



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PGPD



**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO, EDUCAÇÃO
E INCLUSÃO ESCOLAR – UAB/UnB**

**A GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA E O APRENDIZADO SOBRE
DEFICIÊNCIAS E INCLUSÃO**

EDIVANIA PILON

ORIENTADORA: JULIANA EUGÊNIA CAIXETA

BRASÍLIA - 2011

EDIVANIA PILON

**A GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA E O APRENDIZADO SOBRE
DEFICIÊNCIAS E INCLUSÃO**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, do Depto. de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED/IP - UAB/UnB
Orientador(a): Juliana Eugênia Caixeta

Brasília - 2011

TERMO DE APROVAÇÃO

EDIVANIA PILON

A GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA E O APRENDIZADO SOBRE DEFICIÊNCIAS E INCLUSÃO

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – UAB/UnB. Apresentação ocorrida em 16/04/2011.

Aprovada pela banca formada pelos professores:

JULIANA EUGÊNIA CAIXETA
(Orientador)

RAQUEL SOARES DE SANTANA
(Examinador)

EDIVANIA PILON
(Cursista)

BRASÍLIA - 2011

DEDICATÓRIA

À minha filha amada, pelo sequestro de horas de carinho;

Ao meu marido, pela paciência e companheirismo;

À minha querida mãe, por toda a ajuda;

À Jura, mais que irmã, doce amiga e futura colega de profissão;

Às amigas/irmãs: Penhinha, Cynthia , Beth e Alexandra, pela escuta e auxílio;

AGRADECIMENTOS

Agradeço à UNIUBE – Universidade de Uberaba, pela possibilidade de realização deste trabalho em sua instituição;

À coordenadora administrativa da UNIUBE: Lesse Santos Oliveira Dalmásio por sua colaboração;

À todas as alunas e ex-alunas que gentilmente participaram dessa pesquisa;

Às tutoras presenciais Vasti e Edna pelo auxílio;

À tutora à distância Raquel, pelas palavras de incentivo e por compartilhar seu conhecimento de modo tão generoso;

À minha orientadora Juliana, pessoa que aprendi a admirar, por sua paciência em conduzir, ao mesmo tempo direcionando e permitindo uma construção individual, por sua firmeza gentil, por todo o conhecimento que possui e que utiliza para ajudar.

“Ser gente é correr o risco de ser diferente”

Maria Teresa Égler Mantoan

RESUMO

O presente trabalho, vislumbrado a partir de uma vivência profissional dentro de uma Secretaria de Educação como psicóloga, propõe-se refletir sobre quais e como os conteúdos sobre a deficiência e inclusão são abordados em um curso de graduação em Pedagogia, bem como verificar a aplicabilidade destes conteúdos no cotidiano profissional das ex-alunas da graduação. Para construção de dados, utilizamos questionário e entrevista. O referencial teórico foi pautado em idéias e ideais inclusivos, tendo Mantoan (2006) como uma das autoras mais significativas. Os resultados, apontaram entre outras coisas, para a importância de revisão do currículo da graduação de Pedagogia e das metodologias de ensino dos professores que trabalham com as disciplinas relacionadas à inclusão e deficiência. Os resultados mostraram que as alunas reconhecem os professores como profissionais capazes de mediar o conhecimento sobre as temáticas inclusão e deficiência, no entanto, essa mediação acontece no nível do teórico, com pouca vinculação prática. Dessa forma, as participantes sugeriram que as disciplinas que tratam a inclusão devem aliar, teoria e prática, já que elas entendem, também, que há uma necessidade urgente de formação constante dos profissionais envolvidos no trabalho com pessoas com necessidades educacionais especiais, especialmente, dos professores.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia. Formação profissional. Inclusão. Deficiência.

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO.....	8
I	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	10
1.1	SOBRE A INCLUSÃO.....	10
1.2	SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA.....	16
II	OBJETIVOS.....	17
III	METODOLOGIA.....	19
2.1.	CONTEXTO DA PESQUISA.....	19
2.2	PARTICIPANTES.....	20
2.3	INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	20
2.4	PROCEDIMENTOS.....	21
IV	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	22
V	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	28
	REFERÊNCIAS.....	30
	ANEXOS.....	32

APRESENTAÇÃO

Em dezembro de 2005, foi criada, na Secretaria Municipal de Educação do município de Nova Venécia – ES, uma Equipe Interdisciplinar, para lidar com a Educação Especial. Ingressei nessa equipe desde o início, na área de psicologia e junto com outros integrantes iniciamos um trabalho voltado a alunos com necessidades educacionais especiais. O trabalho era voltado para alunos, pais e profissionais das escolas. Os professores eram assessorados através de palestras, cursos e encontros para orientações.

Neste trabalho, esbarramos na pequena quantidade de profissionais da equipe e problemas burocráticos (dificuldades com transporte; ausência de material de apoio - computadores, internet, material para pesquisa e para uso com o aluno...), mas encontramos uma barreira, que persegue a educação neste município e outros até hoje: a barreira invisível, porém perfeitamente tangível, a relação do professor com os alunos com NEE. Sentimos que os professores, mesmo com cursos e livros à disposição, encaravam o aluno com NEE através de um olhar diferente – não igualitário, pouco aconchegante, amedrontado, distante. Na colocação de Mantoan (2006, pág. 16), “ a lógica da organização educacional atual é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar para produzir a reviravolta que a inclusão impõe”.

Na verdade, o que foi/é percebido, é que não só o aluno com NEE recebe esse olhar, mas todo aquele que sai do “padrão estabelecido”. Padrão este, que parece vigorar no imaginário não somente dos mestres mais antigos, mas também daqueles que saem das faculdades mais recentemente. Magalhães e Dias (2005,p. 5) pontuam que o social interfere intimamente na construção de nossa *identidade*. Somos “tocados” pelo social e nesses entrelaços existe “uma tendência a idealizar papéis – cristalizando essa noção de identidade”. Seguindo suas reflexões, elas referem que “os processos de construção do estigma estão associados às formas como alguns atributos dos indivíduos passam a ser socialmente pejorativos, porém os atributos não são intrinsecamente positivos ou negativos, essa qualificação nasce culturalmente e está relacionada aos estereótipos”, onde existe uma “tendência a idealizar os papéis – cristalizando a noção de identidade”.

Em 2009, saí da Secretaria de Educação, entretanto continuei em contato com casos de alunos com NEE, que são maltratados, incompreendidos e pouco estimulados nas escolas e que são enviados a ambulatórios de saúde mental, porque “não conseguem aprender” ou apresentam “comportamento estranho ou diferente” (trechos de falas de professores). O que não é raro, mas ao contrário, muito comum, são os casos de professores que desenvolvem problemas emocionais e que também buscam tratamento.

Nova Venécia possui faculdades de pedagogia que formam professores não só para o município, mas para atuar em outras cidades vizinhas.

Quando pensei no tema a que me propus pesquisar, remeti-me aos questionamentos que já eram feitos na equipe interdisciplinar em 2005 e que hoje percebo tão atuais no meio educacional: se existem teorias e também práticas bastante esclarecedoras de como atuar com alunos com NEE, de onde vem todo o entrave para o trabalho? Porque muitos professores permanecem com uma noção rígida e arcaica relacionada ao ser humano com NEE? Qual a dificuldade

estabelecida entre o professor e o aluno com NEE, que afastam esse professor de um trabalho mais dinâmico, criativo, prazeroso, esclarecedor e efetivamente educacional? O que sente o professor acerca do aluno com NEE e como esses sentimentos, pensamentos e ações são abordados nos cursos, que deveriam servir para ampliar o conhecimento, orientar acerca de possibilidades, humanizar o ato de ensinar?

O meio educacional é cheio de sutilezas, mas qual é o meio que, feito de seres humanos, não é permeado por emoções, ações e reações? Ou que muitas vezes não nos deixam pensativos, boquiabertos, ou que façam com que nós mesmos nos remetamos ao nosso agir, pensar e sentir o mundo?

Com isso posto, o presente trabalho, portanto, pretende investigar a percepção de alunos e ex-alunos de graduação em Pedagogia sobre as disciplinas que discutem as deficiências e a inclusão escolar.

I- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 SOBRE A INCLUSÃO

Nos últimos anos, o ensino no mundo e no Brasil tem pautado temas contemporâneos importantes para o processo de escolarização das pessoas, como por exemplo, a violência em suas diversas apresentações; a questão de gêneros; a sexualidade; sustentabilidade e proteção ambiental; educação no trânsito, entre outros. A inclusão é um desses temas e, certamente, um dos mais polêmicos também, porque envolve uma mudança de paradigma não só na educação, mas também em como a sociedade se organiza e funciona:

Indiscutivelmente este item representa um dos maiores desafios a ser enfrentado pela comunidade educativa, desde o alvorecer do próximo milênio: conseguir que, sem discriminações, todos os nossos alunos possam ser bem-sucedidos em sua aprendizagem escolar, independentemente de suas diferenças de ordem socioeconômica, cultural, familiar ou das suas características pessoais como gênero, etnia, religião, interesses, capacidades, deficiências [...] (CARVALHO 2004, p. 26).

Através de encontros para repensar a educação, leis e diretrizes para o mundo modificar a postura da educação e da sociedade perante os alunos excluídos, inclusive, os deficientes, foram delineadas. A inclusão passou a ser ponto emergencial e de caráter imperativo em todas as escolas brasileiras especialmente, após a assinatura da Declaração de Salamanca, em 1994, que define entre muitos pontos importantes e marcantes para a educação, que

toda criança tem direito à educação e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; todos com NEE devem ter acesso à escola regular; toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas e essa aprendizagem deve ser adaptada às necessidades da criança; os governos devem atribuir prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais para realizar a inclusão (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 1).

Porém, apesar da clara urgência do processo inclusivo, o *porquê* e a *forma* de implantação desse novo trabalho não estava claro nem nas documentações internacionais e nacionais construídas para regulamentar essa prática e nem para os diversos níveis de gestão educacional do nosso país. Os primeiros anos evidenciaram a falta de profissionalização e o desespero dos professores com a obrigatoriedade de receber alunos com características específicas, especialmente, os deficientes em suas salas de aula (RIBEIRO, 2002).

Nas palavras de Mantoan (2006, p. 9) “a educação deve ser realizada como uma forma integral do aluno – segundo suas capacidades e seus talentos e de um ensino participativo, solidário, acolhedor”. Porém, o que percebemos ao longo desses anos de implantação da inclusão, foram dúvidas, contradições, equívocos e algumas vitórias e avanços. Isso porque “a ênfase em padrão de normalidade; um modelo educacional com base nas exigências de um grupo hegemônico e excludente; a medicalização do fracasso escolar” (RIBEIRO et al., 2010, p. 190 191) dificultou a compreensão da diversidade como promotora de oportunidades de ensino e aprendizagem.

Apesar dos desafios que o processo de inclusão ainda enfrenta, os direitos sociais e educacionais legalmente adquiridos pelas pessoas com necessidades educacionais especiais - NEE; o empenho de educadores e de pessoas de diversos setores da sociedade em lutar por condições de vida melhores para os portadores de NEE, podem ser considerados avanços promissores, pois impelem toda a sociedade a repensar suas práticas.

Talvez os desajustes estruturais existentes e que, como já examinamos anteriormente, interferem nas práticas de significação da educação e têm gerado crises, precisem ser enfrentados com a participação de todos, educadores ou não, comprometidos com o significado da educação como vetor de uma cultura de paz e consolidação da democracia. (CARVALHO, 2002, p.43)

As escolas e a sociedade em geral se constituem em práticas sociais e culturais permeadas por preconceitos e mitos, construídos a partir da ideologia de que existem padrões a serem seguidos: padrões, para explicar e organizar fatos, padrões que geram critérios do que é considerado bom, ruim, aceitável ou não. “Quando alunos fogem dos modelos predeterminados de aprendizagem e/ou desenvolvimento, exigem outras formas de intervenção por parte das escolas. Essas formas de intervenção, amiúde, carregam consigo a desinformação, o preconceito e os estereótipos” (MAGALHÃES; DIAS, 2005, p.15 e 16)

A inserção daquele que por algum motivo não está dentro do convencional e o esperado, muitas vezes é dificultada. As pessoas que não se enquadram nos padrões socialmente construídos são qualificados como diferentes, como afirmam Magalhães e Dias (2005, p.4), “fugir aos padrões sócio-culturalmente determinados significa a possibilidade de sofrer sanções”. Ser diferente, na escola, muitas vezes, significa ser excluído, porque, como explica Padilha (2004, p. 39), “o olhar está voltado para os indícios das impossibilidades. Há uma profecia da rede institucional predestinando o fracasso escolar”. Corriqueira e comumente, os profissionais envolvidos com a educação, principalmente o professor, constroem padrões e modelos do que seria o bom aluno em sala de aula. Com isso, os que requerem um acompanhamento diferenciado ou que exigem novas abordagens, muitas vezes são julgados por suas dificuldades ou particularidades e não raramente, são expostos a um tratamento preconceituoso e pouco estimulante.

Ainda percebemos que existe, com força indesejável, a busca e a espera pelo “aluno ideal”: aquele que não erra, que não tem dificuldades, que não faz o professor rever suas práticas, que não questiona com sua fala ou comportamento, que não tem dificuldades de aprendizado mais proeminentes, que não traz em sua identidade as marcas dos problemas sociais, raciais ou familiares. “A escola tradicional resiste à inclusão, pois reflete sua incapacidade de atuar diante da complexidade da diversidade, da variedade do que é real nos seres e nos grupos humanos.” Mantoan (2006, p. 34) Com isso, frases se perpetuam nas salas de aula e no meio escolar, como: “Este aqui vai ter dificuldades de passar de ano” (sendo ainda março), “Quanto mais ensino, mais ele tem dificuldades de aprender”, “ Já tentei de tudo, ele não gosta de nada”. (informações verbais)¹

Essas declarações evidenciam que a trajetória para a inclusão escolar, ainda é repleta de contradições, desconhecimento, injustiças e desigualdades, ligadas aos indivíduos com deficiências ou diferentes do padrão vigente nas sociedades. Sabemos que essas concepções sobre o ser humano, a forma como ele desenvolve ou aprende, foi e é construído historicamente e, pensando na história da deficiência,

conseguimos vislumbrar as relações existentes entre as declarações feitas pelos professores de Nova Venécia, os posicionamentos dos teóricos sobre os desafios da inclusão e a história das pessoas deficientes. Menicucci (2006, p. 19) explica que “podemos identificar claramente os paradigmas presentes em cada período mencionado:

1 –Frases de professores durante a Formação “Educar na Diversidade”, Nova Venécia – ES, 2009.

- O paradigma da exclusão – eliminação, extermínio
- O paradigma da segregação – isolamento, institucionalização
- O paradigma da integração – preparação do indivíduo
- O paradigma da inclusão – preparação da sociedade”

As pessoas com deficiências, segundo a revisão histórica descrita por Menicucci (2006), foram excluídas, eliminadas e exterminadas em algumas épocas. Já em outros momentos, foram consideradas “filhas de Deus”, sendo, porém, “guardadas” em asilos ou abrigos. Em tempos mais recentes, os avanços da medicina e os estudos da psicologia categorizaram os deficientes de forma a viabilizar tratamentos de saúde específicos, causando rotulação dessas pessoas como doentes ou incapazes, loucos, enfim, pessoas necessitadas de atendimento clínico-terapêutico. No século XIX, um médico chamado Edouard Séguin, iniciou uma ponte entre a medicina e a pedagogia, sendo “um dos primeiros a alavancar a discussão acerca da educação da criança idiota, isso devido a sua reformulação da noção de desenvolvimento” Silva et. al. (2009, p. 2). Ele ainda ressalta, que “os saberes médico-pedagógicos disseminaram classificações, diagnósticos, prognósticos, recomendações higiênicas e pedagógicas, além de serviços especializados para a infância e, gradativamente, foram-se multiplicando especialistas da correção, do tratamento e da prevenção”. (p. 9) Os desdobramentos dessa forma de lidar com as pessoas com necessidades especiais foram, e em muitos lugares ainda são, bastante negativos, conduzindo a posicionamentos errôneos dos educadores, que observavam muito mais os atrasos, as enfermidades e dificuldades dos alunos, do que suas potencialidades.

O surgimento das escolas e classes especiais, se deu antes de meados do século XX com “a justificativa da necessidade de um atendimento especializado médico, clínico especializado, porém não pedagógico” (MENICUCCI, 2006, p.19). Imperava o modelo médico, onde “a pessoa deficiente é que precisava ser curada, tratada, reabilitada, habilitada, etc., a fim de ser adequada à sociedade como ela é, sem maiores modificações” (SASSAKI, 2002, p. 29), e é notório que grande parte da resistência presente no meio social em incluir as pessoas com deficiências, mudar formas de tratamento e transformar atitudes, foi desencadeada desse modelo.

Na década de 60, inicia-se o movimento pela integração social, que ocorreu a partir de questionamentos da sociedade acerca das práticas sociais e escolares de segregação, onde “começou-se a procurar inserir as pessoas portadoras de deficiência nos sistemas sociais gerais como a educação, o trabalho, a família e o lazer.” (SASSAKI, 2002, p. 31) Este autor ressalta, porém, que “a integração pouco ou nada exige da sociedade em termos de modificação de atitudes, de espaços físicos, de objetos e de práticas sociais” (p. 35), e da mesma forma Mantoan (2006) coloca, que a integração é a “inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em

escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer ou residências para deficientes”, ou seja, trata-se de uma “inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados”. (p. 18) Gradativa e paulatinamente iniciou-se a tentativa de inserção de alguns alunos nas escolas regulares e só na segunda metade da década de 1990, a construção de ações inclusivas foram iniciadas no contexto educacional brasileiro.

Vislumbra-se a partir de então, um processo de abertura da sociedade para um novo olhar, uma nova perspectiva sobre a diversidade humana: a inclusão.

Através da elaboração de documentos e leis ligados e voltados às pessoas com necessidades especiais, a sociedade pôde modificar ações em prol destes, que antes eram excluídos amplamente, porque o amparo marcado pela legalidade, converge forças e amplifica possibilidades de legitimação da cidadania e das potencialidades individuais, indicando a todos os setores da sociedade, que é imperativo o acolhimento e o respeito por todo e qualquer indivíduo, sendo ele portador ou não de deficiências.

Dentre estes documentos criados no Brasil e no mundo com uma proposta de igualdade, respeito e também inclusão, pode-se citar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Lei n° 9394/1996, que traz pela primeira vez no Brasil, o respaldo legal para os alunos com NEE freqüentarem o ambiente escolar; o Parecer 17 e Resolução n° 2 de 2001 que objetivam organizar a educação especial/inclusiva em todo território nacional; as Declarações Internacionais das quais o Brasil é signatário, como Salamanca (1994) e Guatemala (2001) – que dispõem sobre o caráter imperativo da não discriminação, diferenciação, restrição ou exclusão baseado em deficiências; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que ratifica documentos nacionais e internacionais que combatem qualquer forma de discriminação contra pessoas com NEE; a Resolução n° 4/2010, que ressalta a obrigatoriedade do atendimento educacional especializado para os alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, ser realizado em escolas regulares, de forma igualitária e não preconceituosa; entre outros.

O diferente, o deficiente, o desigual, aí nomeamos: negros, pobres, idosos, analfabetos, deficientes, entre outras minorias sociais passariam, então, ao menos na legislação, a ter espaços de inserção mais respeitosos e igualitários, sem padronizações e imposições de rendimento, comportamento ou apresentação de si próprio.

No Brasil, as crianças e adolescentes que antes eram “pertencentes” a instituições, começaram gradativamente, a serem introduzidos nas salas regulares de ensino. Inicialmente num movimento integracionista e posteriormente de modo mais voltado à inclusão propriamente dita. Porém, é possível notar que o fato de eles estarem nas escolas, muitas vezes não significa inclusão. Cabe questionar: *o que é inclusão?*

É a transformação de uma percepção social, modificando relações e concepções entre indivíduos, englobando necessariamente todos os que compõem essa sociedade. A inclusão não diz de um aspecto somente, mas sim, deve atingir um todo social. Como ressalta Mantoan (2006, p. 24),

talvez tenhamos de começar essa transformação por reconhecer as diferentes culturas, a pluralidade das manifestações intelectuais, sociais e afetivas, para que seja possível construirmos uma nova ética escolar, que advém de uma consciência ao mesmo tempo individual, social e – por que não?- planetária!.

Menicucci (2006, p. 21) concorda, reforçando:

educação inclusiva pressupõe uma reorganização das escolas, de forma a torná-las aptas a receber todos os alunos que a procuram para garantir respostas pedagógicas efetivas às necessidades que os alunos apresentam, de forma a promover não só o seu desenvolvimento social, através da convivência com seus pares não deficientes, mas também proporcionar-lhes o acesso ao processo de aprendizagem.

Para o sucesso da inclusão, os professores não podem se omitir de participar. Ao contrário, professores e todos os outros profissionais da educação precisam revigorar seu trabalho, ampliando seus conhecimentos, repensando sua atuação em sala de aula e na escola. A inclusão evidencia que ensinar como vinha sendo realizado, de modo rígido, com o conteúdo sendo “passado” para todos de modo igual, onde o aluno é avaliado através de provas que não observam as particularidades de cada um; com o individualismo imperando nos relacionamentos das salas; com a mesmice suplantando a criatividade, o diálogo, a co-participação, o potencial e o direito de questionamento, enfim, o ensino feito de cima para baixo, com imposições ao invés de explorações e encanto, não satisfaz a nova demanda, o que implica na abertura das escolas para todos os indivíduos – com ou sem deficiências. Em alusão a isto, Castaman (2006, p. 14) ressalta que “a necessidade vigente de capacitação profissional edifica-se no arcabouço estruturante do ensino”. Mantoan (2006, p. 42) ratifica essa idéia, dizendo que para mudar a escola atual (excludente) é preciso, entre outras coisas, “formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor, para que tenha condições e estímulo para ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções”.

Mas como disse Pacheco (1993, p. 74), “a formação não é para os professores. A formação continuada faz-se para os alunos [...]. Tudo se reaprende quando se passa a estar com as crianças”. No momento em que o professor busca estudar mais, repensar aprendizados, ousar criar alternativas ao antigo e acomodado método de ensino, e o faz num contato mais humanizado com os alunos, as mudanças e avanços vão acontecendo. Todos ganham e todos podem usufruir deste novo viver.

escola comum é o ambiente mais adequado para garantir o relacionamento entre os alunos com ou sem deficiência e de mesma idade cronológica, bem como a quebra de qualquer ação discriminatória e todo tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor e afetivo dos alunos em geral Mantoan (2006, p.27).

Visto que para construir uma inclusão escolar de fato, o professor precisa estar capacitado e provido de um entendimento da amplitude de educar na e para a diversidade do mundo dos aprendizes, resta-nos questionar, nessa perspectiva, se estes profissionais que estão se formando nas faculdades, com o intuito de ensinar, estão construindo conhecimentos, sentimentos e sentidos que possam efetivamente receber, acolher e desenvolver intervenções mediadoras necessárias ao aprendizado.

1.2 SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

A graduação em Pedagogia no Brasil foi concebida em um “período (governo de Getúlio Vargas) em que a educação era entendida como a mola mestra para reformar o país, em outras palavras, a reforma da sociedade dependeria da reforma da educação” (MARTELLI; MANCHOPE, 2004, p.2). A criação deste curso veio como “conseqüência da preocupação com a formação de docentes para o curso normal, através do Decreto-Lei n° 1.190 de 1939” (p.2).

Desde seu nascimento, a graduação em Pedagogia confere ao formando o apoderamento de um posicionamento, que legitima sua entrada na instituição escolar, para trabalhar com o processo educacional. Os cursos de Pedagogia se multiplicaram, principalmente com o advento das faculdades a distância, com o aumento do número de faculdades no Brasil desde a década de 90 do século XX e com a diminuição do custo deste curso, historicamente, relacionado a uma desvalorização da profissão *professor* (Rabelo, 2010).

Os cursos de Pedagogia, “a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB – 1996, iniciaram um processo de mudança curricular, onde as instituições de ensino superior foram solicitadas a elaborar diretrizes curriculares para os cursos de graduação”. (SCHEIBE, 2007, p. 2). Essas mudanças incluíam uma reformulação da forma de conduzir o ensino e a efetiva participação dos cursos de graduação, na condução de prestação de serviços voltados à educação igualitária, num processo de inclusão, indicando, entre outros pontos, a importância da flexibilização do currículo e a organização dos conteúdos, de forma a atender “interesses dos alunos e às demandas sociais”. (p. 2) Porém, segundo Paula e Machado (2009),

grande parte dos Cursos de Pedagogia hoje, tem como objetivo central a formação de profissionais capazes de exercer a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores, assim como para a participação no planejamento, gestão e avaliação de estabelecimentos de ensino, de sistemas educativos escolares, bem como organização e desenvolvimento de programas não-escolares. Os movimentos sociais também têm insistido em demonstrar a existência de uma demanda ainda pouco atendida, no sentido de que os estudantes de Pedagogia sejam também formados para garantir a educação, com vistas à inclusão plena dos segmentos historicamente excluídos dos direitos sociais, culturais, econômicos e políticos (p. 5).

Pode-se questionar então, como está a qualidade do ensino e o que é discutido com os alunos, que no futuro, serão facilitadores e mediadores do saber em sala de aula? Como a diversidade está sendo apresentada e vivenciada nos bancos das faculdades, dos futuros educadores?

Sobre essa questão, trazemos Gonçalves (2008, p. 29) que, em alusão a Vigotski, afirma “o ensino, ou melhor o bom ensino, é aquele que se adianta ao desenvolvimento, que o impulsiona, e isso significa transmitir para o aluno aquilo que não pode elaborar sozinho”. Explicando melhor, podemos entender que, prioritariamente, uma formação em pedagogia deve ser colocada em um padrão de qualidade firmado no conhecimento não só de como levar conceitos acadêmicos aos futuros alunos, mas também, de como aprender a estimulá-los e auxiliá-los no que pode ser um prazeroso e fecundo caminho de descobertas intelectuais e por que não vivenciais.

Se entendemos que “os professores partilham não apenas o que sabem, mas aquilo que são”, e que “ a formação terá de ser mais uma manifestação de desenvolvimento do que um pretexto para ensinar a ensinar”, como descreveu Pacheco (2008, p. 80), damos conta da importância dessa formação no ensino superior se construir de modo a criar espaço para o crescimento pessoal, bem como para o fortalecimento do compartilhar e da troca nos inter- relacionamentos.

Professores entrevistados na pesquisa de Moreira (2007, p. 267), afirmaram que “a falta de conhecimentos a respeito das Necessidades Educativas Especiais é um dos fatores que impedem um currículo com princípios inclusivos nos cursos de formação de professores”. Esse dado é relevante porque aponta: 1. possivelmente, a ausência de discussão sobre a diversidade humana em todos seus aspectos: cultural, social, política, étnica, de gênero, entre outros; 2. a ausência de discussão clara sobre o que é a inclusão social e escolar e 3. a ausência de informações específicas sobre as categorias de necessidades especiais e suas relações com o processo de mediação em sala de aula, tendo em vista os conceitos de Vygotsky (1995) de : zona de desenvolvimento proximal, desenvolvimento atípico e caminhos isotrópicos. Trazer Vygotsky (1995), nesse momento, é imperioso porque como bem colocou Mantoan (2006, p. 54), “os professores acreditam que precisam aprender a conceituação, a etiologia, os prognósticos das deficiências e dos problemas de aprendizagem”, porém ela ressalta que a construção da inclusão diz muito de um “exercício constante e sistemático de compartilhamento de idéias, sentimentos e ações entre professores, diretores e coordenadores da escola.” (p. 56), num “questionamento da própria prática” (p.56), com “formação de grupos de estudos para a discussão e compreensão dos problemas educacionais, à luz do conhecimento científico e se possível de modo interdisciplinar” (p. 56). Afinal, como lidar com a diversidade, se os próprios educadores carregam dúvidas e julgamentos pré-concebidos? Como acolher o que nos é estranho? “A reviravolta exige em âmbito institucional, a extinção das categorizações e das oposições excludentes – iguais x diferentes, normais x deficientes. Em âmbito pessoal, que busquemos articulação, flexibilidade, interdependência entre as partes que se conflitavam nos nossos pensamentos, ações e sentimentos.” (MANTOAN, 2006, p. 16)

Saber como conduzir um trabalho, perpassa por contato com teorias e práticas, que instiguem o pensar e o sentir, ao ponto de propiciar um afloramento de conscientização, criatividade e entendimento.

II – OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

Identificar a percepção de alunos e ex-alunos de graduação em Pedagogia sobre as disciplinas que discutem as deficiências e a inclusão.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 1- Identificar a forma como o conteúdo sobre deficiências é apresentado e fomentado na graduação de Pedagogia.
- 2- Conhecer a percepção das alunas sobre os professores que lecionaram disciplinas sobre inclusão e deficiência.
- 3- Verificar quais desafios são apontados pelas participantes, a serem ultrapassados para efetivar a inclusão.

III- METODOLOGIA

Considerando que “o conhecimento do mundo ocorre pela significação, pelo sentido que se apreende, que é apropriado da relação com o outro” (Gonçalves, 2008, p.20), a proposta deste trabalho foi estruturada com base na pesquisa qualitativa, onde o contato pesquisador-pesquisado se estabelece numa relação de troca, conferindo ao autor da pesquisa, ao mesmo tempo proximidade da realidade observada e liberdade para construir os caminhos da informação. Posição reiterada por Caixeta (2004, p. 67), que diz que “na abordagem qualitativa, a produção do conhecimento se estabelece numa relação dialógica entre o/a pesquisador/a e o/a participante, onde, na interação, eles/as produzem sentidos”.

Gonzalez Rey (2005, p. 3) salienta que é preciso “o desenvolvimento de uma posição reflexiva”, rompendo com a idéia de que “pesquisar é aplicar uma sequência de instrumentos cuja informação se organiza, por sua vez, em uma série de procedimentos estatísticos sem precisar produzir uma só idéia”. Nessa perspectiva, mas sem afastar-se do rigor científico “que deve ser buscado em qualquer abordagem metodológica” (CAIXETA, 2004, p. 69), o movimento de aquisição, construção e interpretação dos dados, vai sendo desenvolvido com o intuito de registrar uma dada situação ou realidade e compreendê-la dentro de suas nuances históricas, culturais, temporais, e por que não, emocionais.

Inicialmente, a proposta da pesquisa era coletar dados de duas instituições de ensino, situadas na mesma cidade – uma semi-presencial e outra presencial. As duas são as mais procuradas pelos alunos não só da cidade onde estão, mas também por alunos das cidades vizinhas.

2.1. CONTEXTO DA PESQUISA

Foi escolhida a universidade que trabalha com o sistema semi-presencial, pois não havia tempo hábil para desenvolver uma pesquisa com o mínimo de qualidade em dois locais. Nesta universidade, o curso de Pedagogia é desenvolvido ao longo de 03 anos e meio, em 07 etapas. São realizados encontros presenciais mensais, na forma de oficinas de apoio à aprendizagem e seminários. As avaliações são presenciais e não presenciais. A partir da 4ª etapa, ocorre o estágio supervisionado. O curso de Pedagogia tem dois momentos onde o tema deficiências e inclusão é abordado: no 3º período – “Necessidades Educacionais Infantis e Educação Inclusiva” e “Processos Interativos com a Pessoa Surda – Libras”, ambos com 60 horas de duração. Essas disciplinas foram inseridas no currículo do curso a partir de 2006, depois de novas diretrizes estabelecidas pelo MEC para os cursos de pedagogia.

A coordenação do curso se mostrou receptiva e disponibilizou listas de pessoas alunos do último semestre da graduação e ex-alunos, para que pudessemos fazer contatos para participação na pesquisa. Além do encontro inicial, onde solicitamos nomes de pessoas para participar da pesquisa e observamos a grade curricular, estivemos com a coordenação da instituição posteriormente, para saber um pouco mais sobre a faculdade (história, estrutura e desenvolvimento dos cursos, por exemplo), pois acreditamos ser pertinente ao estudo.

2.2. PARTICIPANTES

Participaram da pesquisa, 18 pessoas, com idade variando entre 22 e 55 anos, todas do sexo feminino. Do total, 10 pessoas estão cursando o 7º período (último) da graduação em pedagogia (tabela 1) e 8 pessoas são formadas por este mesmo curso (tabela 2).

TABELA 1 - Apresenta detalhes das participantes (alunas)

NOME	IDADE	PERÍODO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA	TRABALHO EM ÁREA EDUCACIONAL - PROFESSORA	TRABALHO EM OUTRA ÁREA DA EDUCAÇÃO
B1	42 ANOS	7º PERÍODO	-	-
B2	37 ANOS	7º PERÍODO	-	-
B3	37 ANOS	7º PERÍODO	-	04 ANOS
B4	31 ANOS	7º PERÍODO	-	-
B5	32 ANOS	7º PERÍODO	04 ANOS	-
B6	55 ANOS	7º PERÍODO	31 ANOS	-
B7	41 ANOS	7º PERÍODO	03 MESES	-
B8	22 ANOS	7º PERÍODO	01 ANO	-
B9	23 ANOS	7º PERÍODO	03 ANOS	-
B10	32 ANOS	7º PERÍODO	07 ANOS	-

TABELA 2 – Apresenta detalhes da descrição das participantes (ex-alunas)

NOME	IDADE	ANO CONCLUSÃO CURSO PEDAGOGIA	TRABALHO COMO PROFESSORA	TRABALHO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	TRABALHO EM OUTRA ÁREA EDUCACIONAL
A1	44	2009	25 ANOS	-	-
A2	30	2010	04 ANOS	02 ANOS	-
A3	27	2009	03 MESES	-	02 ANOS
A4	27	2009	-	17 ANOS	-
A5	46	2010	20 ANOS	-	10 ANOS
A6	38	2009	18 ANOS	03 ANOS	-
A7	40	2010	22 ANOS	-	-
A8	54	2009	10 ANOS	-	25 ANOS

2.3. INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Foram elaborados dois questionários/roteiros de entrevistas com questões abertas que tiveram o objetivo de permitir o posicionamento livre das participantes frente ao tema (anexo 1). Achamos que os questionários/roteiros de entrevistas deveriam contemplar algumas perguntas semelhantes aos dois grupos entrevistados e outras perguntas específicas a realidade vivenciada no presente pelas

participantes. As questões relacionavam-se às dúvidas acerca do tema inclusão e deficiência dentro do curso de pedagogia, à necessidade de conhecer um pouco do perfil dos participantes, quanto a seu envolvimento e vivência acerca do tema e as possíveis influências que este curso pode exercer na prática cotidiana dos alunos e ex-alunos.

O mesmo instrumento foi utilizado para entrevistas e como questionário porque algumas participantes não puderam marcar entrevistas com a pesquisadora, portanto, ele foi enviado para as participantes de forma que elas pudessem preencher.

Foi elaborado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participação em pesquisa (ver anexo 2).

2.4. PROCEDIMENTOS

Com as ex-alunas, tentamos contato via telefone, porém várias haviam mudado os números. Das ex-alunas que conseguimos contato, algumas não aceitaram participar e outras disseram inicialmente que participariam, mas não o fizeram. Por fim, conseguimos efetivar o contato, pessoalmente ou via e-mail com 08 ex-alunas. Com as alunas do último período, apesar de várias não quererem participar (alegaram falta de interesse, estarem ocupadas, etc.), contatamos via telefone ou e-mail ou pessoalmente, com 10 pessoas.

Importante ressaltar, que antes de todos os contatos por e-mail, o contato telefônico com as participantes ocorreu, para explicações quanto ao propósito do contato e também sobre o conteúdo da pesquisa.

Em vários casos, foram feitos contatos posteriores, para obtenção de dados que ficaram faltando ou para elucidação de dúvidas quanto à fala dos participantes.

A partir dos dados coletados e utilizando bibliografia condizente com o tema em questão, interpretações e análises de conteúdos puderam ser construídas.

IV- RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentaremos os resultados através da exposição das questões abordadas nos instrumentos construídos, organizando as informações de acordo com as idéias coletivas e individuais que foram produzidas ao longo do processo de construção de dados:

Das 18 participantes, 08 convivem profissionalmente em escolas, com pessoas com algum tipo de deficiência; e dessas, 04 lidam com eles a longa data (02, 03, 04 e 17 anos de experiência) . Das outras, 07 têm contato familiar e 03, esporadicamente em sociedade.

Do contato das participantes com pessoas com Necessidades Educacionais Especiais ou de suas percepções frente a esse público, surgiram opiniões que refletem ao mesmo tempo um desejo por melhorias referentes à qualidade de vida dos deficientes, como pela constatação de dificuldades ainda existentes.

Foi evidenciado em algumas falas, o fato de que a inclusão é de suma necessidade para a concretização de uma educação voltada para auxiliar na melhoria de uma realidade humanitária negativa, marcada pela segregação e exclusão de alunos por causa de suas diferenças.

Na opinião de **B3**, “ *a melhor forma de agir com a deficiência é a inclusão... somente assim poderá ter integração e aceitação de todos em suas diferenças.*”

As participantes relataram ainda que é perceptível através de estudo ou de contato com o deficiente, observar que esse indivíduo apresenta potencialidades e possibilidades, que muitas vezes necessitam de mediação para aflorar e que essa mediação pode vir da figura do professor. Como relatado por **B1**: “*No início, sinto medo. Medo do desconhecido, de sua possível agressividade. Eu preciso conhecer, lidar com a criança, para mudar essa sensação. Esse conhecimento facilita o aprendizado do meu futuro aluno, porque passo a acreditar no potencial desse aluno.*” Sobre isso, Prieto (2007, p.291) comenta que há “importância significativa à mudança da crença dos professores nas possibilidades de aprendizagem dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais” onde “grande parte das possibilidades de sucesso na escolarização desses alunos na classe comum deve-se ao fato de seus professores conferirem-lhes a condição de sujeitos que aprendem.”

Sobre “barreiras” ou “resistências” à inclusão foram apontados, o preconceito e a descrença no processo inclusivo, até mesmo dentro do meio educacional, reafirmando o que cita Moreira (2007, p. 269): “as representações e os significados das deficiências necessitam ser trazidos à tona, pois se observa que a estigmatização e o preconceito ainda estão presentes nas relações interpessoais construídas em sala de aula, entre estudantes com Necessidades Educativas Especiais e seus professores.” Exemplos das barreiras à inclusão foram encontrados nas seguintes falas:

“*Infelizmente as pessoas com deficiências ainda são identificadas e socialmente rotuladas.*” **A7**

“*Sinto que muitos professores não estão preparados para lidar com deficientes em sala de aula. Conheço gente, na verdade professores e três alunas do curso de pedagogia que diz que eles (deficientes) não deveriam estar em sala de aula.*” **B4**

A participante **B6** deixou transparecer sua concepção de inclusão, quando disse: “*Sinto que a educação em si, o MEC, não está reparando... tinha que ter professor específico pra eles (deficientes), numa sala só com deficientes. Determinadas*

deficiências, junto com alunos regulares, prejudica os regulares. É muito fácil pro MEC, ele não tá ali dentro (sala de aula).”

Esta fala nos remete às concepções positivistas descritas por Carvalho (2004, p.23) que concebem o indivíduo, “de acordo com suas aptidões pessoais, cada qual ocupando na sociedade, o lugar que lhe fosse possível”, numa clara formulação “segregacionista”.

A garantia dos direitos previstos em leis, que se efetiva na prática, foi abordada com veemência em algumas opiniões como a de **B5**: “*Inclusão é bonito, mas fica no papel, nas leis*”, ou na fala de **A5**: “*os instrumentos legais existentes, precisam ser revistos e rediscutidos, no sentido de ampliar os serviços oferecidos para que possa dar realmente conta de oferecer um atendimento que realmente garanta uma educação de qualidade para todos.*”

A preparação/formação dos profissionais é elencada como urgente e imprescindível para a eficiência de um sistema inclusivo. Várias participantes, dentre alunas e pedagogas, salientaram que o estudar é prática que serve para concretização de uma educação de qualidade:

“ Acho que demorou para isso (inclusão) entrar nas escolas... Sinto que temos que estudar muito mais. Não temos formação. Nas escolas não tem formação para os professores que lá estão.” **B10**

“ Não concordo com algumas coisas que são feitas. O bidocente por exemplo, deveria passar por seleção, pois não basta querer (trabalhar com deficientes), tem que amar, e não basta amar, tem que ter conhecimento.” **A6** Percebemos nessa fala, o descontentamento da participante em constatar que colegas de profissão, dentro de escolas, estão trabalhando sem o empenho necessário à inclusão. Ela indica que trabalhar com inclusão vai além de teorias (que também são importantes), mas é também construída pelo amor à profissão e principalmente, amor aos seres humanos que encontramos em nosso caminho, aprendendo a lidar com realidades diversas e demandas individuais.

A participação de todos os que trabalham nas escolas, em busca da efetivação da inclusão, foi indicado como por exemplo nas palavras de **A1** :

“ A inclusão não deveria ser uma vivência experimental ou apenas para ocupar ou preencher os dias desse indivíduo. Fundamental seria que a escola estivesse preparada para essa acolhida, em toda a sua totalidade: espaço físico adequado, material didático e pedagógico correspondente às necessidades específicas do deficiente, profissionais especializados: psicólogos, fonoaudiólogos, dentre outros; professores preparados e salas de aula com número de alunos que possam propiciar um rendimento positivo para os alunos com deficiência e os que não possuem deficiência.”

E também por **A4**, que diz que “*toda a escola deve estar envolvida, da servente ao diretor.*”

Quando questionadas sobre suas dúvidas, receios e dificuldades frente ao contato e vivência com deficiências e um sistema inclusivo, 06 alunas disseram não ter nenhum problema maior para conviver e trabalhar com deficientes, e somente 01 profissional disse não ter dificuldades para desenvolver trabalhos com pessoas com deficiência. Nossa hipótese é de que talvez, enquanto estão em sala de aula, a ausência de contato com a realidade, talvez confira ao aluno uma falsa noção de tranquilidade.

As maiores dúvidas se apresentam no campo da atuação profissional propriamente dita e se mostram de modo específico a determinadas demandas dos alunos ou até

ao incluir como um todo. Mantoan (2006, p.53), argumenta que os professores estão acostumados a

“aprender de modo fragmentados e essencialmente instrumental. Eles esperam uma preparação para ensinar os alunos com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem e problemas de indisciplina, ou melhor, uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pedagógico predefinidos a suas salas de aula, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas ditas inclusivas.”

Quando na verdade, salienta a autora, “a inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação (...) requer um novo *design* (...) uma reviravolta (...)” (MANTOAN, 2006, p. 55).

Nas opiniões a seguir, percebemos a necessidade dessa “reviravolta”:

“Por mais que exista embasamento teórico, às vezes ficamos perdidos. Como trabalhar conteúdos abstratos?” A7

“Tenho dificuldades, pois lido do 6º ao 9º ano... áreas técnicas... tudo é novo e é preciso vontade, criatividade... posso fazer de conta que faço o trabalho, mas não é isso que eu quero.” A2

“Tenho dificuldades para lidar com eles. Não tenho preparo. Não tenho língua de sinais. Não sou preparada para isso.” B9

A implementação de formação novamente aparece como possibilidade de solução:

“É preciso fazer formação, aprender, estudar, melhorar.” A6

Quando foram solicitadas a explicar sobre o curso de Pedagogia, mais especificamente sobre como o tema Inclusão e Deficiências havia sido abordado, houve um consenso entre alunas e pedagogas, onde os dois grupos levantaram aspectos negativos e positivos do curso. Várias participantes disseram de sua satisfação quanto à apresentação do tema, em sala de aula, explicitando o que o contato trouxe de ganho:

“O contato foi muito bom, com aula de Libras com uma intérprete; seminários, conteúdo teórico de como agir com o tema (inclusão).” B5

“Tivemos um roteiro de estudo sobre este tema (inclusão), com palestras e no período de estágio, também tivemos a oportunidade de ver como era o dia-a-dia na escola em que haviam alunos de inclusão.” A4

Em contrapartida, outras participantes revelaram que gostariam de ter tido contato com o tema deficiências e inclusão, de modo menos superficial e mais voltado para a prática: de como trabalhar com os alunos com deficiências em sala de aula, como na opinião de **B2**: *“Tive contato com o tema, mas muito na teoria. Com esclarecimentos muito teóricos sobre as leis, formas de inclusão, tipos de deficiência”,* na descrição de **A8**: *“Tive base teórica no curso, mas não a parte prática”* ou ainda na fala de **A2**: *“O contato foi no final do curso. Não foi muito aprofundado. Estou me aprofundando na pós-graduação em AEE. Libras foi mais aprofundado.”*

Em relação a essa busca por formação, Mantoan (2006, p. 54) afirma que “ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis.” Ela propõe que se formem “grupos de estudo nas escolas para discussão e compreensão dos problemas educacionais, à luz do conhecimento científico e, se possível, de modo interdisciplinar” (p.56), dizendo ainda da importância de o “foco da formação ser o desenvolvimento da competência de resolver problemas pedagógicos” (p. 56), onde ela ressalta ainda, que esses problemas não são somente de pessoas com deficiências, mas de todos, porque,

“se um aluno não vai bem, seja ele uma pessoa com ou sem deficiência, o problema precisa ser analisado com relação ao ensino que está sendo ministrado para todos os demais da turma” (p. 58).

A opinião de **A5** reflete ao mesmo tempo a compreensão de que o curso abordou o tema, mas há a demanda por uma transformação no currículo de Pedagogia:

“Devido à própria estrutura do curso, as questões foram abordadas superficialmente, objetivando sensibilizar e motivar os alunos para ampliar a discussão sobre a temática. Os aprofundamentos são oferecidos em nível de pós-graduação ou cursos livres. Penso que o ideal é que esta questão seja abordada em uma disciplina específica nas licenciaturas e não que surja apenas como um tema transversal.”

Moreira (2007, p. 268) confirma esse pensamento, quando coloca que

“as universidades ainda carecem de uma formação que viva a inclusão e ultrapasse a linearidade e a simplificação curricular de que basta uma disciplina sobre a área da Necessidade Educacional Especial para formar professores capacitados a atuarem com o alunado que apresenta necessidades mais específicas.”

As alunas referiram que a partir do contato que tiveram com o tema Inclusão e Deficiências, durante o curso de Pedagogia, saíram diferentes do modo como eram quando a participante **A8** levantou a demanda de serem trabalhados no curso, os aspectos emocionais dos alunos, para aprenderem a lidar com as dificuldades do ambiente de trabalho escolar: *“Tive uma colega de curso, que quando ela começou a trabalhar como professora, teve um aluno deficiente mental que estava com a sexualidade bem exaltada e isso a abalou muito, porque ela não sabia como trabalhar essa questão. Entrou em pânico e teve que buscar ajuda psiquiátrica e começou a tomar remédios.”*

As opiniões quanto ao conteúdo do curso referente ao tema deficiências e inclusão evidenciaram elogios e lacunas a serem preenchidas e transformadas com o desenvolvimento do próprio curso de Pedagogia, porém, quando solicitadas a falar sobre como os professores lidaram com o tema nos momentos em que o assunto foi trabalhado nas aulas, a percepção foi unânime entre os alunos e também apontada por alguns profissionais formados: os professores demonstraram segurança, clareza, conhecimento sobre o tema, tranquilidade para falar como é percebido nas palavras de **B9**:

“Senti que o professor gosta do que faz, estuda sobre o assunto.”, ou de **B5**:

“Senti segurança. Eles realmente entendiam, eles eram diretamente ligados ao tema”, ou ainda de **A5**:

“O que foi abordado, foi feito com clareza, competência e responsabilidade.”

começaram. Elas se sentiram tocadas de algum modo e no relato da maioria é aparente que a abertura para uma vivência mais sensibilizada ao respeito à diversidade foi “plantada”.

B9 refere que o curso *“transformou minha percepção...vejo agora que eles (deficientes) são capazes. Depende de nós. Ensina e aprendemos com eles”*.

B2 relata sua mudança de olhar, mas ressaltando ainda um certo distanciamento do aprendido com a prática efetiva: *“Com certeza o curso me transformou. Você já começa a perceber o mundo a seu redor: se as construções estão preparadas para receber os deficientes por exemplo. Antes eu não observava isso. Mas é preciso ainda buscar muito, aprender muito para lidar com essas pessoas (deficientes).”*

A certeza de que a inclusão é um direito de todos e uma causa a ser discernida aparece nos dizeres de **B10**, que indica estar *“saindo diferente, defendendo o tema (inclusão). Aprendi a defender.”*

Várias entrevistadas suscitaram a dicotomia na formação do pedagogo, entre o teórico e o prático relacionado ao tema Deficiências e Inclusão, onde os resultados apontaram para o caráter teórico da graduação de Pedagogia, sem muita condução de conteúdos voltados à prática profissional, como fica indicado por **A4**:

“O curso me proporcionou embasamento teórico. Aprender a lidar com os diversos tipos de deficiências e o processo de inclusão eu aprendo a cada dia, com os próprios alunos, na escola.”

Em relação a essa fala, trazemos Barreto (2007, p. 273), que esclarece que “a concepção fragmentada da formação – em que a sala de aula é o espaço para a teoria e o campo profissional é o espaço para a prática – é uma das responsáveis pela efetiva desarticulação desses elementos.”

Meirieu (2002, p. 11) continua esse debate, afirmando:

o acesso à teoria e aos diplomas que atestam seu domínio condenam os teóricos a se manterem para sempre afastados das práticas de que falam...”, “seriam duas ordens de conhecimento que remeteriam a competências radicalmente distintas, ou seja, os saberes da prática, de caráter essencialmente empírico, e os saberes da teoria, amplamente modelizados – ‘o que se faz’ e nem sempre se sabe dizer e ‘o que se faz sem que seja verdadeiramente destinado a ser feito.

As participantes apontaram para a ausência de aprofundamento na questão tema, mesmo percebendo as limitações que o curso parece apresentar:

*“Os seminários ajudaram muito, mas é preciso tempo para aprofundar, pois o curso é curto” **A7**;*

*“Não houve aprofundamento em estudos ou práticas pedagógicas que viessem a acrescentar ou elucidar situações em sala de aula com esses indivíduos” **A6**;*

*“Os conteúdos foram poucos se considerarmos a amplitude do tema, porém era o possível dentro da grade curricular do curso.” **A5***

Em alguns momentos foi possível perceber como o curso de Pedagogia pode ser um espaço/tempo de aquisições ricas e consistentes, de recursos para aprender a lidar como educador no meio escolar, que fala de diversidade a todo momento:

*“Deveria ter mais preparação no curso. Estudar mais em grupo sobre as deficiências pra podermos tirar dúvidas. Os professores podem nos instruir, nos esclarecer. Em grupo, na faculdade é melhor pra termos idéias. Quando ele (aluno) está no curso de Pedagogia, acha que está pronto pra trabalhar com deficiência, mas quando chega na prática, na sala de aula, eles não sabem como lidar com o deficiente e não sabem como conter problemas.” **B4***

Não deixaram de perceber no entanto, a importância do esforço pessoal para melhorar sua própria prática, como **A3** explica:

*“O curso me auxiliou, mas acredito que ainda tenho que estudar muito para saber lidar com deficiências” e **A7** concorda:*

“ É preciso a faculdade reformular sua grade curricular, mas a busca maior é individual, com formação, com estudo, dedicação.”

Mantoan (2006, p. 54) esclarece que “ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis”, explicando ainda que a “cooperação, as autonomias intelectual e social e a

aprendizagem ativa são condições que propiciam o desenvolvimento global de todos os professores no processo de aprimoramento profissional.” (p.55)

Convidadas a refletir sobre o que se faz importante para a real implantação e consolidação do processo inclusivo no meio social e educacional, as participantes apontaram entre outras coisas, dois pontos primordiais: a aceitação da diversidade (não só do deficiente) no meio social, educacional e familiar e a necessidade de preparação/capacitação dos profissionais envolvidos com pessoas com necessidades educacionais especiais.

A4 pontuou: *“Acredito que estamos caminhando, mas há muito o que fazer. Acredito que quando houver união entre família, escola e sociedade, em busca de um objetivo comum, este sonho será realidade.”*

Onde **B1** acrescentou: *“É necessário que elas (deficientes) sejam aceitas pela sociedade, principalmente dentro da área da educação. Muitos são rejeitados pelos próprios pais, professores, etc.”*

A2 completou dizendo que *“a diferença não se resume a um aluno com laudo, mas a inclusão é mais ampla e se bem entendida, se refere a todos os que têm qualquer diferença. Os alunos ditos normais e que têm dificuldades de aprendizado, e por não terem laudo, não são atendidos em sua demanda.”*

A formação profissional como meta, foi descrita por **B2**: *“é preciso haver capacitação dos profissionais. Os profissionais ainda recebem o deficiente porque é lei, mas o trabalho eles ainda não sabem como fazer.”*

Dizer reiterado por **A8**, quando pontuou que *“os alunos deficientes devem estar em escolas regulares, mas é preciso preparar os profissionais para lidar com deficiências – cursos de formação, especializações, capacitações...”*

A importância da formação do professor é indicada com propriedade por Prieto (2006, p. 68), que explica que *“é preciso atentar para que os profissionais sejam capacitados para atuar no sistema regular de ensino junto às escolas, numa prática que eles não carregam como herança e, portanto, tem que ser objeto de formação continuada (...)”*

A consolidação dos direitos que protegem as pessoas com necessidades educacionais especiais e das leis e diretrizes que regem as ações da sociedade como um todo frente a esse tema, foi também uma preocupação das participantes, como disse **A5**: *“É preciso maior comprometimento e vontade política para que o que existe de direito possa existir de fato”* e que é ratificado por **B5** que diz que é preciso *“vivenciar o que está escrito nas leis.”*

Foi trazido à tona, as competências relativas às Secretarias de Educação, como colocou **A6**: *“muitas vezes permitem que práticas de professores que não trabalham com o aluno de forma inclusiva ou que professores que não têm formação e capacitação, permaneçam no trabalho, e com isso, quem perde é o aluno.”*

Essa constatação da participante, nos fez refletir sobre a responsabilidade pela eficácia da inclusão não estar nas mãos de alguns, mas sim no desempenho de ações cabíveis a todo e qualquer grupo que lide com o deficiente. *“Educação é um compromisso ético-político”* (PRIETO, 2006, p. 45).

Com isso, não se pode ausentar os órgãos governamentais de sua incumbência frente ao trabalho a ser realizado. Ações voltadas a um bem comum fortalecem uma transformação e melhoria da realidade.

V- CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi conhecer a percepção de alunas e ex-alunas de graduação em Pedagogia sobre as disciplinas que discutem as deficiências e a inclusão escolar. Os resultados evidenciaram que as participantes mostraram-se satisfeitas com a postura dos professores do curso ao abordarem os conteúdos relativos às deficiências e inclusão. Elas afirmaram que as disciplinas modificaram a forma com que elas viam as pessoas com deficiência, tornando-as mais sensíveis e conscientes do papel delas na mediação com os alunos, inclusive, deficientes em sala de aula. Por outro lado, os resultados mostraram que a forma como o conteúdo sobre deficiências e inclusão foi trabalhado em sala de aula não contemplou a necessidade delas de experiências práticas, ou seja, de rotinas sobre como atuar numa sala de aula inclusiva. Para elas, as disciplinas eram predominantemente teóricas, prejudicando a prática do exercício profissional. Dessa maneira, a sugestão das participantes é que as disciplinas sejam reformuladas para contemplar, também, a prática. As participantes disseram ter uma demanda por uma abordagem mais aprofundada do conteúdo das disciplinas, inclusive, com mais tempo para que elas pudessem se envolver com as temáticas e, conseqüentemente, construir saberes de diferentes naturezas: práticos e teóricos.

O estudo nos permitiu concluir que o curso de Pedagogia, na instituição estudada, apesar de tê-las mobilizado para as questões da inclusão, não lhes conferiu segurança para trabalhar com pessoas com necessidades educacionais especiais em sala de aula e que seria necessário então, uma continuidade de estudo posterior à graduação, que permitisse embasamento teórico/prático suficiente para que fosse construída uma qualificação profissional mais consolidada. Com isso, acreditamos que as disciplinas e seus professores precisam refletir sobre novas estratégias de mediar os conteúdos relacionados à inclusão e deficiências no curso de Pedagogia. Talvez, o desenvolvimento de parcerias entre as secretarias municipais e estaduais de educação com esta e outras universidades no sentido de permitir a entrada das alunas em sala de aula para experimentar a mediação em sala, com alunos com necessidades especiais fosse uma estratégia eficiente de suprir a ausência da prática. Não seria um estágio ou projeto de pesquisa ou intervenção, mas atividades vinculadas às disciplinas, para contemplar a vivência pedagógica no espaço escolar. As participantes indicaram, com propriedade, que a formação e capacitação constante dos profissionais que lidam com pessoas com necessidades educacionais especiais é emergencial e totalmente necessária para a efetiva implantação da inclusão nas escolas. Inclusão que é entendida como responsabilidade de todos, na escola, na família e na sociedade.

A partir dessas constatações, refletimos sobre a importância de adequação do currículo do curso de Pedagogia à demanda crescente de informações quanto à teoria e a prática relacionadas à mediação educacional para as pessoas com necessidades educacionais. Entendemos que uma reformulação do curso não resolveria todas as dificuldades existentes no meio escolar, mas seria uma medida salutar em busca de melhorias na qualificação do profissional que entra no mercado de trabalho para lidar diretamente com esse público.

Importante salientar que a constatação da necessidade constante de capacitação e formação dos profissionais da educação indicou tanto uma urgência de empenho e iniciativa pessoal, quanto a demanda por um posicionamento institucional e

governamental, com a consolidação não só de leis e diretrizes, mas de ações que implementem oportunidades de discussão em grupo, curso e formações. “Formações que enriqueçam e valorizem as diferenças como elemento enriquecedor do processo de ensino-aprendizagem” com “professores conscientes do modo como atuam para promover a aprendizagem de todos os alunos”, utilizando “cooperação entre os implicados no processo educativo dentro e fora da escola”, com a “valorização do processo sobre o produto da aprendizagem” e com “enfoques curriculares, metodológicos e estratégias pedagógicas que possibilitam a construção coletiva do conhecimento” (MANTOAN, 2006, p. 59).

Não se pretendeu com o presente trabalho, encerrar todas as dúvidas acerca dos objetivos propostos, mas abrir espaço para novas reflexões, porque como disse Padilha (2007, p. 139): “há uma urgência de caminhar além das constatações, mesmo reconhecendo que elas são necessárias ao conhecimento da realidade e que dela precisamos para planejar ações; precisamos ir além das críticas, ainda que sem elas não se abram caminhos alternativos e com elas possamos dizer o que ‘não’ queremos.”

REFERÊNCIAS

- BARRETO, M. A. S. C. Estágio e pesquisa: uma contribuição à formação inicial de professores de educação especial. In: JESUS, Denise Meyrelles de et al. **Inclusão práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Ed. Mediação, p. 271-280, 2007.
- CAIXETA, J. E. **Guardiães da memória**: tecendo significações sobre si, suas fotografias e objetos. Trabalho apresentado no exame de qualificação para o doutorado. Universidade de Brasília. 2004.
- CARVALHO, R. E. **Uma promessa de futuro**: aprendizagem para todos e por toda a vida. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2002.
- _____. **Educação inclusiva com os pingos nos is**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2004.
- _____. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. 4. ed. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2004.
- CASTAMAN, A. S. **Educação inclusiva e a formação de professores**. Itapiranga, 2006.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Organização das Nações Unidas. Espanha, 1994.
- GONÇALVES, A. F. S. **Inclusão escolar, mediação, aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva histórico-cultural**. Vitória: Ed. GM, 2008.
- MAGALHÃES, R. C. B. P. ; DIAS, A.M.I. **Identidade e estigma no contexto da escola inclusiva**: uma leitura a partir de Erving Goffman. Ceará: GT Ed. Especial, n.15, 2005.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- MARTELLI, A. C.; MANCHOPE, E. **A história do curso de pedagogia no Brasil**: da sua criação ao contexto após LDB 9394/96. Rev. Elet. de Ciências da Educação, v.3, n.1, 2004.
- MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem de começar. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2002.
- MENICUCCI, M. do C.et. al..**Educação especial inclusiva**. Belo Horizonte: PUC Minas Virtual, 2006.
- MOREIRA, L. C. Cursos de licenciatura com bases inclusivas: impressões de alunos com necessidades educacionais especiais e de seus professores. In: JESUS, Denise Meyrelles de et al. **Inclusão práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Ed. Mediação, p. 261-270, 2007.

PACHECO, J. **Escola da Ponte**: formação e transformação da educação. Petrópolis: Vozes, 2008.

PADILHA, A. M. L. **Possibilidades de histórias ao contrário**: ou como desencaminhar o aluno da classe especial. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Plexus Editora, 2004.

_____. O discurso da inclusão social e escolar: o sim e o não. In: JESUS, Denise Meyrelles de et al. **Inclusão práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, p. 135-144, 2007.

PAULA, E. M. A. T.; MACHADO, E. R. **Pedagogia**: concepções e práticas em transformação. Curitiba: Educ. Rev. N. 35 [online], 2009.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valeria Amorim (Org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006

_____. Professores especializados de um centro de apoio: estudo sobre saberes necessários para sua prática. In: JESUS, Denise Meyrelles de et al. **Inclusão práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, p. 281-294, 2007.

RABELO, A. O. **A remuneração do professor é baixa ou alta?** uma contraposição de diferentes referenciais. Belo Horizonte: Educ. em Rev., v. 26, n.1, p. 57-88, abr. 2010.

REY, F. G. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Thompson, 2005.

RIBEIRO, J. C. C. et al.. A produção do fracasso escolar. In: MACIEL, Diva Albuquerque; BARBATO, Silviane. **Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar**. Brasília: Ed. UnB, p. 189-2004, 2010.

SASSAZI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 4. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

SCHEIBE, L. **Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia**: trajetória longa e inconclusa. São Paulo: Cad. Pesq. v. 37, n. 130 [online], jan/abr. 2007.

ANEXOS

ANEXO 1

Questionários

I – Questionário para alunos no último período da graduação de pedagogia

- 1 - Qual a sua vivência com pessoas com deficiências?
- 2 - O que você pensa e sente sobre deficiências e inclusão?
- 3 - Existe algum receio, dúvida ou dificuldade de sua parte sobre este assunto?
- 4 - O curso que você está terminando, abordou o tema deficiências e inclusão? Como foi a abordagem?
- 5 - Você ficou satisfeito(a) com a maneira como foi abordado o tema?
- 6 - Existe algo relacionado ao tema, que você gostaria de ter tido contato no curso, mas não teve?
- 7 - O que você sentiu nos profissionais que abordaram o tema durante seu curso?
- 8 - O curso transformou sua percepção sobre deficiências e inclusão? Como? Em quê?
- 9 - O que é necessário para que pessoas com deficiências, possam efetivamente ser incluídas em um processo educacional e em nossa sociedade?

II – Questionário para profissionais formados em pedagogia na faculdade escolhida para o trabalho

- 1 - Qual a sua vivência com pessoas com deficiências?
- 2 - O que você pensa e sente sobre deficiências e inclusão?
- 3 - Existe algum receio, dúvida ou dificuldade de sua parte sobre este assunto?
- 4 - Como foi o contato com o tema deficiências e inclusão no curso que você fez?
- 5 - O curso que você terminou auxiliou no preparo para lidar com deficiências e processo inclusivo?
- 6 - Na sua percepção, algo faltou nos conteúdos abordados na faculdade ou na maneira como o assunto foi repassado?
- 7 - O que é necessário para que pessoas com deficiências, possam efetivamente ser incluídas em um processo educacional e em nossa sociedade?

ANEXO 2**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Caro(a) aluno(a) do curso de pedagogia da UNIUBE (Universidade de Uberaba)

Sou orientanda do Curso de Especialização Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, realizado pelo instituto de Psicologia por meio da Universidade Aberta do Brasil – Universidade de Brasília (UAB –UNB) e estou realizando um estudo sobre “A Graduação em Pedagogia e o Aprendizado Sobre Deficiências e Inclusão”. Este estudo poderá fornecer às instituições de ensino subsídios para o planejamento de atividades com vistas á promoção de condições favoráveis ao pleno desenvolvimento dos alunos em contextos inclusivos e, ainda, favorecer o processo de formação continuada dos professores nesse contexto de ensino.

Constam da pesquisa entrevistas de alunos do último período do curso de graduação em Pedagogia e entrevistas com pedagogos formados nesta faculdade e que atuam na área pedagógica. Para isso, solicito sua autorização para participação no estudo.

Esclareço que a participação no estudo é voluntária. Você poderá deixar a pesquisa a qualquer momento que desejar e isso não acarretará qualquer prejuízo a você. Asseguro-lhe que sua identificação não será divulgada em nenhum momento e que os dados obtidos serão mantidos em total sigilo, sendo analisados coletivamente.

Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo, o(a) senhor(a) poderá me contatar pelo telefone 9937-2781 ou 9274-0178 ou no endereço eletrônico edivaniapilon@yahoo.com.br. Se tiver interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato.

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Respeitosamente,

Edivania Pilon

Orientanda do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, UAB –UNB

Concorda em participar do estudo? Sim() Não()

Nome:-----

Assinatura:-----

E-mail (opcional)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhor(a) Professor(a)

Sou orientanda do Curso de Especialização Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, realizado pelo Instituto de Psicologia por meio da Universidade Aberta do Brasil – Universidade de Brasília (UAB –UNB) e estou realizando um estudo sobre “A Graduação em Pedagogia e o Aprendizado Sobre Deficiências e Inclusão”. Este estudo poderá fornecer às instituições de ensino subsídios para o planejamento de atividades com vistas à promoção de condições favoráveis ao pleno desenvolvimento dos alunos em contextos inclusivos e, ainda, favorecer o processo de formação continuada dos professores nesse contexto de ensino.

Constam da pesquisa entrevistas de alunos do último período do curso de graduação em Pedagogia e entrevistas com pedagogos formados nesta faculdade e que atuam na área pedagógica. Para isso, solicito sua autorização para participação no estudo.

Esclareço que a participação no estudo é voluntária. Você poderá deixar a pesquisa a qualquer momento que desejar e isso não acarretará qualquer prejuízo a você. Asseguro-lhe que sua identificação não será divulgada em nenhum momento e que os dados obtidos serão mantidos em total sigilo, sendo analisados coletivamente.

Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo, o(a) senhor(a) poderá me contatar pelo telefone 9937-2781 ou 9274-0178 ou no endereço eletrônico edivaniapilon@yahoo.com.br. Se tiver interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato.

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Respeitosamente,

Edivania Pilon

Orientanda do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e
Inclusão Escolar, UAB –UNB

Concorda em participar do estudo? Sim() Não()

Nome:-----

Assinatura:-----

E-mail (opcional)