes do padrão de normalidade, se contrapõe à experiência e à elaboração do conhecimento acerca desses:

“O preconceito torna os indivíduos invisíveis e quando conhecemos esses indivíduos, acabamos excluindo-os. E para lutar em prol dessa causa temos que nos conscientizar.” (Patrícia, 5º período, manhã)

Quanto ao preconceito, Crochík (2008, p. 78) destaca que esse “(...) não é um fenômeno, sobretudo, cognitivo; antes, ele é contrário ao ato de conhecer: obsta o conhecimento (...)”. Sendo assim, é necessário que os futuros pedagogos se conscientizem que não são imunes ao preconceito e que os

alunos sob sua responsabilidade devem ser orientados desde a tenra idade a perceber as diferenças, permitindo-se o convívio e a experiência com essas no mesmo espaço escolar.

Portanto, eis o desafio, dentre os muitos postos à educação como enfrentamento e resistência ao preconceito e a segregação: orientar seus estudantes para o convívio com a diversidade, esclarecer os estudantes que a segregação produzida socialmente permitiu a exclusão histórica dos indivíduos com deficiência e não impedi-los que se relacionem com a diferença, pois conforme Crochík (2008, p. 19):

Mais do que as diferenças individuais, o que leva o indivíduo a desenvolver preconceitos, ou não, é a possibilidade de ter experiência e refletir sobre si mesmo e sobre os outros nas relações sociais, facilitadas ou dificultadas pelas diversas instâncias sociais presentes no processo de socialização. A qualidade da ação dessas instâncias – família, escola, meios de comunicação de massa - se refere a como elas tratam com os tateios infantis e as fantasias a eles associadas no conhecimento do mundo.

Assim, para que a educação inclusiva ocorra, embora muitos outros fatores sejam necessários, o combate à segregação e ao preconceito são premissas para se evitar o retorno à separação dos indivíduos deficientes em classes especiais, privando-os do convívio com as diferenças humanas.

3.2.1.2. Educação do indivíduo com deficiência como direito humano e social

A educação é um direito social previsto na Constituição Federal do Brasil (1988), considerando como fundamentos da República, a cidadania e a dignidade da pessoa humana, destacado seus Artigos: 3º, inciso IV, ao afirmar que deve-se – “Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”; Art. 5º que reafirma que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” e no Artigo 205, que trata sobre a educação, afirma:

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.

A Constituição Federal acrescenta no Art. 206 que “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, no Artigo 208, inciso III afirma o – “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino e V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”.

Esses dispositivos são importantes para que não seja negada a educação aos indivíduos com deficiência, bem como para a participação sem discriminação quanto à sua condição física e social. É possível também encontrar em outros dispositivos legais, nacionais e internacionais, os mesmos princípios norteadores que prevêm a educação dos indivíduos com deficiência, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/1996.

Embora a educação dos indivíduos com deficiência na escola regular tenha sido dificultada ao longo da história da humanidade, na atualidade, os dispositivos legais têm assegurado aos indivíduos com deficiência a educação, pelo menos, no que se refere à matrícula na escola regular.

Mas, é necessário destacar que não basta a força da Lei. Faz-se necessário também destacar a dimensão humana do acesso à educação em espaços educacionais não segregados, nos quais os alunos, com ou sem deficiência estudem juntos, como observado nas narrativas:

“Como a educação é um direito de todos, tanto de alunos com deficiência e sem deficiência, deve ser voltada também para a formação do ser humano por completo, para a humanização, para a formação de cidadãos mais conscientes para uma sociedade mais justa e democrática.”(Mila, 8º período, noite)

“A educação de alunos com deficiência e a política de inclusão correspondem à concepção dos direitos humanos, em que todos os indivíduos devem ter acesso ao processo educacional sem discriminação, superando a lógica da exclusão e estabelecendo o reconhecimento das diferenças. Atendendo, desse modo, as especificidades existentes, sejam elas sociais, econômicas, culturais e, particularmente, dos sujeitos.” (Carmelita, 8º período, noite)

“Trabalhar em prol de uma escola democrática, que respeite o próximo e promova o desenvolvimento da humanidade existente em nós, bem como estimular ao máximo as potencialidades de cada aluno (potencialidade como todo tipo de atividade), são os objetivos da escola. Desse modo, a educação de alunos com deficiência deve

ser entendida a partir da concepção total de educação, respeitando as particularidades de cada deficiência. Caso contrário, isso seria negligenciar as especificidades e singularidades dos alunos com deficiência”. (Polly, 8º período, noite)

As narrativas das estudantes revelam que a educação, além do seu potencial humanizador, deve ocorrer sob condições democráticas em espaços não segregados. Ou seja, nos mesmos espaços dos demais alunos, permitindo aos alunos com deficiência desenvolverem-se em um ambiente escolar com atividades pedagógicas, remoção de barreiras arquitetônicas, material pedagógico para o atendimento de suas necessidades educacionais, como também um mobiliário adaptado. Enfim, organizada para atender às necessidades especiais do aluno com deficiência em espaços acolhedores que subsidiem seu desenvolvimento e autonomia.

3.2.1.3. Inclusão para a democratização da escola

No âmbito deste estudo, a educação inclusiva é entendida como sendo a que permite aos alunos com deficiência estudarem junto com colegas sem deficiência. Ou seja, uma educação que não discrimina nem segrega os alunos por suas diferenças físicas, cognitivas e sensoriais e que remove as barreiras, sejam elas pedagógicas, arquitetônicas ou atitudinais, permitindo a educação de todos os alunos. Essa concepção pode ser identificada nas narrativas a seguir:

“De acordo com os estudos é possível perceber que o aluno com deficiência quando está incluído, favorece seu desenvolvimento e possibilita a conscientização da sociedade para pôr fim ao preconceito existente para com os mesmos.” (Paula, 6º período, noite)

“A primeira coisa que aprendi foi que não devemos olhar para uma criança deficiente como ‘coitadinho’, nem ter um tratamento paternalista. Não basta estar junto da criança com deficiência sem antes compreender o contexto da deficiência.” (Sheilla, 5º período, manhã)

“A inclusão é a melhor maneira de garantir uma educação ampla para os indivíduos com deficiência. Mas, não acredito que apenas a inclusão seja suficiente, porque os alunos incluídos precisam de um apoio diferenciado de acordo com suas necessidades”. (Vivian, 8º período, noite)

Com base nas narrativas, é possível observar que as estudantes, em seu processo de formação, foram contempladas com a discussão acerca da

inclusão que lhes proporcionou a elaboração de uma concepção de educação inclusiva para alunos com deficiência nas escolas regulares, que permite aos alunos com deficiência o convívio com os demais em igualdade de acesso e permanência, destacando que para tal se faz necessário um apoio pedagógico de modo que não se negue a deficiência dos alunos.

3.2.2. Formação no Curso de Pedagogia/UFF/Niterói: possibilidades de atuação na educação inclusiva

Considerando as narrativas das estudantes, neste texto, são analisadas as possibilidades de atuação na perspectiva da educação inclusiva proporcionada pelo Curso estudado. As narrativas são reveladoras das expectativas das estudantes em relação às condições da formação oferecida pelo Curso, destacando-se suas contribuições para o atendimento da demanda por educação inclusiva.

3.2.2.1. Teoria e prática: as contradições na formação do pedagogo

Quando questionadas se consideravam que a formação acadêmica do curso de Pedagogia/UFF oferece condições para atuar em classes inclusivas, ou seja, alunos com/sem deficiência estudando na mesma sala de aula, a narrativa de Helena revela a superação da expectativa inicial do Curso, em que as estudantes, conforme as observações que pude realizar em sala de aula, insistiam em relação à educação dos alunos com deficiência em modelos e 'receitas' de atendimento.

“Penso que sim. Todos os alunos estudando juntos, independente de suas diferenças é um direito de todos os alunos e algumas disciplinas nos permitem entender isso e também pensar em formas de oportunizar a educação de alunos com deficiência no cotidiano e não saímos do curso com receitas prontas; já que nenhuma pessoa é igual a outra para que dê sempre certo. O que aprendemos é que durante as experiências vividas em sala de aula, podemos refletir sobre maneiras de incluir e educar, da melhor maneira possível, todos os alunos.” (Helena, 9.º período, noite)

A narrativa afirma a importância da inclusão dos alunos com deficiência no mesmo espaço escolar que os alunos sem deficiência e que a

formação dos indivíduos, sejam eles com ou sem deficiência, acontecerá pela experiência com esses. Pois, a experiência, conforme Crochík (2007, p. 260) se refere:

(...) à atividade intelectual, reflexiva, de compreensão e crítica da realidade social, portanto, trata-se da experiência formativa (...) diz respeito à experiência teórico-prática que dá condições para o entendimento, formando no sujeito a capacidade de discernimento.

Assim, será por meio da experiência que os professores poderão elaborar os conhecimentos necessários para atender às necessidades educacionais dos alunos com deficiência ou não, conforme observado, a seguir:

“Eu não diria que a formação acadêmica propicia condições totais para atuar em classes inclusivas. Tal afirmação se deve pela minha crença de que só adquirimos tais condições a partir de experiências mais concretas, pois o curso não promove vivências para tal. Penso que o curso deveria estabelecer atividades que nos insiram em escolas que desenvolvam este trabalho. Contudo, devo afirmar que apesar das experiências que poderiam ser oportunizadas pela formação acadêmica, talvez nenhuma delas fizesse nos sentir em plenas condições de atuar em classes inclusivas, pois nenhum curso fornecerá receitas prontas de como desenvolvermos nossa prática. Sobretudo, tratando-se de práticas diferenciadas para atender tais alunos. Isso se constrói baseado em concepções de que educadores devem estar num processo ininterrupto de pesquisa e aprendizagem, sempre refletindo sobre sua prática e a reconstruindo e aperfeiçoando, de acordo com as necessidades identificadas.”(Carmelita, 8º período, noite)

A narrativa revela consciência por parte de Carmelita na medida em que, mesmo considerando os limites da formação para atuação em classes inclusivas, afirma a experiência como oportunizadora de desenvolvimento de estratégias que permitirão aos alunos com deficiência se desenvolverem. Para tal, é necessário ao professor refletir constantemente sobre sua prática pedagógica.

A narrativa de Carmelita destaca o caráter emancipador da formação acadêmica que não deve se restringir à adaptação e reprodução de modelos pedagógicos, alienantes em si mesmos. Mas, que permite a experiência com os alunos com ou sem deficiência. Como também a reflexão crítica do trabalho pedagógico, desenvolvendo com autonomia as atividades docentes.

Conforme Crochík (2007, p. 251), “(...) embora a autonomia seja individual, não se deve deixar de reconhecer a instância coletiva que o indivíduo

se forma e desenvolve suas concepções”. Assim, é importante que os professores desenvolvam suas atividades docentes na contramão da homogeneização e no sentido da diversidade, que a homogeneização tende a eliminar. Sendo, necessário, resistir à instância coletiva quando essa obsta a autonomia no trabalho docente. Esse caráter autônomo permitirá ao professor suscitar a crítica ao modelo homogêneo vigente que se distancia do caráter emancipador atribuído por Adorno (1995, p. 142), pois:

As tendências de apresentação de ideais exteriores que não se originam a partir da própria consciência emancipada, ou melhor, que se legitimam frente a essa consciência permanece sendo coletivista-reacionária.

Desta forma, o caráter fundamentalmente emancipador da educação, que conduza os indivíduos à autonomia, resiste e se contrapõe à heteronomia, muitas vezes imposta aos indivíduos, obstando à formação e experiência.

Em contraposição a esta educação emancipadora, a ausência da experiência com alunos, com e sem deficiência, na prática docente que dificulta a elaboração do conhecimento acerca desses indivíduos é revelada nas narrativas:

“Acredito que a formação acadêmica no Curso de Pedagogia/UFF nos prepara politicamente, formalmente e nos dá subsídios teóricos para reflexão. Por outro lado, nas questões práticas, penso que a formação é insuficiente, no que diz respeito a alunos com ou sem deficiência.” (Vivian, 8º período, noite)

“O curso em si não oferece condições para atuar em sala de aula. Muito se tem sobre teoria, mas a prática é fundamental. A única disciplina obrigatória de educação especial ajuda bastante a esclarecer sobre a questão de sala de aula e mostrar que a atuação em classe inclusiva é viável e cheia de possibilidades.” (Lorena, 8º período, noite)

Quanto a essa ausência e inaptidão à experiência, que obsta a formação e a elevação do nível de conhecimento, estabelecendo a dicotomização e reducionismo da prática pelas práticas, dissociando-a da teoria, que juntas constituem a práxis, Adorno (1995, pp. 148-150), destaca que:

O defeito mais grave que nos deparamos atualmente consiste em que os homens não são mais aptos à experiência, mas interpõem entre si mesmo e aquilo a ser experimentado aquela camada estereotipada a que é preciso se opor. (...) A constituição da aptidão à 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. Não se trata, portanto, apenas da ausência de formação (...)

Assim, a educação/formação que para Adorno é o mesmo que ‘aptidão à experiência’, não deve reduzir-se em práticas pedagógicas, mas antes práticas teorizadas e refletidas, que visem distanciar-se dos aspectos que impedem a elaboração do conhecimento, mas que se contraponha a isto, através de ações reveladoras de aptidão à experiência, e, conseqüentemente, a inclinação à atitudes preconceituosas e estereotipadas que nos impedem os indivíduos a experiência com o outro e elaborar o conceito a respeito desse.

Contrapondo-se às narrativas acima, onde fica clara a dicotomização teoria x prática, Nobre (2004, pp.11-12) destaca que:

A Teoria não pode se confirmar senão na prática transformadora das relações sociais. A prática é um momento da teoria e os resultados das ações empreendidas a partir de prognósticos teóricos tornam-se, por sua vez, um modo material a ser elaborado pela teoria, que é assim, também um momento necessário da prática.

A concepção de prática pedagógica das estudantes está reduzida ao fazer prático, ou seja, valorização das atividades práticas, comprovação empírica e não a prática como um momento reflexivo da teoria, ou seja, a práxis. Esse significado de prática pedagógica, a dicotomia entre teoria e prática, distancia-se da perspectiva de práxis, ou seja, da prática pedagógica como uma experiência docente.

Contrariamente às narrativas anteriores, a narrativa a seguir afirma a indissociabilidade entre teoria e prática:

“A partir das teorias apresentadas, é nosso dever aliá-las à prática, exercendo, deste modo, a práxis em prol da pedagogia inclusiva.”
(Polly, 8º período, noite)

Assim, faz-se necessário aliar teoria e prática, considerando essa última como instância para o desenvolvimento da experiência, que segundo Becker (In: Adorno, 1995, p. 150) “(...) constitui propriamente um pressuposto para o aumento do nível de reflexão. Sem aptidão à experiência não existe propriamente nível qualificado de reflexão”. Logo, as estudantes do Curso de Pedagogia, em seu processo de formação devem desenvolver seu nível de

reflexão para a experiência e, conseqüentemente, de articulação entre teoria e prática, ou seja, na dinâmica experiência-reflexão.

Ainda considerando a narrativa da estudante Polly, cabe destacar que a articulação entre teoria e prática não deve ser pensada como mero dever, mas como resultante da conscientização, da apropriação crítica da teoria e a reflexão sobre a prática pedagógica.

A narrativa que segue destaca os limites da formação, considerando que apenas uma disciplina obrigatória contempla os conhecimentos básicos à atuação docente em classes inclusivas:

“A disciplina Educação Especial abre portas para os conhecimentos indispensáveis para uma atuação, no mínimo hábil em classes inclusivas, que conheça leis, direitos, deveres, reconhecendo e combatendo o preconceito, aprender um pouco acerca das especificidades de algumas síndromes, dentre outros. A partir daí, cada pedagogo deve procurar expandir seus conhecimentos, já que a universidade não é capaz (e nem deve) de oferecer todas as informações da área. Até mesmo, porque o conhecimento é algo ininterrupto, que em todo momento agrega. Logo, não é limitado.”
(Polly, 8º período, noite)

Por outro lado, a narrativa de Polly revela a necessidade do reconhecimento do inacabamento do indivíduo, como afirmado por Freire (2002, p. 55), “(...) o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital.”, daí a necessidade de aperfeiçoar a prática constantemente, consciente do inacabamento humano, e assim, ampliar conhecimentos por meio da reflexão que permite ir além do aprendizado acadêmico, pensando acerca do que faz e sobre si.

A próxima narrativa aproxima-se da anterior, destacando as possíveis contribuições das demais disciplinas do Curso para se pensar a educação dos alunos com deficiência e que poderiam ser ofertadas aos estudantes:

“Penso que a maioria das disciplinas (se não todas) deveria contribuir para a atuação do professor diante do desafio da inclusão. A fragmentação das disciplinas dificulta pensamentos mais amplos a esse respeito. Por exemplo, o aluno incluído é tanto sujeito da sociologia quanto da psicologia e de todas as outras disciplinas. Portanto, reitero que todas as disciplinas deveriam contribuir para a atuação na escola.” (Joana, 8º período, noite)

É possível verificar que o fosso existente entre as disciplinas que compõem o Curso de Pedagogia/UFF/Niterói contribui para a fragmentação da formação dos

estudantes, obstando as possíveis contribuições que cada disciplina tem e que permitiria o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para pensar a educação dos alunos com deficiência incluídos nas escolas regulares.

3.2.3. As experiências nas disciplinas de Educação Especial: As questões da escola inclusiva

No decorrer do segundo semestre de 2009 foram realizadas observações nas aulas da disciplina Educação Especial, do turno da noite, para que tive autorização da professora da disciplina para estar no cotidiano da aula, verificando o desenvolvimento dos temas da programação pela professora e a participação das/dos estudantes. As aulas transcorrem com leitura, discussão e análise dos textos; reflexão sobre os princípios filosóficos, pedagógicos e legais da educação especial e geral; a organização da escola inclusiva e a formação docente, dentre outros temas.

A discussão sobre alguns temas, como abordagens inclusivas de ensino para alunos com deficiência, contou a participação de professores e estudiosos da rede pública de ensino municipal de Niterói e estadual/RJ.

Quanto à avaliação são solicitadas visitas a escolas, preferencialmente públicas, com experiências de inclusão. Como também a elaboração de trabalho de campo articulando as observações à luz dos textos teóricos e documentos oficiais estudados de maneira crítica e reflexiva, como expresso no programa.

Há narrativa que revela que para além do saber metodológico e técnico, a educação dos alunos com deficiência demanda autonomia, estudo e reflexão da prática e do modo de pensar de maneira a desenvolver uma metodologia de ensino que atenda às necessidades de aprendizagem desses alunos:

“(...). É preciso estudar mais e mais para estruturar princípios, métodos e avaliações que possam me ajudar a respeito da educação de alunos com deficiência. Não só as deficiências previstas na educação especial, mas também no que diz respeito às dificuldades e limitações de todos os indivíduos.” (Joana, 8º período, noite)

A afirmativa é significativa, pois afirma, conforme Costa (2006, p.96), que “(...) o professor deve se formar para pensar elaborar seus próprios métodos de ensino.”, assim, os professores além de desenvolverem sua autonomia no fazer pedagógico, desenvolverão práticas que contemple o desenvolvimento e aprendizado dos alunos, com estratégias centradas neles.

No início das aulas, conforme pude observar informalmente no cotidiano da sala de aula, as estudantes esperavam obter modelos pedagógicos ideais, que para Adorno são modelos preestabelecidos que se opõem às ações pedagógicas emancipadoras. Essa preocupação com métodos e estratégias pedagógicas para atuação com alunos com deficiência, conforme Adorno (1995, p. 141), remete ao movimento heterônomo que “Encontra-se em contradição com a ideia de um homem autônomo, emancipado”. Assim, conforme Adorno (1995, p. 141), o modelo ideal é o:

(...) da heteronomia, o momento autoritário, o que é imposto a partir de alguém a partir do exterior (...) de onde alguém se encontra no direito de decidir a respeito da orientação da educação dos outros (...) Encontra-se em contradição com o homem autônomo, emancipado (...).

Assim, o professor, ao não prescindir da experiência se permitirá a atuar por intermédio de atividades pedagógicas centradas nas necessidades de aprendizagem dos alunos com deficiência, contrapondo-se aos modelos e técnicas de ensino homogêneos que não atendem suas diferenças no aprender e se desenvolver.

No segundo encontro, a professora indicou para leitura reflexiva o texto Educação – Para quê?, de Theodor Adorno (1995). Após a leitura e discussão, os estudantes começaram a pensar a educação geral e a educação que contemple os alunos com deficiência, conforme enfatizado pela professora da turma, “Não como uma terceira via da educação, não como uma educação à parte da educação geral. Mas, como uma educação que deve ser pensada, sobretudo, considerando as diferenças dos alunos, sejam eles com ou sem deficiência.”

As estudantes, quando questionadas se a disciplina obrigatória Educação Especial e/ou a disciplina optativa Tópicos Especiais em Educação Especial, oportunizaram experiências em escolas com experiências inclusivas

(visitas, observações em sala de aula, estágios supervisionados ou outras) e como articulavam a prática com os conteúdos dessas disciplinas, responderam que:

“A disciplina de Tópicos Especiais em Educação Especial viabilizou oportunidade de irmos às escolas, observar o cotidiano escolar, conversar com os professores e alunos, perceber as questões arquitetônicas quanto à acessibilidade de alunos com deficiência, articulando com a teoria trabalhada na disciplina. Sendo possível analisar no que diz respeito à segregação, autonomia, sensibilidade, entre outros pontos discutidos e trabalhados em sala sobre o indivíduo, quanto à fala, as atitudes docentes, questões de organização da escola para atender todos os alunos nas suas singularidades.” (Cândida, 8º período, noite)

“Sim. Vamos a campo buscando entender à luz das teorias, em qual momento cada escola caminha no sentido da inclusão.” (Helena, 9º período, noite)

“Sim. Ao fazer visitas e observações a espaços inclusivos, podemos apreender como se dá o processo de inclusão nos mesmos, se é feito de maneira exitosa ou não. Os conteúdos das disciplinas nos possibilitam ainda fazer uma reflexão sobre nossa prática e sobre os desafios de cada um dos educadores em relação à experiência de inclusão, sabendo que ela é um grande passo para um processo educacional verdadeiramente mais democrático.” (Mila, 8º período, noite)

“Sim, essa disciplina fez com que pudéssemos ver como funciona uma escola inclusiva. Muito foi observado e esclarecido nessa visita. A relação teoria e prática acontecem sem problemas durante o decorrer da disciplina.” (Vivian, 8º período, noite)

Das treze estudantes participantes deste estudo, apenas duas revelaram que não foram oportunizadas essas experiências de visitas a escolas com experiência de inclusão, seja na disciplina Educação Especial ou na disciplina Tópicos Especiais em Educação Especial.

As estudantes que responderam afirmativamente revelaram questões fundamentais quanto ao pensar a inclusão de alunos com deficiência, tais como, a articulação da teoria-prática pedagógica, a reflexão da prática com suporte da teoria para a elaboração de conhecimento para o acolhimento dos indivíduos com deficiência. Puderam também identificar e observar os desafios postos à inclusão quanto aos aspectos físicos, arquitetônicos e atitudinais, conforme narrativas a seguir:

“Só a disciplina de Tópicos Especiais em Educação Especial viabilizou oportunidade de irmos às escolas, observar o cotidiano escolar, conversar com os professores e alunos, perceber as questões arquitetônicas quanto à acessibilidade de alunos com deficiência, articulando com a teoria trabalhada na disciplina. Sendo possível analisar no que diz respeito à segregação, autonomia, sensibilidade, entre outros pontos discutidos e trabalhados em sala sobre o indivíduo, quanto à fala, as atitudes docentes, questões de organização da escola para atender todos os alunos nas suas singularidades.” (Cândida- 8º período- Manhã)

“Vamos a campo buscando entender à luz das teorias, em que momento cada escola caminha no sentido da inclusão.” (Helena- 9º período- Noite)

“Sim, esta disciplina fez com que pudéssemos ver como funciona uma escola inclusiva. Muito foi observado e esclarecido nessa visita. A relação teoria e prática acontecem sem problemas durante o decorrer da disciplina.” (Alcântara- 8º período- Noite)

Para Rodrigues, enfatizando a importância e necessidade da experiência com o “contexto real”, (2008, p. 8):

Deve-se proporcionar ao professor um conjunto de experiências que não só revelam novas perspectivas teóricas sobre o conhecimento (perspectiva acadêmica), mas que também implique em situações empíricas que lhe permita explicar estes conhecimentos num contexto real.

Assim, é possível afirmar que as estudantes do Curso de Pedagogia, sujeitos deste estudo, tiveram a oportunidade de observar o cotidiano de escolas inclusivas, mesmo considerando os limites sociais impostos à formação no referido Curso:

“Trabalhar e estudar atrapalha de modo considerável o rendimento na Universidade. Estudar à noite também complica, pois geralmente são estudantes trabalhadores, que não dispõem de tempo para visitas às escolas (já que o tempo disponível de pesquisa é manhã/tarde em nosso horário de trabalho). Um modo de driblar essa dificuldade é levar, o máximo possível, convidados para a sala de aula. Pessoas que não apenas trabalhem e lidem com este tema, mas que estejam verdadeiramente inseridos nesse processo de inclusão, é primordial para demonstrar as atividades e experiências da educação inclusiva. Apesar de não possuir vivência com escolas inclusivas, a disciplina me orientou para realizar a contraposição com a minha primeira experiência de estágio, realizada em uma escola especial que adota os métodos TEACH e A. B. A. Vislumbrei que a inclusão não apenas é possível, mas é um direito do ser humano”. (Polly, 8º período, noite)

Considerando o fato de que, além da narrativa de Polly revelar aspectos limitantes à sua formação, como a escassez de tempo para visitas às escolas, trabalhar durante o dia, revela também a importância de ter sido oportunizada a participação de professores para relatarem sua experiência com a educação inclusiva. Isso permitiu o contraponto com a escola especial em que estagiou.

Por outro lado, algumas estudantes responderam negativamente quando questionadas se o curso de Pedagogia oportunizou experiências em escolas inclusivas (visitas, observações em sala de aula, estágios supervisionados ou outras) e como articulavam a prática com os conteúdos da disciplina obrigatória Educação Especial e/ou a disciplina optativa Tópicos Especiais em Educação Especial, conforme as narrativas:

“Não. Como falei acima, as disciplinas cursadas possibilitaram conhecer questões teóricas acerca do tema, mas o contato com a realidade não foi possível. Mesmo porque o espaço dessa disciplina no currículo do Curso é restrito e em seis meses não é possível fazer muita coisa. Não sei se o novo currículo possibilitará algum avanço nesse sentido. Espero que sim.” (Arlene, 9º período, manhã)

“Não. Não tive experiências em escolas inclusivas. Penso que ainda persistem algumas dicotomias entre os conteúdos das disciplinas mencionadas e a prática sim. Sobretudo, porque pairamos muito mais no campo teórico. Não invalido, nem tampouco diminuo a importância da teoria. Porém, considero tão relevante quanto proporcionar aos estudantes contato mais direto possível com essa realidade, para melhor conhecê-la, interpretá-la, bem como ressignificar e construir concepções.”(Carmelita, 8º período, noite)

Essas narrativas são reveladoras da dicotomização entre teoria e prática, com destaque para o fato de que, para as estudantes em seu processo de formação, foram desenvolvidos os conteúdos teóricos, porém foram deixadas lacunas na parte prática pedagógica. Apontam ainda para a carga reduzida da disciplina, que é de 60 horas. Portanto, não subsidia visitas às escolas por ser priorizada a parte teórica. A narrativa aponta ainda sua expectativa em relação ao novo currículo do Curso, contando com avanços nesse sentido.

Por outro lado, percebe-se a diferenciação na formação de outra estudante, ao revelar que:

“O Curso de Pedagogia me possibilita o estudo das teorias e conhecimentos diversos acerca da área, de modo que em minha prática consiga articular esses dois âmbitos, compondo minha práxis.” (Polly, 8º período, noite)

Sobretudo, a narrativa de Polly revela a importância da autonomia docente para a articulação entre a teoria estudada e a prática pedagógica.

Questionadas como se sentiam tendo em sua sala de aula alunos com e sem deficiência estudando juntos, as estudantes revelaram não viverem essa experiência. Porém, algumas se remeteram às experiências vividas nas disciplinas:

“Ainda não passei por esta experiência, pois não atuo em escola como professora.” (Cândida, 8º período, manhã)

“Ao falar de inclusão logo me recordo da mãe do Zequinha (que tinha Síndrome de Down), no Documentário ‘Do luto à luta’, de Evaldo Mocarzel. Mesmo sendo uma das fundadoras da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais/APAE, deu um depoimento dizendo que, se seu filho nascesse hoje, ela jamais o colocaria numa associação como a APAE, pois é uma maneira de você segregar as crianças. Eu concordo com ela quando defende a idéia de que, quanto mais cedo a criança conviver com crianças ‘normais’, mais perto da normalidade ela estará. A segregação transforma os indivíduos em seres isolados e essas crianças especiais irão encontrar um mundo normal fora da APAE. Portanto, acredito que nós educadores temos esse dever, esse papel de informar à sociedade no sentido de mostrar para os pais que quanto mais cedo seus filhos tiverem experiências com essas crianças, quanto mais cedo eles conviverem com o diferente, mais resistentes ao preconceito eles se tornarão, pois, como diz a nossa professora ‘A experiência é um antídoto contra o preconceito.’ (Carla, 8º período, manhã)

Embora as estudantes relatem as experiências que observaram no cotidiano escolar, essas afirmam a importância da inclusão. Sobretudo, considerando-a como um movimento democrático de enfrentamento e superação da segregação dos limites socialmente construídos que marginalizaram os alunos com deficiência.

3.2.4. As contribuições das disciplinas do Curso de Pedagogia/UFF/Niterói para a educação inclusiva: os riscos da fragmentação curricular

A educação inclusiva demanda desafios à formação dos professores que não mais atuarão em classes homogêneas e segregadas. Mas, sim com

turmas heterogêneas, onde alunos com e sem deficiência estarão aprendendo juntos no mesmo espaço escolar. A valorização e entendimento das diferenças é parte essencial à formação dos professores na contemporaneidade.

As disciplinas obrigatórias do Curso de Pedagogia/UFF/Niterói são oferecidas por dois departamentos: Departamento de Fundamentos Pedagógicos/SFP, com as disciplinas de fundamentos pedagógicos, tais como Antropologia da Educação, História da Educação, Biologia da Educação, Política Educacional, Economia Política da Educação, Psicologia da Educação, Epistemologia das Ciências da Educação, Sociologia da Educação e Filosofia da Educação, e o Departamento de Sociedade, Educação e Conhecimento/SSE com a oferta das disciplinas aplicadas/empíricas ou instrumentais, que oferecem os conteúdos e métodos voltados à atuação docente, como: Administração Escolar, Alfabetização, Língua Portuguesa - Conteúdo e Método, Análise de Dados em Pesquisa em Educação, Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio, Avaliação Educacional, Matemática - Conteúdo e Método, Currículos e Programas, Ciências Naturais - Conteúdo e Método, Ciências Sociais - Conteúdo e Método, Didática, Supervisão Educacional, Educação Especial, Tópicos Especiais em Educação, Saúde e Sociedade, Tópicos Especiais em Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Educação e Trabalho, Educação Infantil, Trabalho, Educação e Produção do Conhecimento, dentre outras.

Compreendendo estas disciplinas, divididas departamentalmente, como um todo que compõe o Curso, a expectativa é de que estas, de maneira articulada, contribuíssem à elaboração da concepção da educação inclusiva dos estudantes, porém, conforme será possível identificar nas narrativas e análise seguintes, isso na prática não ocorre de maneira articulada.

3.2.4.1. Tempo de formação: as perspectivas de formação das estudantes do Curso de Pedagogia/UFF/Niterói

As estudantes, quando questionadas em relação às disciplinas que contribuem para sua atuação docente com alunos com deficiência incluídos em classes regulares, afirmaram:

“Acredito que o que aprendemos ainda é muito pouco para lidar com as crianças, visto que, como futuras pedagogas, precisaríamos de um aprofundamento para que estivéssemos ‘preparadas’ para atendermos todo e qualquer aluno, seja ele com deficiência ou não. Ainda assim, acho que a nossa formação ainda é muito pouca para lidar e atuar principalmente com os alunos com deficiências ou transtornos globais do desenvolvimento.” (Carla, 8º período, noite)

“A formação acadêmica do Curso de Pedagogia/UFF trata de maneira muito superficial a questão da educação especial. Existem diferenças de várias categorias, a educação especial revela um tipo de diferença, entre outras, que os profissionais formados pela UFF não estão preparados para lidar, principalmente por ser um curso que dá muito suporte teórico e quase nada de prática. Essa é uma discussão muito complexa.” (Arlene, 9º período, noite)

As narrativas das estudantes revelam, dentre outros elementos, que a formação possível aos futuros pedagogos é superficial, pois não contempla a educação dos alunos ditos normais nem os com deficiência. O que, para as estudantes, tornam-nas despreparadas para atender à diversidade dos alunos. Assim, considerando as afirmações de que o Curso proporciona apenas elementos teóricos para pensar a educação inclusiva, é possível considerar, conforme Costa (2009, p. 69), que os futuros pedagogos:

Não estão exercendo sua autonomia na elaboração de seu conhecimento e na definição de métodos de ensino para o desenvolvimento de seus fazeres docentes (...) o professor deve se formar para pensar e elaborar seus próprios métodos de ensino (...).

Assim, Carla e Arlene, futuras pedagogas, reduzem sua formação à ausência de preparo técnico para atendimento às necessidades especiais dos alunos com deficiência, desconsiderando as possibilidades de sua atuação. Sobretudo, considerando os elementos teóricos que dão suporte ao desenvolvimento de sua práxis, desconsiderando a importância dessa para encontrar alternativas pedagógicas que subsidiem a aprendizagem dos alunos, com ou sem deficiência.

3.2.4.2. Organização disciplinar do Curso de Pedagogia/UFF/Niterói: Quais as possibilidades de formação?

É possível constatar a necessidade dos conteúdos e práticas das disciplinas poderem formar para a educação inclusiva, ou seja, uma formação onde diferentes disciplinas se desenvolvam considerando também as demandas dos alunos com deficiência e processos que permitam seu desenvolvimento humano e educacional. As narrativas revelam a ausência de articulação entre as disciplinas obrigatórias oferecidas no decorrer do Curso:

“Acho que com o novo currículo, mesmo entrando disciplinas como braile, libras, serão superficiais, pois não darão uma base consistente para atuar na sala de aula, mas abrirá oportunidades para que os estudantes percebam a importância da apropriação de diferentes linguagens, busque maneiras de dar continuidade em cursos, ou mesmo tentar se comunicar para aprender mais. Também percebo que não há uma interação das disciplinas quanto à temática, deveria haver discussões a respeito não só para o curso de Pedagogia, mas para todos os cursos de Licenciatura.” (Cândida, 8º período, manhã)

“(…) o aluno do curso de Pedagogia só consegue informações para a inclusão quando ele busca estas informações. E a maioria das matérias sobre educação especial/inclusão não são obrigatórias.” (Patrícia, 5º período, manhã)

Assim, a questão que se apresenta, considerando as narrativas das estudantes é a de que, nem todas as disciplinas discutem a educação inclusiva ou a inclusão de alunos com deficiência, embora essa possibilidade esteja em todas elas.

Pensando a formação dos alunos com deficiência, que não se resume à educação básica, há a urgência da educação inclusiva/inclusão ser discutida nas demais disciplinas do Curso de Pedagogia/UFF/Niterói. Como também a importância desse debate ocorrer nas disciplinas dos demais Cursos de Licenciatura/UFF, que contribuiria para pensar a educação dos alunos com deficiência na perspectiva inclusiva.

Pois, conforme destaca Rodrigues (2008, p.12), “Os currículos parecem funcionar da seguinte maneira: um currículo para formar os ‘normais’ e uma disciplina para os especiais”, conforme a narrativa abaixo, ao referir-se à disciplina obrigatória do Curso de Pedagogia/UFF/Niterói:

“Sem estas disciplinas [Educação Especial e Tópicos Especiais em Educação Especial] a formação ficaria incompleta. Isto se dá porque as demais disciplinas não incluem debates sobre esta questão (inclusão). Nas questões práticas, a disciplina permite reflexão, conhecimento de recursos e materiais pedagógicos adaptados e, sobretudo, desperta certeza de que incluir é possível.” (Vivian, 8º período, noite)

“As disciplinas contribuem para nosso entendimento enquanto educadores sobre a educação de alunos com deficiência. Porém, foram ministradas de maneira desarticulada e percebi sua importância já no final do curso. Meu entendimento sobre a importância de algumas das disciplinas se deu com as aulas da professora da disciplina Educação Especial, onde a todo momento ela busca fazer articulações com todas as disciplinas fundamentais para que entendamos o processo contraditório de nossa sociedade e o nosso, enquanto seres humanos que vivem nesta sociedade.” (Helena, 9º período, noite)

“No meu entendimento, todas essas disciplinas sinalizam para questões que dizem respeito à educação inclusiva, mas nem todas no decorrer do curso que fiz o fizeram.” (Arlene, 9º período, manhã)

Percebe-se que uma única disciplina, nesse caso a disciplina obrigatória Educação Especial, de maneira isolada não é possível contemplar as discussões acerca da diversidade e das diferentes deficiências, bem como ser responsabilizada por não ter contemplado os conhecimentos para pensar a educação dos alunos com deficiência. Assim, conforme Rodrigues (2008, p.15):

A existência de uma disciplina de “Necessidades Educativas Especiais” ou análoga deverá evoluir para uma organização curricular que sedie os conteúdos, habitualmente ministrado nesta disciplina, em cada uma das disciplinas que compõe a ementa dos cursos de formação de professores.

É possível afirmar que a lógica departamental, na qual as disciplinas estão distribuídas no Curso de Pedagogia/UFF/Niterói, tem contribuído para a cisão entre teoria e prática. Pois, os estudantes não conseguem pensar sua prática considerando os fundamentos pedagógicos estudados no início do curso, o que revela a dicotomia das disciplinas e a, conseqüente, fragmentação da práxis.

As narrativas a seguir destacam as disciplinas que contribuem para pensar a inclusão de alunos com deficiência no Curso de Pedagogia/UFF/Niterói:

“A disciplina Organização da Educação no Brasil contribuiu na medida em que expôs a LDB e o seu capítulo destinado à educação especial, nos fez ter conhecimento da legislação, trabalhada minuciosamente em sala de aula. A Educação Especial voltou-se para o conhecimento das deficiências e sobre técnicas, as práticas de intervenção pedagógica a serem utilizadas. Porém, senti falta da teoria, algo que sustentasse o conteúdo transmitido; Tópicos Especiais em Educação Especial por ter oportunizado também o conhecimento de documentos oficiais nacionais e internacionais que tratam da educação inclusiva, além de abordar a questão do preconceito imposto àqueles diferentes na sociedade, considerando pensadores da teoria crítica, os quais não conhecia e que não se trabalha durante o curso de Pedagogia.” (Vivian, 8º período, noite)

“A disciplina de educação infantil nos faz entender um pouco sobre o universo infantil e podemos fazer conexões desses conteúdos com o processo educacional de crianças com deficiência. A disciplina ‘Educação Especial’ nos faz refletir de forma intensa através das próprias leis e decretos como tornar o processo educacional verdadeiramente mais democrática e ainda nos fazer refletir sobre nossa atuação em sala de aula.” (Mila, 8º período, noite)

“Refletindo acerca das atividades de todas as disciplinas que cursei, nenhuma aborda especificamente os alunos com necessidades especiais. Não apresentam sequer textos complementares, o que nos indica que este ainda é um assunto marginalizado na própria área de educação. Não há dúvidas de que o currículo do Curso de Pedagogia da UFF necessita de reformas em seus conceitos e abordagens, e a inclusão deve ser uma das pautas.” (Polly, 8º período, noite)

“As disciplinas ‘Educação Especial’ e ‘Tópicos Especiais em Educação Especial’ são as únicas que discutem diretamente acerca do assunto.” (Carmelita, 8º período, noite)

Considerando as possíveis contribuições das disciplinas para pensar a inclusão, todas as estudantes destacaram as disciplinas Educação Especial e Tópicos Especiais e Educação Especial. A disciplina de Psicologia da Educação foi apontada por sete estudantes; Sociologia da Educação e Avaliação Educacional por cinco estudantes; Antropologia e Biologia e Educação por quatro estudantes; Filosofia e Organização da Educação Brasileira por três estudantes; Didática, Currículos e Programas, Educação Infantil, História da Educação e Política Educacional por duas estudantes; e supervisão Educacional, Educação de Jovens e Adultos e Orientação Educacional, mencionadas por apenas uma estudante por cada disciplina. Conforme narrativas abaixo, algumas possíveis contribuições das disciplinas:

“A disciplina Organização da Educação no Brasil contribuiu na medida que expôs a LDB e o seu capítulo destinado à educação especial, nos fez ter conhecimento da legislação, trabalhada minuciosamente em sala de aula; Educação Especial voltou-se para o conhecimento das deficiências e sobre técnicas, as práticas de intervenção pedagógica a serem utilizadas porém senti falta da teoria, algo que sustentasse o conteúdo transmitido; Tópicos Especiais em Educação Especial por ter oportunizado também o conhecimento de documentos oficiais nacionais e internacionais que tratam da educação inclusiva, além de abordar a questão do preconceito imposto àqueles diferentes na sociedade, considerando pensadores da teoria crítica, os quais não conhecia e que não se trabalha durante o curso de Pedagogia.”(Cândida- 8º período- manhã)

- Filosofia (da Educação): por considerar a Filosofia como disciplina inicial, de campo de conhecimento do qual se organizaram, com suas especializações, todas as outras áreas do conhecimento (ao menos no Ocidente). Sendo, portanto, de fundamental importância para pensamentos de maior profundidade.
- Sociologia: pelas reflexões acerca das construções sociais formadas a respeito do indivíduo com deficiência, e que, em sua maioria, precisam ser desconstruídas,
- Antropologia: por discutir acerca das idéias “ou eu/ o outro”, etnocentrismo, relativismo, a construção das referências que temos quando olhamos e julgamos o mundo social.
- Psicologia da Educação- por tratar de formação psicológicas e subjetivas individuais, afetos, emoções e comportamentos.
- Biologia e Educação: por discutir conceitos básicos de neuroanatomia e a relação entre o biológico e o emotivo.
- Educação Especial/Tópicos: por serem disciplinas diretamente ligadas à prática inclusiva, fornecem subsídios diretos (históricos, pedagógicos, legais) que possibilitam uma elaboração mais concreta do tema inclusão. É o espaço para sistematizar as leituras das outras disciplinas citadas, juntamente com as novas leituras da educação especial; construir argumentos mais concisos na defesa de uma prática educativa mais inclusiva no sentido mais democrático que o conceito de inclusão possa ter.
- Avaliação: por ser a avaliação escolar usual (que se preocupa muito em mensurar, quantificar, classificar e hierarquizar) uma das formas mais cruéis de se produzir exclusões. A Lei que proíbe negar a matrícula ao aluno com deficiência possibilita sua inclusão no espaço escolar, mas esta escola (a escola que já não satisfaz os anseios mais democráticos) (re)produziu outros mecanismos de exclusão. Engrossando os números não computados pelas instituições de pesquisa: os “excluídos do interior”, tal como foi mostrado por P. Bourdieu, em uma das disciplinas de Sociologia.” (Joana - 8ª período- noite)

3.2.4.3. Tempo de formação: o aligeiramento imposto à formação

Ponderando que as bases filosóficas, antropológicas, sociológicas e políticas dão elementos para pensar a educação inclusiva tanto quanto as disciplinas pedagógicas, é possível afirmar que todas as disciplinas possuem elementos que permitem pensar a inclusão. Faz-se, pois necessário, melhor articulação e aproximação entre essas áreas do saber que permitam desfazer esse fosso entre as diferentes disciplinas, bem como o tempo de formação possível para realização deste curso, conforme é possível verificar na seguinte narrativa:

“(…) As 60 horas obrigatórias são insuficientes para dar conta da diversidade das deficiências.” (Joana, 8º período, noite)

“É certo que o período de apenas um semestre não é capaz de abarcar todo o conhecimento da área.” (Polly, 8º período, noite)

É possível observar que Carla, Arlene e Joana não conseguem pensar/elaborar/articular as demais disciplinas com as disciplinas sobre educação especial/inclusiva, ou seja, as oferecidas pelos dois Departamentos da Faculdade de Educação/UFF/Niterói, revelando quanto ao Curso de Pedagogia que esse não se desenvolve de maneira orgânica. O que também revela que o currículo não contempla as contradições presentes na escola e que não remetem somente aos alunos com deficiência. Mas, também aos alunos sem deficiência.

3.2.4.4. Formação para a resistência contra o preconceito

Outra narrativa nos permite observar que, no processo de formação no Curso de Pedagogia/UFF/Niterói, há quem compreenda a importância do combate e resistência ao preconceito para que a escola permita a convivência entre alunos com e sem deficiência:

“Elaborei nas disciplinas de educação especial, a concepção de uma educação voltada para a formação humana, para a emancipação dos indivíduos, em ambientes escolares democráticos e acolhedores. Em que alunos com necessidades especiais possam estudar na mesma sala com alunos que não apresentam deficiência,

para que com a convivência tornem-se mais resistentes ao preconceito.” (Cândida, 8.º período, manhã)

É possível observar, na narrativa de Cândida, que seu pensar acerca da educação de alunos com deficiência, não estabelece dicotomia com a educação geral. Permitindo-se admitir a educação como parte da formação humana, que para Adorno (1995), contempla o indivíduo e se contrapõe à barbárie, revelada na forma do preconceito e da segregação historicamente imposta aos alunos com deficiência. Educação que contemple as diferenças; que orienta os indivíduos à emancipação; à liberdade como seres livres pensantes e para relações democráticas, nas quais possam conviver no mesmo espaço escolar.

Assim, considerando a narrativa de Cândida, é possível afirmar que sua concepção de educação está para além da adaptação às demandas sociais e da produção. Mas, antes tem como referência seu potencial formador humano, que resiste à segregação e ao preconceito; que oportuniza aos estudantes do Curso de Pedagogia/UFF/Niterói irem para além da reprodução de conteúdos curriculares transmitidos em sala de aula, destacados por Adorno (1995, p.141), como tendo“(…) característica de coisa morta (…)”. Assim, anuncia-se a possibilidade de, pela educação, se emancipar pela experiência, ou seja, pela “(…) produção de uma consciência verdadeira.”.

Portanto, que os espaços de formação, destacando-se a escola, possam ser pensados como locus nos quais as atividades pedagógicas e conteúdos curriculares proporcionem aos estudantes refletir criticamente sobre a sociedade e o conhecimento produzido.

Quanto a isso, Adorno (1995, p. 143) destaca que:

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém, ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de well adjusted people, pessoas bem ajustadas (...)

Portanto, a formação no Curso de Pedagogia/UFF/Niterói deve ser para além da adaptação às demandas da produção. Pois, se não o for assim, formará nada além de pedagogos ajustados, adaptados à sociedade e

conformados com a barbárie, como é o caso do preconceito manifestado nas instâncias sociais, como a escola.

Quanto a isso, é importante destacar que para Adorno (1995), a educação deve fortalecer a resistência, mais do que a adaptação e assim possibilitar aos indivíduos o desenvolvimento da consciência nos espaços sociais que tendem a formar para a heteronomia.

Considerando a análise aqui empreendida das narrativas das estudantes do Curso de Pedagogia/UFF/Niterói, sujeitos deste estudo, é possível afirmar que à maioria das estudantes foi oportunizado, em seu processo de formação, experiências e conhecimentos sobre educação de alunos com deficiência e a escola inclusiva. Mas, é necessário também destacar isso se deu no âmbito das disciplinas “Educação Especial” e “Tópicos Especiais em Educação Especial”. Significando, que as demais disciplinas do Curso de Pedagogia/UFF/Niterói, embora com elementos importantes para problematizar a educação dos alunos com deficiência, não contribuíram para tal, culminando no que muitas vezes foi possível observar e ouvir na sala de aula durante a realização deste estudo: Que as estudantes têm uma formação frágil de conhecimento acerca da educação inclusiva/inclusão de alunos com deficiência na escola regular, por somente isso ser discutido nas disciplinas sobre Educação Especial.

Considerações Finais

A elaboração deste estudo fez-me refletir criticamente acerca da formação dos futuros pedagogos da UFF/Niterói. Sobretudo, considerando a complexidade e abrangência do Curso de Pedagogia/UFF, bem como a demanda social e educativa por inclusão social e educacional na contemporaneidade.

Para mim foi desafiador porque, dentre outros aspectos, recentemente graduei-me como Pedagoga na Faculdade de Educação/UFF/Niterói. Agora, retorno como aluna do Programa de Pós-Graduação, o que impõe-me a necessidade de considerar minha trajetória acadêmica e refletir sobre as possibilidades formativas nesse espaço de formação frente às demandas por democratização da escola e inclusão social e educacional.

Esse movimento de retorno às salas de aula nas disciplinas que têm como objeto de estudo a Educação Especial para observação de sua dinâmica pedagógica, lembrou-me as experiências vividas à época de estudante: o desenvolvimento intrinsecamente emancipatório que as disciplinas oportunizam aos estudantes. Como também o desvelar das possibilidades pela educação de se opor e resistir à barbárie, considerando seu potencial crítico-reflexivo no qual a concepção de educação dos alunos com deficiência não se descontextualiza da educação geral. Visando assim os objetivos éticos e formador da educação que deve conduzir à produção de uma consciência verdadeira e à autonomia do pensar e agir. Esses, entre outros aspectos, remeteram-me às experiências formativas que a disciplina Educação Especial me proporcionou por ocasião de minha formação no Curso de Pedagogia/UFF/Niterói.

Assim, como em minha experiência de estudante, percebi as possibilidades de, pela formação acadêmica, ocorrer identificação com indivíduos com deficiência por intermédio da discussão sobre democratização da educação, da escola, da experiência com alunos com deficiência, esses alvo do preconceito, mesmo considerando os desafios que isso representa. Mas, com possibilidade de afirmar a experiência de práticas pedagógicas inclusivas na escola, na qual alunos com deficiência possam aprender com colegas sem deficiência.

O anseio pela consolidação do ideal democrático, justo e humano e emancipador da educação, enfrentado de maneira crítica e responsável pareceu-me latente nas estudantes, sujeitos deste estudo. Pois, ao considerarem os dispositivos legais, textos teóricos e as experiências em escolas com inclusão de alunos com deficiência, podem observar e perceber o quão necessário é admitir a elaboração de concepções democráticas e inclusivas no processo formativo acadêmico na contemporaneidade.

A identificação com o exercício democrático da profissão docente muito me contenta. Pois, penso que as possibilidades dos futuros pedagogos do Curso de Pedagogia UFF/Niterói elaborarem suas práticas pautadas em princípios éticos e democráticos se configuram como vantagem/contribuição à escolarização de alunos com deficiência que os futuros pedagogos receberão em suas salas de aula.

Associando-se aos princípios éticos e democráticos, possíveis de se identificar na formação das estudantes, sujeitos deste estudo, no desenvolvimento da disciplina Educação Especial, esses revelados nas narrativas e na maneira humana como as estudantes pensam a educação dos alunos com deficiência no mesmo espaço escolar, é possível afirmar, mesmo considerando as contradições presentes na formação dos futuros pedagogos, que passaram a elaborar sua concepção de educação inclusiva no findar do curso, que a concepção de educação inclusiva presente em documentos oficiais e internacionais que começaram a ser implementados a partir da década de 90, como a LDBEN 9.394/1996, o Estatuto da Criança e do Adolescente e as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura/graduação, Parecer 9/2001/CNE, estudados no Curso de Pedagogia/UFF/Niterói, atendendo assim, as políticas públicas de educação, com ênfase na inclusão de alunos com deficiência na escola regular.

Porém, mesmo considerando a legislação que afirma a inclusão, ainda há estudantes no Curso de Pedagogia/UFF/Niterói, que argumentam a ausência de conhecimentos e reflexão acerca da inclusão de alunos com deficiência na escola regular.

O Parecer 9/2001/CNE destaca que uma das características inerentes à atividade docente, dentre outras, é que o professor deve assumir e lidar com a diversidade dos alunos, cuidar de sua aprendizagem, respeitando essa

diversidade e especificidade nas diversas modalidades de ensino, bem como os alunos com necessidades educativas especiais.

Assim, neste estudo, busquei compreender como essa exigência se configura no Curso de Pedagogia /UFF/Niterói, sendo possível observar que, embora as estudantes tenham elaborado suas concepções de inclusão pautadas nos princípios éticos e democráticos de assegurar a educação dos indivíduos com deficiência no mesmo espaço e na convivência com os demais alunos, sua percepção do desenvolvimento de práticas inclusivas não rompeu com os moldes tradicionais pautados em práticas homeogeneizadoras da educação que não contempla nem os alunos considerados normais nem, conseqüentemente, os alunos com deficiência.

É possível também afirmar que contribui para essa tendência homogeneizadora e reducionista da educação, a desarticulação das disciplinas denominadas práticas e teóricas, que no desenvolver do Curso de Pedagogia/UFF/Niterói não contempla a inclusão tanto no campo prático quanto no teórico. A formação de professores para o atendimento às demandas da inclusão pretende superar a educação nos moldes tradicionais, de modo que as disciplinas de teoria e prática interajam e permitam aos estudantes formarem-se com rigor científico e, ao mesmo tempo, desenvolverem sua prática pedagógica de maneira crítica e reflexiva. Como também, além de, em seu processo de formação, pensar a importância do reconhecimento e aceitação das diferenças humanas e sociais.

Assim, conforme Costa, com base em Umberto Eco (2001) deve-se ensinar às crianças [aos indivíduos] que os seres humanos são diferentes entre si, explicando em que as pessoas se diferenciam e que essas diferenças podem ser uma fonte de enriquecimento para todos os seres humanos. Sabe-se que as questões do acolhimento dos alunos com deficiência nas classes inclusivas não se resumem à ação pedagógica. Mas, deve-se reconhecer a necessidade dos professores estarem conscientes da importância de viver experiência com os alunos, com ou sem deficiência, buscando, assim, caminhos que levem os alunos a realizarem atividades/ações autônomas tornando-os mais emancipados, desenvolvendo a sua criatividade e levando-os à reflexão.

A concepção de uma formação que contemple a educação inclusiva e o reconhecimento da elaboração de conhecimentos e práticas pedagógicas nas

disciplinas que compõem os Cursos de Licenciatura, incluindo Pedagogia, se faz necessário na contemporaneidade. Porém, alguns fatores são necessários para sua consolidação, sobretudo, conforme Costa (2009, pp. 70-72) afirma:

(...) faz-se necessário uma formação de professores para a reflexão e a crítica que ultrapassem os limites baseados na deficiência, alcançando o pensar sobre os alunos com deficiência de maneira a atender sua demanda por aprendizagem pelas experiências entre diferentes professores e colegas; o reconhecimento da diferença como essência da humanidade; o respeito às relações humanas e o desenvolvimento da sensibilidade e da identificação com os indivíduos, possibilitando a elaboração de concepções por parte dos alunos e professores na experiência com a diversidade humana e cultural no combate à violência.

Assim, este estudo analisou se as questões referentes à educação inclusiva para alunos com deficiência estão presentes no Curso de Pedagogia/UFF/Niterói, considerando seu Projeto Pedagógico e as narrativas das estudantes, que participaram como sujeitos.

Considerando os objetivos, questões e análise dos dados, as considerações finais deste estudo são as seguintes:

- A concepção de educação/inclusão elaborada pelas estudantes ocorre no âmbito das disciplinas específicas, como “Educação Especial” e “Tópicos Especiais em Educação Especial”, ou seja, não há contribuição de outras disciplinas do Curso nessa elaboração;
- A formação que contemple a educação inclusiva ocorre de maneira isolada, como historicamente se deu a educação dos alunos com deficiência. O conjunto de disciplinas do Curso de Pedagogia/UFF/Niterói não proporciona elementos para elaboração de uma concepção de educação inclusiva. Permitindo afirmar que se faz necessária a articulação das diversas disciplinas/áreas do conhecimento, além da base teórica articulada com a prática pedagógica na elaboração do conhecimento e formação dos futuros pedagogos;
- A concepção de educação/inclusão das estudantes apresenta-se como conscientização da educação para todos que deve ocorrer no mesmo espaço escolar de maneira humana, justa e igualitária; no enfrentamento e superação da segregação histórica, o preconceito e a dicotomização entre escola

regular e especial imposta aos alunos com deficiência e o fortalecimento dos princípios democráticos presentes na concepção de educação inclusiva;

- A reformulação do Curso de Pedagogia/UFF/Niterói, iniciada no ano de 1993, se deu considerando a necessidade de atendimento à demanda da educação básica, destacando a necessidade de um pedagogo capaz de pensar, decidir, planejar e executar as atividades educacionais em várias instâncias. Tal proposta, considerando os aspectos da educação dos alunos com deficiência e a diversidade cultural presente na escola, não contemplou a educação inclusiva na escola regular, distanciando-se do compromisso “(...) político da Universidade com a democratização da educação”, como explicitado em seu Projeto Pedagógico;

- O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia UFF/Niterói, embora apresente a proposta educacional de se formar para a afirmação de uma sociedade mais justa e humana que considere a diversidade em sua materialização, não contempla a educação dos indivíduos com deficiência na escola regular, bem como a necessidade de se pensar a educação na perspectiva inclusiva;

- As estudantes revelaram quanto à formação em relação à educação inclusiva, a separação entre a prática pedagógica e a teoria, sobrepondo a primeira à segunda, não as percebendo como articuladas na elaboração da práxis pedagógica, caindo no campo da dicotomização; o que não revela avanço para a atuação docente. É possível afirmar que a ausência de articulação pode ser atribuída ao fato de as estudantes, em seu processo de formação, terem tido pouca ou nenhuma experiência prático-pedagógica para o enfrentamento crítico das questões da inclusão dos alunos com deficiência na escola regular. Como também para perceber o fosso entre as disciplinas do Curso de Pedagogia/UFF/Niterói.

Este trabalho realizou-se considerando as narrativas das estudantes quanto à possível formação recebida destacando os elementos da educação inclusiva; o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia/UFF/Niterói.

Na análise quanto às questões referentes à educação/inclusão de alunos com deficiência presentes no Curso, é importante ressaltar que não é possível se basear somente nas narrativas, na maneira como se materializam no cotidiano das salas de aula e a apropriação pelos estudantes. Seria reducionista traduzir

essa caracterização à fragmentação e desarticulação das disciplinas que compõem o Curso, sem consultar os professores do Curso, que neste momento não são sujeitos deste estudo. Sobretudo, considerando o pouco para realização deste trabalho, que não possibilitou o acesso a outros sujeitos, pretendo em estudos futuros ouvir os professores, por considerá-los indivíduos fundamentais para conhecer mais profundamente a formação no Curso de Pedagogia/UFF/Niterói. Pois, como afirmado por Costa (2009, p. 82), o que desejamos é que os futuros pedagogos sejam capazes de “(...) enfrentar e tomara superar os obstáculos estabelecidos por sua formação, mobilizando-se pela reflexão crítica.” A referida autora continua, afirmando que:

(...) há que se pensar na importância da formação dos professores, em uma época que a educação inclusiva é preconizada como essencial para o enfrentamento e superação do preconceito e os limites postos à escola pública e aos demais espaços sociais.

Penso que a contribuição mais significativa deste trabalho é a possibilidade de chamar a atenção, não somente para o Curso de Pedagogia/UFF/Niterói, mas também para os demais cursos de licenciatura da UFF e, tomara, de outras Universidades. Como também a importância e urgência de tratar responsavelmente a formação dos estudantes no que se refere à inclusão de alunos com deficiência na escola regular e que, pelas narrativas da maioria das estudantes participantes deste estudo, tem potencial para ser emancipadora sem negar os desafios da educação inclusiva.

Referências

ADORNO, T. W. (1996). Teoria da semicultura. *Educação & Sociedade*, Ano XVII, n. 56, dez., pp. 338-411.

_____. (1995). *Educação e emancipação*. São Paulo, Paz e Terra.

AINSCOW, M. (2007). Educação para todos: torná-la uma realidade. In: *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, pp.11-28.

BRASIL. (2001¹). Resolução n.º 2. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, Brasília, DF.

_____. (2001²). Parecer n.º 17. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, Brasília, DF.

_____. (2001³). Parecer n.º 9. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, Brasília, DF.

_____. (2001⁴). Plano Nacional de Educação, Conselho Nacional de Educação, Brasília, DF.

_____. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN, n.º 9.394, Brasília, DF.

_____. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil, Congresso Nacional, Brasília, DF.

CORDE. (1994). Declaração de Salamanca e suas Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, Brasília, DF .

COSTA, V. A. da, CHAVES, Iduina Mon't Alvern, & CARNEIRO, Waldeck (org). (2009). *Políticas Públicas de Educação: pesquisas em confluência*. Niterói, Intertexto.

COSTA, V. A. da. (2007). Os processos de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais: políticas e sistemas. Rio de Janeiro, Editora UNIRIO.

_____. (2006). Formação de professores: narrativas e experiências instituintes 'na' e 'para' a escola inclusiva. *Cadernos de Ensaios e Pesquisas*, Edição Especial, Niterói, n.º 11, pp. 23-43, Set.

_____. (2005). *Formação e Teoria Crítica da Escola de Frankfurt: trabalho, educação, indivíduo com deficiência*. Niterói, EdUFF.

_____. (2004). Políticas públicas de formação de professores: questões acerca da inclusão escolar, educação e diversidade. *Cadernos de Ensaios e Pesquisas*, Edição Especial, Niterói, ano 4, n.º 9, pp. 57-63, Jul.2003/Jul.2004.

_____. (2002). Formação de professores para a educação de alunos com deficiência: questões acerca da escola democrática. In: *Cadernos de Ensaios e Pesquisas*, n.º 7, Ano 3, Jan./Jun., Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, pp. 12-43.

CROCHÍK, J. L. (2009). Educação para a resistência e contra a barbárie. In: *Revista Educação*, Edição Especial: Adorno pensa a Educação, ano 2, São Paulo, Editora Segmento, pp. 16-25.

_____. (2008). *Perspectivas teóricas acerca do preconceito*. São Paulo, Casa do Psicólogo.

_____. (2007). *Teoria crítica e formação do indivíduo*. São Paulo, Casa do Psicólogo.

_____. (2006). *Preconceito, indivíduo e cultura*. 3ª ed. São Paulo, Casa do Psicólogo.

DAMASCENO, A. R. (2006). *A formação de professores e os desafios para a educação inclusiva: as experiências da Escola Municipal Leônidas Sobriño Porto*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ.

ECO, U. (2001). Choque de civilizações: Em nome da razão. In: *Eu &, Valor Econômico*, 26, 27 e 28 de Outubro, São Paulo, pp.12-13.

FREIRE, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25ª edição. São Paulo, Paz e Terra.

GLAT, R. (2004). *A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão*. 3ª ed. Rio de Janeiro, 7 letras.

Inclusão: Revista da Educação Especial. (2008). Secretaria de Educação Especial. V. 4, n.º 2, Julho/Outubro. Brasília, Ministério da Educação.

JANNUZZI, G. S. de M. (2006). *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 2. ed. Campinas, SP, Autores Associados.

MAAR, W. L. (2003). Adorno: semiformação e educação. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 24, n.º 83, pp. 459- 475.

MACEDO, J. M. de. (2008). *A formação do pedagogo em tempos neoliberais: a experiência da UESB*. Vitória da Conquista, BA, Edições UESB.

MAZZOTTA, M. J. S. (2005). Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas. 5.ed. São Paulo, Cortez.

NOBRE, M. (2004). A Teoria Crítica. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.

PUCCI, B., OLIVEIRA, N. R. de & ZUIN, A. S. (1999). Adorno: o poder educativo do pensamento crítico. 3ª ed. Petrópolis, RJ, Vozes.

RODRIGUES, D. (2006). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo, Samus.

SANTOS, M. P. & PAULINO, M. P. (2006). Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas. São Paulo, Cortez.

SAVIANI, D. (2008). A Pedagogia no Brasil: história e teoria. Campinas, SP, Autores Associados.

UFF/PROAC. (2002). Ementário de Disciplinas dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação da Universidade Federal Fluminense. Niterói, EdUFF.

UFF. (1993). Proposta Curricular do Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense. Material impresso de circulação interna.

UNESCO. (1990). Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, Jomtien, Tailândia.

WERNECK, C. (2000). Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva, 2ª ed., Rio de Janeiro, WVA.

<http://www.adiron.com.br/mznews/data/historia.pdf>

http://pt.wikipedia.org/wiki/Louis_Braille

http://pt.wikipedia.org/wiki/Charles_Barbier

www.mec.seesp.gov.br

Anexo I - Componentes curriculares obrigatórios do Curso

1º período

- Sociologia I
- Filosofia da Educação V
- Antropologia I
- História da Educação IV
- Pesquisa e Prática Pedagógica I
- Atividades I

2º Período

- Sociologia da Educação I
- Filosofia da Educação VI
- História da Educação V
- Psicologia da Educação V
- Pesquisa e Prática Pedagógica II
- Atividades II

3º Período

- Sociologia da Educação II
- Epistemologia das Ciências da Educação
- História da Educação VI
- Psicologia da Educação VIII
- Pesquisa e Prática Pedagógica III
- Atividades III

4º Período

- Economia Política e Educação
- Ciências Políticas e Educação
- Psicologia IX
- Antropologia e Educação
- Biologia e Educação
- Pesquisa e Prática Pedagógica IV

- Atividades IV

5º Período

- Política Educacional no Brasil
- Organização da Educação no Brasil
- Didática
- Currículos e Programas
- Monografia I
- Pesquisa e Prática Pedagógica VI
- Atividades VI

6º Período

- Análise de Dados em Pesquisa Pedagógica
- Trabalho, Educação e Produção do Conhecimento
- Avaliação Educacional
- Monografia II
- Pesquisa e Prática Pedagógica VI
- Atividades VI

7º Período

- Administração Educacional
- Supervisão Educacional
- Orientação Educacional
- Magistério das Disciplinas do Ensino Médio
- Monografia III
- Pesquisa e Prática Pedagógica VII
- Atividades VII

8º Período

- Alfabetização
- Educação Infantil
- Educação Especial
- Educação de Jovens e Adultos

- Monografia IV
- Pesquisa e Prática Pedagógica VIII
- Atividades VIII

9º Período

- Língua Portuguesa - Conteúdo e Método
- Matemática - Conteúdo e Método
Fundamento teórico-epistemológico do ensino da matemática no ensino fundamental. Utilização de material concreto na escola e sua função na construção do conhecimento matemático. Conhecimento empírico e conhecimento teórico na matemática.
- Ciências Sociais - Conteúdo e Método
- Ciências Naturais - Conteúdo e Método
- Monografia V
- Pesquisa e Prática Pedagógica IX
- Atividades IX

Anexo II – Questionário

MODELO

Universidade Federal Fluminense

Programa de Pós-Graduação em Educação- Mestrado e Doutorado

Mestranda: Gisela Paula da Silva Faitanin

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Valdelúcia Alves da Costa

Questionário - parte integrante de minha pesquisa, intitulada: **Formação e educação inclusiva: As concepções do Curso de Pedagogia/Universidade Federal Fluminense**

🚫 Pseudônimo:

Data de nascimento: _____ Período: _____ Turno: M () N ()

Trabalha em escola? Sim () Não ()

Qual atividade desenvolvida?

1. Considerando as disciplinas cursadas, qual/quais concepção/concepções você elaborou/ou está elaborando sobre a educação de alunos com deficiência?

2. Você considera que a formação acadêmica do curso de Pedagogia/UFF oferece condições para atuar em classes inclusivas? Ou seja, alunos com/sem deficiência estudando na mesma sala de aula? Justifique.

3. As disciplinas Educação Especial e Tópicos Especiais em Educação Especial lhe oportunizaram experiências em escolas inclusivas (visitas, observações em sala de aula, estágios supervisionados ou outras)? Como você articula a prática com os conteúdos dessas disciplinas?

4. Você atua em escola como professora? Sim () Não ()

Em caso afirmativo, você tem aluno incluído? Sim () Não ()

5. Como você se sente tendo em sua sala de aula alunos com e sem deficiência estudando juntos?

6. No seu entendimento, quais as disciplinas abaixo contribuem para sua atuação com alunos com deficiência incluídos em classes regulares? Assinale e justifique.

- () Sociologia
- () Filosofia da Educação
- () Antropologia
- () História da Educação
- () Psicologia da Educação
- () Biologia e Educação
- () Política Educacional no Brasil
- () Organização da Educação no Brasil
- () Didática
- () Currículos e Programas
- () Avaliação Educacional
- () Supervisão Educacional
- () Orientação Educacional
- () Educação Infantil
- () Educação Especial
- () Educação de Jovens e Adultos
- () Matemática - Conteúdo e Método
- () Ciências Sociais - Conteúdo e Método
- () Ciências Naturais - Conteúdo e Método
- () Língua Portuguesa - Conteúdo e Método
- () Tópicos Especiais em Educação Especial

Anexo V – Entrevistas Semi-Estruturadas

✚ Pseudônimo: **Cândida**

Data de nascimento: **06/03/1981** Período: **8º** Turno: M (**X**) N ()

Trabalha em escola? Sim () Não (**X**)

Qual atividade desenvolvida? **Bolsista de Iniciação Científica**

1. Considerando as disciplinas cursadas, qual/quais concepção/concepções você elaborou/ou está elaborando sobre a educação de alunos com deficiência?

A concepção de uma educação voltada para a formação humana, para a emancipação dos indivíduos, em ambientes escolares democráticos e acolhedores, em que alunos com necessidades especiais possam estudar na mesma sala com alunos que não apresentam deficiência, para que com a convivência tornem-se mais resistentes ao preconceito.

2. Você considera que a formação acadêmica do curso de Pedagogia/UFF oferece condições para atuar em classes inclusivas? Ou seja, alunos com/sem deficiência estudando na mesma sala de aula? Justifique.

Penso que o curso de Pedagogia nos dá uma base, porém considero que o mais importante é estar disposto a atuar nas salas de aula com estes alunos, nos permitir a viver experiências com eles, de maneira a não os negar o acesso ao conhecimento, pois acredito que é nesse momento que vamos nos preparando, elaborando conhecimentos, seria um processo de aprendizado. Acho que com o novo currículo, mesmo entrando disciplinas como braille, libras, serão superficiais, pois não darão uma base consistente para atuar na sala de aula, mas abrirá oportunidades para que os estudantes percebam a importância da apropriação desta língua, busque maneiras de dar continuidade em cursos, ou mesmo tentar se comunicar para aprender mais. Também percebo que não

há uma interação das disciplinas quanto à temática, deveria haver discussões a respeito não só para o curso de Pedagogia, mas para todos os cursos de Licenciatura.

3. As disciplinas Educação Especial e Tópicos Especiais em Educação Especial lhe oportunizaram experiências em escolas inclusivas (visitas, observações em sala de aula, estágios supervisionados ou outras)? Como você articula a prática com os conteúdos dessas disciplinas?

Só a disciplina de Tópicos Especiais em Educação Especial viabilizou oportunidade de ir às escolas, observar o cotidiano escolar, conversar com os professores e alunos, perceber as questões arquitetônicas quanto à acessibilidade de alunos com deficiência, articulando com a teoria trabalhada na disciplina, sendo possível analisar no que diz respeito à segregação, autonomia, sensibilidade, entre outros pontos discutidos e trabalhados em sala sobre o indivíduo, quanto à fala, as atitudes docentes, questões de organização da escola para atender todos os alunos nas suas singularidades.

4. Você atua em escola como professora? Sim () Não (**X**)
Em caso afirmativo, você tem aluno incluído? Sim () Não ()

5. Como você se sente tendo em sua sala de aula alunos com e sem deficiência estudando juntos?

Ainda não passei por esta experiência, pois não atuo em escola como professora.

6. No seu entendimento, quais as disciplinas abaixo contribuem para sua atuação com alunos com deficiência incluídos em classes regulares? Assinale e justifique.

A disciplina Organização da Educação no Brasil contribuiu na medida em que expôs a LDB e o seu capítulo destinado à educação especial, nos fez ter conhecimento da legislação, trabalhada minuciosamente em sala de aula; Educação Especial voltou-se para o conhecimento das deficiências e sobre técnicas, as práticas de intervenção pedagógica a serem utilizadas, porém senti falta da teoria, algo que sustentasse o conteúdo transmitido; Tópicos Especiais em Educação Especial por ter oportunizado também o conhecimento de documentos oficiais nacionais e internacionais que tratam da educação inclusiva, além de abordar a questão do preconceito imposto àqueles diferentes na sociedade, considerando pensadores da teoria crítica, os quais não conhecia e que não se trabalha durante o curso de Pedagogia. Também foi possível nas visitas a escola, observar o cotidiano escolar, conversar com professores e alunos, um momento muito formativo e uma experiência enriquecedora, onde pude amadurecer as discussões iniciadas em sala de aula, relacionando com a teoria. As aulas me provocavam, me instigavam a pensar e repensar sobre nossas práticas, atitudes quanto a formação humana.

- () Sociologia
- () Filosofia da Educação
- () Antropologia
- () História da Educação
- () Psicologia da Educação
- () Biologia e Educação
- () Política Educacional no Brasil
- (**X**) Organização da Educação no Brasil
- () Didática
- () Currículos e Programas
- () Avaliação Educacional
- () Supervisão Educacional
- () Orientação Educacional
- () Educação Infantil
- (**X**) Educação Especial
- () Educação de Jovens e Adultos

- () Matemática - Conteúdo e Método
- () Ciências Sociais - Conteúdo e Método
- () Ciências Naturais - Conteúdo e Método
- () Língua Portuguesa - Conteúdo e Método
- (**X**) Tópicos Especiais em Educação Especial

 Pseudônimo: **Carla**

Data de nascimento: 10/04/1988 Período: 8º Turno: M (**x**) N ()
Trabalha em escola? Sim (**x**) Não ()
Qual atividade desenvolvida? Estagiária da Educação Infantil / Ensino Fundamental

1. Considerando as disciplinas cursadas, qual/quais concepção/concepções você elaborou/ou está elaborando sobre a educação de alunos com deficiência?

Com a inclusão não há dúvidas que há uma grande diminuição da segregação dos alunos com deficiência na sociedade e, mesmo ainda havendo algum tipo de preconceito, acredito que uma barreira foi derrubada ao ser permitida a matrícula desses alunos nas escolas. No meu ponto de vista, as escolas devem ser inclusivas e democráticas, respeitando as diferenças e necessidades de cada indivíduo.

2. Você considera que a formação acadêmica do curso de Pedagogia/UFF oferece condições para atuar em classes inclusivas? Ou seja, alunos com/sem deficiência estudando na mesma sala de aula? Justifique.

Acredito que o que aprendemos ainda é muito pouco para lidar com as crianças, visto que, como futuras pedagogas, precisaríamos de um aprofundamento para que estivéssemos “preparadas” para atendermos todo e

qualquer aluno, seja ele com deficiência ou não. Ainda assim, acho que a nossa formação ainda é muito pouca para lidar e atuar principalmente com os alunos com deficiências ou transtornos globais do desenvolvimento.

3. As disciplinas Educação Especial e Tópicos Especiais em Educação Especial lhe oportunizaram experiências em escolas inclusivas (visitas, observações em sala de aula, estágios supervisionados ou outras)? Como você articula a prática com os conteúdos dessas disciplinas?

Sim, em ambas as disciplinas, visitamos escolas com o objetivo de conhecer a instituição e o trabalho desenvolvido com as crianças. O contato com profissionais já experientes na elaboração das entrevistas foram essenciais para o meu crescimento, visto que, de certa maneira, olhei para as entrevistadoras procurando analisar as suas respostas e absorver toda a experiência vivida por elas, para que, assim, eu pudesse entender como é aplicado na sala de aula aquilo que aprendemos nas disciplinas.

4. Você atua em escola como professora? Sim () Não () Estágio
Em caso afirmativo, você tem aluno incluído? Sim () Não ()

5. Como você se sente tendo em sua sala de aula alunos com e sem deficiência estudando juntos?

Ao falar de inclusão logo me recordo da mãe do Zequinha (que tinha síndrome de down), no filme Do luto à luta, de Evaldo Mocarzel. Mesmo sendo uma das fundadoras da Associação de Pais e Amigos de Excepcionais, deu um depoimento dizendo que, se seu filho nascesse hoje, ela jamais o colocaria numa associação como a APAE, pois é uma maneira de você segregar as crianças. Eu concordo com ela quando defende a idéia de que, quanto mais cedo a criança conviver com crianças “normais”, mais perto da normalidade ela

estará. A segregação transforma os indivíduos em seres isolados, e essas crianças especiais irão encontrar um mundo normal fora da APAE.

Portanto, acredito que nós educadores temos esse dever, esse papel de informar a sociedade no sentido de mostrar para elas que quanto mais cedo seus filhos tiverem experiências com essas crianças, quanto mais cedo eles conviverem com o diferente, mais resistentes ao preconceito eles se tornarão, pois, como diz a professora Valdelúcia, a experiência é um antídoto para o preconceito.

6. No seu entendimento, quais as disciplinas abaixo contribuem para sua atuação com alunos com deficiência incluídos em classes regulares? Assinale e justifique.

Dentro da própria Universidade já havia passado por experiências que julgava interessante, como o fato de “ficar cega” para ver como é ser cego. Hoje eu entendo que esta experiência, por exemplo, não me faz ver o que o portador desta necessidade especial sente, e sim perceber que aquele sentimento de pena e culpa não eram bons nem para mim, nem para as pessoas que tinham essa deficiência. Entretanto, as disciplinas Tópicos Especiais em Educação Especial e Educação Especial contribuíram para a desconstrução de idéias como esta, já formulada em minha cabeça, levando-me a pensar de outra maneira, mais adequada para a realidade.

- () Sociologia
- () Filosofia da Educação
- () Antropologia
- () História da Educação
- () Psicologia da Educação
- () Biologia e Educação
- () Política Educacional no Brasil
- () Organização da Educação no Brasil
- () Didática
- () Currículos e Programas

- () Avaliação Educacional
- () Supervisão Educacional
- () Orientação Educacional
- () Educação Infantil
- (x) Educação Especial
- () Educação de Jovens e Adultos
- () Matemática - Conteúdo e Método
- () Ciências Sociais - Conteúdo e Método
- () Ciências Naturais - Conteúdo e Método
- () Língua Portuguesa - Conteúdo e Método
- (x) Tópicos Especiais em Educação Especial

 Pseudônimo: Helena

Data de nascimento: 31\05\1985 Período: 9º Turno: M () N (x)

Trabalha em escola? Sim () Não (x)

Qual atividade desenvolvida? Bolsista

1. Considerando as disciplinas cursadas, qual/quais concepção/concepções você elaborou/ou está elaborando sobre a educação de alunos com deficiência?

Minha concepção acerca da educação de alunos com deficiência vem sendo elaborada a partir dos estudos realizados nas disciplinas de Tópicos Especiais em Educação Especial e também na disciplina obrigatória do curso de Pedagogia, que é a Educação Especial. Nestas disciplinas ministradas pela professora Valdelúcia pude compreender o processo de exclusão e assistencialismo vivenciados pelas pessoas que fogem ao padrão construído ideologicamente, sendo estigmatizadas historicamente.

Acredito que o mais importante nestas disciplinas foi entender que o que há de deficiente não são essas pessoas, mas sim o nível de entendimento de

nossa sociedade (nosso), que ainda vem elaborando lentamente que todos são detentores de direitos, independente de suas diferenças.

2- Você considera que a formação acadêmica do curso de Pedagogia/UFF oferece condições para atuar em classes inclusivas? Ou seja, alunos com/sem deficiência estudando na mesma sala de aula? Justifique.

Penso que sim. Todos os alunos estudando juntos, independente de suas diferenças é um direito de todos e algumas disciplinas (como as citadas acima) nos permitem entender isso e também pensar em formas de oportunizar a educação de alunos com deficiência no cotidiano e não sairmos do curso com receitas prontas, já que nenhuma pessoa é igual a outra para que dê sempre certo. O que aprendemos é que durante as experiências vividas em sala de aula, podemos refletir sobre maneiras de incluir e educar da melhor maneira possível, todos os alunos.

3. As disciplinas Educação Especial e Tópicos Especiais em Educação Especial lhe oportunizaram experiências em escolas inclusivas (visitas, observações em sala de aula, estágios supervisionados ou outras)? Como você articula a prática com os conteúdos dessas disciplinas?

Sim. Vamos a campo buscando entender à luz das teorias, em que momento cada escola caminha no sentido da inclusão.

4. Você atua em escola como professora? Sim () Não ()

Em caso afirmativo, você tem aluno incluído? Sim () Não ()

5. Como você se sente tendo em sua sala de aula alunos com e sem deficiência estudando juntos?

- Sem resposta

6. No seu entendimento, quais as disciplinas abaixo contribuem para sua atuação com alunos com deficiência incluídos em classes regulares? Assinale e justifique.

As disciplinas assinaladas abaixo contribuem para nosso entendimento enquanto educadores sobre a educação de alunos com deficiência, porém foram ministradas de maneira desarticulada e percebi sua importância já no final do curso. Meu entendimento sobre a importância de algumas das disciplinas abaixo se deu com as aulas da professora Valdelúcia, onde a todo o momento ela busca fazer articulações com todas as disciplinas fundamentais para que entendamos o processo contraditório de nossa sociedade e nosso, enquanto seres humanos que vivem nesta sociedade.

- (x) Sociologia
- (x) Filosofia da Educação
- (x) Antropologia
- () História da Educação
- (x) Psicologia da Educação
- () Biologia e Educação
- () Política Educacional no Brasil
- () Organização da Educação no Brasil
- () Didática
- () Currículos e Programas
- (x) Avaliação Educacional
- () Supervisão Educacional
- () Orientação Educacional
- () Educação Infantil
- (x) Educação Especial
- () Educação de Jovens e Adultos
- () Matemática - Conteúdo e Método
- () Ciências Sociais - Conteúdo e Método
- () Ciências Naturais - Conteúdo e Método
- () Língua Portuguesa - Conteúdo e Método
- (x) Tópicos Especiais em Educação Especial

✚ Pseudônimo: Arlene

Data de nascimento: 06.10.1985 Período: 9º Turno: M (X) N ()

Trabalha em escola? Sim (X) Não ()

Qual atividade desenvolvida? Pesquisa de Iniciação à Docência

1. Considerando as disciplinas cursadas, qual/quais concepção/concepções você elaborou/ou está elaborando sobre a educação de alunos com deficiência?

- sem resposta.

2. Você considera que a formação acadêmica do curso de Pedagogia/UFF oferece condições para atuar em classes inclusivas? Ou seja, alunos com/sem deficiência estudando na mesma sala de aula? Justifique.

3. As disciplinas Educação Especial e Tópicos Especiais em Educação Especial lhe oportunizaram experiências em escolas inclusivas (visitas, observações em sala de aula, estágios supervisionados ou outras)? Como você articula a prática com os conteúdos dessas disciplinas?

Não. Como falei acima, as disciplinas cursadas possibilitaram conhecer questões teóricas acerca do tema, mas o contato com a realidade não foi possível. Mesmo porque o espaço dessa disciplina no currículo é restrito e em seis meses não é possível fazer muita coisa. Não sei se o novo currículo possibilitará algum avanço neste sentido. Espero que sim.

4. Você atua em escola como professora? Sim () Não (X)

Em caso afirmativo, você tem aluno incluído? Sim () Não ()

5. Como você se sente tendo em sua sala de aula alunos com e sem deficiência estudando juntos?

- (sem resposta)

6. No seu entendimento, quais as disciplinas abaixo contribuem para sua atuação com alunos com deficiência incluídos em classes regulares? Assinale e justifique.

Acreditava antes de entrar no Curso que mais disciplinas contribuíssem. No meu entendimento, todas essas disciplinas sinalizam para questões que dizem respeito à educação inclusiva, mas nem todas no decorrer do curso que fiz o fizeram.

- () Sociologia
- () Filosofia da Educação
- () Antropologia
- () História da Educação
- (X) Psicologia da Educação
- () Biologia e Educação
- () Política Educacional no Brasil
- () Organização da Educação no Brasil
- () Didática
- () Currículos e Programas
- () Avaliação Educacional
- () Supervisão Educacional
- () Orientação Educacional
- () Educação Infantil
- (X) Educação Especial
- () Educação de Jovens e Adultos
- () Matemática - Conteúdo e Método
- () Ciências Sociais - Conteúdo e Método
- () Ciências Naturais - Conteúdo e Método
- () Língua Portuguesa - Conteúdo e Método

3. As disciplinas Educação Especial e Tópicos Especiais em Educação Especial lhe oportunizaram experiências em escolas inclusivas (visitas, observações em sala de aula, estágios supervisionados ou outras)? Como você articula a prática com os conteúdos dessas disciplinas?

Sim. Ao fazer visitas e observações a espaços inclusivos, podemos apreender como se dá o processo de inclusão nos mesmos, se é feito de maneira exitosa ou não. Os conteúdos das disciplinas nos possibilitam ainda fazer uma reflexão sobre nossa prática e sobre os desafios de cada um dos educadores em relação à experiência de inclusão, sabendo que ela é um grande passo para um processo educacional verdadeiramente mais democrático.

4. Você atua em escola como professora? Sim () Não ()

Em caso afirmativo, você tem aluno incluído? Sim () Não ()

5. Como você se sente tendo em sua sala de aula alunos com e sem deficiência estudando juntos?

Não atuo como professora.

6. No seu entendimento, quais as disciplinas abaixo contribuem para sua atuação com alunos com deficiência incluídos em classes regulares? Assinale e justifique.

A disciplina de educação infantil nos faz entender um pouco sobre o universo infantil e podemos fazer conexões desses conteúdos com o processo educacional de crianças com deficiência. A educação especial (disciplina) nos faz refletir de forma intensa através das próprias leis e decretos como tornar o processo educacional verdadeiramente mais democrática e ainda nos fazer refletir sobre nossa atuação em sala de aula.

- Sociologia
- Filosofia da Educação
- Antropologia
- História da Educação
- Psicologia da Educação
- Biologia e Educação
- Política Educacional no Brasil
- Didática
- Currículos e Programas
- Avaliação Educacional
- Supervisão Educacional
- Orientação Educacional
- Educação Infantil
- Educação Especial
- Educação de Jovens e Adultos
- Matemática - Conteúdo e Método
- Ciências Sociais - Conteúdo e Método
- Ciências Naturais - Conteúdo e Método
- Língua Portuguesa - Conteúdo e Método
- Tópicos Especiais em Educação Especial
- Outros - Especificar: Sociologia, pois nos faz entender a inclusão/exclusão na escolarização desigual de todos as crianças com deficiência na sociedade em geral.

 Pseudônimo: Joana

Data de nascimento: 21.10. 86 Período: 8º Turno: M () N (X)

Trabalha em escola? Sim () Não (X)

Qual atividade desenvolvida? _____

1. Considerando as disciplinas cursadas, qual/quais concepção/concepções você elaborou/ou está elaborando sobre a educação de alunos com deficiência?

Em elaboração. É preciso estudar mais e mais para estruturar princípios, métodos e avaliações que possam me ajudar a respeito da educação de alunos com deficiência. Não só as deficiências previstas na educação especial, mas também no que diz respeito às dificuldades e limitações de todos os indivíduos.

2. Você considera que a formação acadêmica do curso de Pedagogia/UFF oferece condições para atuar em classes inclusivas? Ou seja, alunos com/sem deficiência estudando na mesma sala de aula? Justifique.

Não condições plenas. Mas acho que forneça reflexões iniciais a serem aprofundadas. As 60 horas obrigatórias são insuficientes para dar conta da diversidade das deficiências.

3. As disciplinas Educação Especial e Tópicos Especiais em Educação Especial lhe oportunizaram experiências em escolas inclusivas (visitas, observações em sala de aula, estágios supervisionados ou outras)? Como você articula a prática com os conteúdos dessas disciplinas?

Sim. Visitas. As experiências que tive estiveram bem longe do ideal legal estipulado na disciplina, mas até minhas críticas, hoje estão melhor fundamentadas.

4. Você atua em escola como professora? Sim () Não ()

Em caso afirmativo, você tem aluno incluído? Sim () Não ()

5. Como você se sente tendo em sua sala de aula alunos com e sem deficiência estudando juntos?

- Sem resposta.

6. No seu entendimento, quais as disciplinas abaixo contribuem para sua atuação com alunos com deficiência incluídos em classes regulares? Assinale e justifique.

Penso que a maioria das disciplinas abaixo (se não todas) deveria contribuir para a atuação do professor diante do desafio da inclusão. A fragmentação das disciplinas dificulta pensamentos mais amplos a esse respeito. O aluno incluído é tanto sujeito da sociologia quanto da psicologia, por exemplo, e de todas as outras disciplinas. Reitero, portanto, que todas as disciplinas deveriam contribuir para a atuação na escola.

Mas assinalei as disciplinas que, durante minha graduação conduziram discussões mais significativas a respeito da inclusão. Certamente, as considero como campos referenciais teóricos.

- *Filosofia (da Educação): por considerar a Filosofia como disciplina inicial, de campo de conhecimento do qual se organizaram, com suas especializações, todas as outras áreas do conhecimento (ao menos no Ocidente). Sendo, portanto, de fundamental importância para pensamentos de maior profundidade.*
- *Sociologia: pelas reflexões acerca das construções sociais formadas a respeito do indivíduo com deficiência, e que, em sua maioria, precisam ser desconstruídas,*
- *Antropologia: por discutir acerca das idéias “ou eu/ o outro”, etnocentrismo, relativismo, a construção das referências que temos quando olhamos e julgamos o mundo social.*
- *Psicologia da Educação- por tratar de formações psicológicas e subjetivas individuais, afetos, emoções e comportamentos.*
- *Biologia e Educação: por discutir conceitos básicos de neuroanatomia e a relação entre o biológico e o emotivo.*

- *Educação Especial/Tópicos: por serem disciplinas diretamente ligadas à prática inclusiva, fornecem subsídios diretos (históricos, pedagógicos, legais) que possibilitam uma elaboração mais concreta do tema inclusão. É o espaço para sistematizar as leituras das outras disciplinas citadas, juntamente com as novas leituras da educação especial; construir argumentos mais concisos na defesa de uma prática educativa mais inclusiva no sentido mais democrático que o conceito de inclusão possa ter.*
- *Avaliação: por ser a avaliação escolar usual (que se preocupa muito em mensurar, quantificar, classificar e hierarquizar) uma das formas mais cruéis de se produzir exclusões. A Lei que proíbe negar a matrícula ao aluno com deficiência possibilita sua inclusão no espaço escolar, mas esta escola (a escola que já não satisfaz os anseios mais democráticos) (re) produziu outros mecanismos de exclusão. Engrossando os números não computados pelas instituições de pesquisa: os “excluídos do interior”, tal como foi mostrado por Pierre. Bourdier, em uma das disciplinas de Sociologia.*

- (X) Sociologia
- (X) Filosofia da Educação
- (X) Antropologia
- () História da Educação
- (X) Psicologia da Educação
- (X) Biologia e Educação
- () Política Educacional no Brasil
- () Organização da Educação no Brasil
- () Didática
- () Currículos e Programas
- (X) Avaliação Educacional
- () Supervisão Educacional
- () Orientação Educacional
- () Educação Infantil
- (X) Educação Especial
- () Educação de Jovens e Adultos
- () Matemática - Conteúdo e Método
- () Ciências Sociais - Conteúdo e Método

- () Ciências Naturais - Conteúdo e Método
- () Língua Portuguesa - Conteúdo e Método
- (X) Tópicos Especiais em Educação Especial

 Pseudônimo: Vivian

Data de nascimento: 03.11.1977 Período: 8º Turno: M () N (X)

Trabalha em escola? Sim () Não (X)

Qual atividade desenvolvida? Artesã

1. Considerando as disciplinas cursadas, qual/quais concepção/concepções você elaborou/ou está elaborando sobre a educação de alunos com deficiência?

A inclusão é a melhor maneira de garantir uma educação ampla para os indivíduos com deficiência, mas não acredito que apenas a inclusão seja suficiente para, porque os alunos incluídos precisam de um apoio diferenciado de acordo com suas necessidades.

2. Você considera que a formação acadêmica do curso de Pedagogia/UFF oferece condições para atuar em classes inclusivas? Ou seja, alunos com/sem deficiência estudando na mesma sala de aula? Justifique.

Acredito que a formação acadêmica de Pedagogia/UFF nos prepara politicamente, formalmente e nos dá subsídios teóricos para reflexão. Por outro lado, nas questões práticas, penso que a formação é insuficiente, no que diz respeito a alunos com ou sem deficiência.

3. As disciplinas Educação Especial e Tópicos Especiais em Educação Especial lhe oportunizaram experiências em escolas inclusivas (visitas,

observações em sala de aula, estágios supervisionados ou outras)? Como você articula a prática com os conteúdos dessas disciplinas?

Sim, sem estas disciplinas a formação ficaria incompleta. Isto se dá porque as demais disciplinas não incluem debates sobre esta questão (inclusão). Nas questões práticas, a disciplina permite reflexão, conhecimentos de recursos e materiais pedagógicos adaptados e, sobretudo, desperta certeza de que incluir é possível.

4. Você atua em escola como professora? Sim () Não ()

Em caso afirmativo, você tem aluno incluído? Sim () Não ()

5. Como você se sente tendo em sua sala de aula alunos com e sem deficiência estudando juntos?

Acredito que a inclusão seja um desafio: para o professor, para a inclusão, para os demais alunos. Tais desafios são fundamentais para a constituição de uma sociedade mais justa.

6. No seu entendimento, quais as disciplinas abaixo contribuem para sua atuação com alunos com deficiência incluídos em classes regulares? Assinale e justifique.

As disciplinas que enfatizam o caráter subjetivo, singular de cada aluno, nos permitem refletir sobre a prática educacional, ajudando/contribuindo com a atuação com todos os alunos, não só aqueles com deficiência.

() Sociologia

() Filosofia da Educação

() Antropologia

() História da Educação

- Psicologia da Educação
- Biologia e Educação
- Política Educacional no Brasil
- Organização da Educação no Brasil
- Didática
- Currículos e Programas
- Avaliação Educacional
- Supervisão Educacional
- Orientação Educacional
- Educação Infantil
- Educação Especial
- Educação de Jovens e Adultos
- Matemática - Conteúdo e Método
- Ciências Sociais - Conteúdo e Método
- Ciências Naturais - Conteúdo e Método
- Língua Portuguesa - Conteúdo e Método
- Tópicos Especiais em Educação Especial

 Pseudônimo: Patrícia

Data de nascimento: 13.06.1985 Período: 5º Turno: M (X) N ()

Trabalha em escola? Sim (X) Não ()

Qual atividade desenvolvida? Projeto de Arte Educação

1. Considerando as disciplinas cursadas, qual/quais concepção/concepções você elaborou/ou está elaborando sobre a educação de alunos com deficiência?

Que o preconceito torna os indivíduos invisíveis e quando reconhecemos esses indivíduos, acabamos excluindo-os. E para lutar em prol dessa causa temos que nos conscientizar.

2. Você considera que a formação acadêmica do curso de Pedagogia/UFF oferece condições para atuar em classes inclusivas? Ou seja, alunos com/sem deficiência estudando na mesma sala de aula? Justifique.

Não. Pois o aluno do curso de Pedagogia só consegue informações para a inclusão quando ele busca estas informações. E a maioria das matérias sobre educação especial/inclusão não são obrigatórias.

3. As disciplinas Educação Especial e Tópicos Especiais em Educação Especial lhe oportunizaram experiências em escolas inclusivas (visitas, observações em sala de aula, estágios supervisionados ou outras)? Como você articula a prática com os conteúdos dessas disciplinas?

Sim.

4. Você atua em escola como professora? Sim () Não ()

Em caso afirmativo, você tem aluno incluído? Sim () Não ()

5. Como você se sente tendo em sua sala de aula alunos com e sem deficiência estudando juntos?

- Sem resposta

6. No seu entendimento, quais as disciplinas abaixo contribuem para sua atuação com alunos com deficiência incluídos em classes regulares? Assinale e justifique.

- Sem resposta

() Sociologia

- Filosofia da Educação
- Antropologia
- História da Educação
- Psicologia da Educação
- Biologia e Educação
- Política Educacional no Brasil
- Organização da Educação no Brasil
- Didática
- Currículos e Programas
- Avaliação Educacional
- Supervisão Educacional
- Orientação Educacional
- Educação Infantil
- Educação Especial
- Educação de Jovens e Adultos
- Matemática - Conteúdo e Método
- Ciências Sociais - Conteúdo e Método
- Ciências Naturais - Conteúdo e Método
- Língua Portuguesa - Conteúdo e Método
- Tópicos Especiais em Educação Especial

 Pseudônimo: Paula

Data de nascimento: 14.08.85 Período: 6º Turno: M () N (x)

Trabalha em escola? Sim () Não (x)

Qual atividade desenvolvida? Atendimento ao público

1. Considerando as disciplinas cursadas, qual/quais concepção/concepções você elaborou/ou está elaborando sobre a educação de alunos com deficiência?

De acordo com os estudos é possível perceber que o aluno com deficiência quando está incluído, favorece em seu desenvolvimento e possibilita a conscientização da sociedade para pôr fim ao preconceito estabelecido para com os mesmos.

2. Você considera que a formação acadêmica do curso de Pedagogia/UFF oferece condições para atuar em classes inclusivas? Ou seja, alunos com/sem deficiência estudando na mesma sala de aula? Justifique.

Acredito que proporciona melhor entendimento e possibilita o aluno buscar entendimento para aprender sobre o tema inclusão para atuar em sala de aula.

3. As disciplinas Educação Especial e Tópicos Especiais em Educação Especial lhe oportunizaram experiências em escolas inclusivas (visitas, observações em sala de aula, estágios supervisionados ou outras)? Como você articula a prática com os conteúdos dessas disciplinas?

A disciplina proporcionou este contato em escolas inclusivas e se fez possível analisar o tratamento que é dado ao aluno com deficiência com clareza, após o estudo dos autores.

4. Você atua em escola como professora? Sim () Não ()
Em caso afirmativo, você tem aluno incluído? Sim () Não ()

5. Como você se sente tendo em sua sala de aula alunos com e sem deficiência estudando juntos?

Sem resposta

6. No seu entendimento, quais as disciplinas abaixo contribuem para sua atuação com alunos com deficiência incluídos em classes regulares? Assinale e justifique.

As disciplinas assinaladas foram as que estudei até o momento, onde foi possível compreender tanto a questão cognitiva quanto as políticas públicas de inclusão presentes em nosso país.

- Sociologia
- Filosofia da Educação
- Antropologia
- História da Educação
- Psicologia da Educação
- Biologia e Educação
- Política Educacional no Brasil
- Organização da Educação no Brasil
- Didática
- Currículos e Programas
- Avaliação Educacional
- Supervisão Educacional
- Orientação Educacional
- Educação Infantil
- Educação Especial
- Educação de Jovens e Adultos
- Matemática - Conteúdo e Método
- Ciências Sociais - Conteúdo e Método
- Ciências Naturais - Conteúdo e Método
- Língua Portuguesa - Conteúdo e Método
- Tópicos Especiais em Educação Especial

🚩 Pseudônimo: Alcântara

Data de nascimento: 07.11.83 Período: 8º Turno: M () N (x)

Trabalha em escola? Sim () Não (x)

Qual atividade desenvolvida? Graduação em Pedagogia

1. Considerando as disciplinas cursadas, qual/quais concepção/concepções você elaborou/ou está elaborando sobre a educação de alunos com deficiência?

Pouco sobre educação de alunos com deficiência é abordado em nosso curso de Pedagogia. No entanto, a pesquisa destinada a educação de cegos abriu a mente e fez com que nós percebêssemos a importância da inclusão voltada para todos.

2. Você considera que a formação acadêmica do curso de Pedagogia/UFF oferece condições para atuar em classes inclusivas? Ou seja, alunos com/sem deficiência estudando na mesma sala de aula? Justifique.

O curso em si não oferece condições para atuar em sala de aula. Muito se tem sobre teoria, mas a prática é fundamental. A disciplina de educação especial ajuda bastante a esclarecer sobre a questão de sala de aula e mostrar que a atuação em classe inclusiva é viável e cheia de possibilidades.

3. As disciplinas Educação Especial e Tópicos Especiais em Educação Especial lhe oportunizaram experiências em escolas inclusivas (visitas, observações em sala de aula, estágios supervisionados ou outras)? Como você articula a prática com os conteúdos dessas disciplinas?

Sim, esta disciplina fez com que pudéssemos ver como funciona uma escola inclusiva. Muito foi observado e esclarecido nessa visita. A relação teoria e prática acontece sem problemas durante o decorrer da disciplina.

4. Você atua em escola como professora? Sim () Não ()
Em caso afirmativo, você tem aluno incluído? Sim () Não ()

5. Como você se sente tendo em sua sala de aula alunos com e sem deficiência estudando juntos?

Não trabalho em sala de aula. Contudo, durante a visita, percebi que muitas coisas ainda se fazem necessárias para uma melhor interação e aprendizado em turmas inclusivas.

6. No seu entendimento, quais as disciplinas abaixo contribuem para sua atuação com alunos com deficiência incluídos em classes regulares? Assinale e justifique.

Todas as disciplinas são importantes para educação inclusiva. No entanto, tem que haver melhores conhecimentos por parte dos professores. Todas as disciplinas importantes para os ditos normais também são importantes para os alunos com deficiência.

- (x) Sociologia
- (x) Filosofia da Educação
- (x) Antropologia
- (x) História da Educação
- (x) Psicologia da Educação
- (x) Biologia e Educação
- (x) Política Educacional no Brasil
- (x) Organização da Educação no Brasil
- (x) Didática
- (x) Currículos e Programas
- (x) Avaliação Educacional
- (x) Supervisão Educacional
- (x) Orientação Educacional
- (x) Educação Infantil
- (x) Educação Especial
- (x) Educação de Jovens e Adultos
- () Matemática - Conteúdo e Método

- Ciências Sociais - Conteúdo e Método
- Ciências Naturais - Conteúdo e Método
- Língua Portuguesa - Conteúdo e Método
- Tópicos Especiais em Educação Especial

OSB. Todas as disciplinas marcadas são importantes para o crescimento profissional, mas as únicas disciplinas que abordam a questão dos deficientes no curso de Pedagogia são as direcionadas à Educação Especial.

✚ Pseudônimo: Poly

Data de nascimento: 02/05/1988 Período: 8º dez/2010 Turno: M () N
(X)

Trabalha em escola? Sim () Não (X)

Qual atividade desenvolvida? _____

1. Considerando as disciplinas cursadas, qual/quais concepção/concepções você elaborou/ou está elaborando sobre a educação de alunos com deficiência?

Pensar em educação é pensar que estamos lidando, construindo, acima de tudo, com seres humanos. E na educação inclusiva, com alunos com necessidades especiais. Obviamente que a educação não deve possuir uma qualidade diferente. Contudo, o preconceito é um fator que não pode ser ignorado, sua existência na sociedade deve ser reconhecida e combatida.

Trabalhar em prol de uma escola democrática, que respeite o próximo e promova o desenvolvimento da humanidade existente em nós, bem como estimular ao máximo as potencialidades de cada estudante (potencialidade= todo tipo de atividade), são uns dos objetivos da escola. Deste modo, a educação de alunos com deficiência deve ser entendida a partir da concepção total de educação, respeitando as particularidades de cada deficiência. Caso

contrário, isto seria negligenciar as especificidades e singularidades destes educandos.

2. Você considera que a formação acadêmica do curso de Pedagogia/UFF oferece condições para atuar em classes inclusivas? Ou seja, alunos com/sem deficiência estudando na mesma sala de aula? Justifique.

Apenas a faculdade não irá lhe oferecer condições para trabalhar em qualquer ambiente. Buscar formação para além da faculdade é algo imprescindível para se tornar um bom profissional. No entanto, acredito que na área de educação, a formação como ser humano deve ser trabalhada juntamente com o curriculum profissional. Sonhar que o diploma irá lhe oferecer todas as condições necessárias para a atuação é desconhecer a realidade e suas múltiplas facetas.

A disciplina Educação Especial, cursada com a Professora Valdelúcia, abre portas de conhecimentos indispensáveis para uma atuação no mínimo hábil em classes inclusivas, que conheça leis, direitos, deveres, reconhecendo e combatendo o preconceito, aprender um pouco acerca das especificidades de algumas Síndromes, dentre outros. A partir daí cada Pedagogo deve procurar expandir seus conhecimentos, já que a universidade não é capaz (e nem deve) de oferecer todas as informações da área. Até mesmo porque o conhecimento é algo ininterrupto, que agrega a todo o momento, logo, não é limitado.

É certo que o período de apenas um semestre não é capaz de abarcar todo o conhecimento da área. Contudo, ao realizarmos a pesquisa, recebermos convidados e elaborarmos um trabalho final, acredito que conseguiremos trabalhar com a educação inclusiva. A partir das teorias apresentadas, é nosso dever aliar à prática, exercendo, deste modo, a práxis em prol da pedagogia inclusiva.

3. As disciplinas Educação Especial e Tópicos Especiais em Educação Especial lhe oportunizaram experiências em escolas inclusivas (visitas,

observações em sala de aula, estágios supervisionados ou outras)? Como você articula a prática com os conteúdos dessas disciplinas?

Trabalhar e estudar atrapalha de modo considerável o rendimento na universidade. Estudar à noite também complica, pois geralmente é composto de estudantes trabalhadores, que não dispõem de tempo para visitas em escolas (já que o tempo disponível de pesquisa é manhã/tarde – nosso horário de trabalho). Um modo de driblar esta dificuldade é levar, o máximo possível, convidados para a sala de aula. Pessoas que não apenas trabalhem e lidem com este tema, mas que estejam verdadeiramente inseridos neste processo é primordial para demonstrar as atividades e experiências da educação inclusiva.

Apesar de não possuir vivência com escolas inclusivas, a disciplina me orientou para realizar a contraposição com a minha primeira experiência de estágio, realizada em uma instituição particular que adota os métodos TEACH e A. B. A. Vislumbrei que a inclusão não apenas é possível, mas é um direito do ser humano. Em outro estágio, em escola particular, vi que o acompanhamento desde cedo sem dúvida modifica positivamente o percurso deste sujeito. A faculdade me possibilita o estudo das teorias e conhecimentos diversos acerca da área, de modo que em minha prática consiga articular estes dois âmbitos, compondo minha práxis.

4. Você atua em escola como professora? Sim () Não ()

Em caso afirmativo, você tem aluno incluído? Sim () Não ()

5. Como você se sente tendo em sua sala de aula alunos com e sem deficiência estudando juntos?

- Sem resposta

6. No seu entendimento, quais as disciplinas abaixo contribuem para sua atuação com alunos com deficiência incluídos em classes regulares? Assinale e justifique.

Possuo facilidade em articular as disciplinas que curso com minha prática. Apesar deste ser um exercício que demande consciência crítica – no conceito de Paulo Freire, se o sujeito, o educador se disponibiliza a realizá-lo e faz disto a sua prática, toda disciplina irá contribuir de algum modo para sua atuação. Contudo, outras demonstram/sugerem de modo mais consistente o(s) caminho(s) para um espaço democrático e amoroso em salas inclusivas (na educação como um todo).

Em geral, as disciplinas de base, como Sociologia, Filosofia e Antropologia apresentam conceitos que orientam a prática, tanto para basear nossas ações quanto para contrapor aos nossos preconceitos (etnocentrismo e avaliação, por exemplo).

Refletindo acerca das atividades de todas as disciplinas que cursei, nenhuma aborda especificamente os alunos com necessidades especiais. Não apresentam sequer textos complementares, o que nos indica que este ainda é um assunto marginalizado na própria área de educação. Não há dúvidas de que o currículo de Pedagogia da UFF necessita de reformas em seus conceitos e abordagens e a inclusão deve ser uma das pautas.

- (X) Sociologia
- (X) Filosofia da Educação
- (X) Antropologia
- (X) História da Educação
- (X) Psicologia da Educação
- () Biologia e Educação
- (X) Política Educacional no Brasil
- () Organização da Educação no Brasil
- () Didática
- () Currículos e Programas
- (X) Avaliação Educacional
- () Supervisão Educacional
- () Orientação Educacional
- () Educação Infantil
- (X) Educação Especial
- () Educação de Jovens e Adultos

- () Matemática - Conteúdo e Método
- () Ciências Sociais - Conteúdo e Método
- () Ciências Naturais - Conteúdo e Método
- () Língua Portuguesa - Conteúdo e Método
- () Tópicos Especiais em Educação Especial

Observação:

Trabalho no Instituto Ary Carvalho, do Jornal O DIA. No Programa de Visita à Redação, recebemos em grande parte escolas públicas do Rio de Janeiro. Em conversas com professoras, infelizmente constato que alunos com necessidades especiais estão, em sua esmagadora maioria, em classes especiais, isto é, segregadas no espaço escolar. É comum a separação destes alunos, não ocorrendo a inclusão na dita 'classe regular'.

 Pseudônimo: Carmelita

Data de nascimento: _____ Período: 8º Turno: M () N (x)

Trabalha em escola? Sim (x) Não ()

Qual atividade desenvolvida? Professora

1. Considerando as disciplinas cursadas, qual/quais concepção/concepções você elaborou/ou está elaborando sobre a educação de alunos com deficiência?

A educação de alunos com deficiência e a política de inclusão correspondem à concepção dos direitos humanos, em que todos os indivíduos devem ter acesso ao processo educacional sem discriminação, superando a lógica da exclusão e estabelecendo o reconhecimento das diferenças, atendendo, deste modo, as especificidades existentes, sejam elas sociais, econômicas, culturais e, particularmente, dos sujeitos.

2. Você considera que a formação acadêmica do curso de Pedagogia/UFF oferece condições para atuar em classes inclusivas? Ou seja, alunos com/sem deficiência estudando na mesma sala de aula? Justifique.

Eu não diria que a formação acadêmica propicia condições totais para atuar em classes inclusivas. Tal afirmação se deve pela minha crença de que só adquirimos tais condições a partir de experiências mais concretas, pois o curso não promove vivências para tal. Penso que o curso deveria estabelecer atividades que nos insiram em escolas que desenvolvam este trabalho.

Contudo, devo afirmar que apesar das experiências que poderiam se oportunizadas pela formação acadêmica, talvez nenhuma delas fizesse nos sentir em plenas condições de atuar em classes inclusivas, pois nenhum curso fornecerá receitas prontas de como desenvolvermos nossa prática, sobretudo, tratando-se de práticas diferenciadas para atender tais alunos. Isso se constrói baseados em concepções de que educadores devem estar num processo ininterrupto de pesquisas e aprendizagem, sempre refletindo sobre sua prática e a reconstruindo e aperfeiçoando de acordo com as necessidades identificadas.

3. As disciplinas Educação Especial e Tópicos Especiais em Educação Especial lhe oportunizaram experiências em escolas inclusivas (visitas, observações em sala de aula, estágios supervisionados ou outras)? Como você articula a prática com os conteúdos dessas disciplinas?

Não. Não tive experiências em escolas inclusivas. Penso que ainda persistem algumas dicotomias entre os conteúdos das disciplinas mencionadas e a prática sim, sobretudo, porque pairamos muito mais no campo teórico. Não invalido, nem tampouco diminuo a importância da teoria. Porém, considero tão relevante quanto, proporcionar para os estudantes contatos mais diretos possíveis com essa realidade, para melhor conhecê-la, interpretá-la, bem como ressignificar e construir concepções.

4. Você atua em escola como professora? Sim (**X**) Não ()

Em caso afirmativo, você tem aluno incluído? Sim () Não (**X**)

5. Como você se sente tendo em sua sala de aula alunos com e sem deficiência estudando juntos?

6. No seu entendimento, quais as disciplinas abaixo contribuem para sua atuação com alunos com deficiência incluídos em classes regulares? Assinale e justifique.

São as únicas que discutem diretamente acerca do assunto.

() Sociologia

() Filosofia da Educação

() Antropologia

() História da Educação

() Psicologia da Educação

() Biologia e Educação

() Política Educacional no Brasil

() Organização da Educação no Brasil

() Didática

() Currículos e Programas

() Avaliação Educacional

() Supervisão Educacional

() Orientação Educacional

() Educação Infantil

(**X**) Educação Especial

() Educação de Jovens e Adultos

() Matemática - Conteúdo e Método

() Ciências Sociais - Conteúdo e Método

() Ciências Naturais - Conteúdo e Método

() Língua Portuguesa - Conteúdo e Método

(X)Tópicos Especiais em Educação Especial

🚧 Pseudônimo: Sheila

Data de nascimento: 09.07.87 Período: 5º Turno: M (X) N ()

Trabalha em escola? Sim () Não (x)

Qual atividade desenvolvida? _____

1. Considerando as disciplinas cursadas, qual/quais concepção/concepções você elaborou/ou está elaborando sobre a educação de alunos com deficiência?

A primeira coisa que aprendi foi que não devemos olhar para uma criança deficiente como “coitadinho”, nem fazer um tratamento paternalista. Não basta estar junto da criança deficiente sem antes compreender o contexto da deficiência.

2. Você considera que a formação acadêmica do curso de Pedagogia/UFF oferece condições para atuar em classes inclusivas? Ou seja, alunos com/sem deficiência estudando na mesma sala de aula? Justifique.

Acredito que uma disciplina para dar suporte a esse tema seria essencial, apesar de termos tópicos especiais em educação especial. Porém, acredito que deveria ter uma disciplina que trabalhasse especialmente as classes inclusivas.

3. As disciplinas Educação Especial e Tópicos Especiais em Educação Especial lhe oportunizaram experiências em escolas inclusivas (visitas, observações em sala de aula, estágios supervisionados ou outras)? Como você articula a prática com os conteúdos dessas disciplinas?

Sim. Ainda há muito que melhorar no que diz respeito à prática e à teoria. Trabalhar projetos de escolas inclusivas exige complexidade. Não basta haver a inclusão se ainda faltam recursos e professores qualificados para trabalharem nessas classes.

4. Você atua em escola como professora? Sim () Não (X)

Em caso afirmativo, você tem aluno incluído? Sim () Não ()

5. Como você se sente tendo em sua sala de aula alunos com e sem deficiência estudando juntos?

Sem resposta.

6. No seu entendimento, quais as disciplinas abaixo contribuem para sua atuação com alunos com deficiência incluídos em classes regulares? Assinale e justifique.

Ambas as disciplinas (educação especial e tópicos especiais em educação especial) contribuem bastante para a compreensão do tema inclusão. Minha concepção de educação inclusiva era vaga antes dessa disciplina.

- () Sociologia
- () Filosofia da Educação
- () Antropologia
- () História da Educação
- () Psicologia da Educação
- () Biologia e Educação
- () Política Educacional no Brasil
- () Organização da Educação no Brasil
- () Didática
- () Currículos e Programas
- () Avaliação Educacional
- () Supervisão Educacional
- () Orientação Educacional

- () Educação Infantil
- (x) Educação Especial
- () Educação de Jovens e Adultos
- () Matemática - Conteúdo e Método
- () Ciências Sociais - Conteúdo e Método
- () Ciências Naturais - Conteúdo e Método
- () Língua Portuguesa - Conteúdo e Método
- (x) Tópicos Especiais em Educação Especial

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](#)