

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

SANDRA LIMA DE VASCONCELOS RAMOS

**A TECITURA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA DOCÊNCIA SUPERIOR: UMA
TRAMA COLORIDA POR NARRATIVAS DE FORMAÇÃO**

TERESINA(PI)

2017

SANDRA LIMA DE VASCONCELOS RAMOS

**A TECITURA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA DOCÊNCIA SUPERIOR: UMA
TRAMA COLORIDA POR NARRATIVAS DE FORMAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) do Centro de Ciências da Educação Prof. Mariano da Silva Neto, da Universidade Federal do Piauí, como exigência para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Prática Educativa

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Bárbara Maria Macedo Mendes

TERESINA(PI)

2017

FICHA CATALOGRÁFICA

Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco

R175t Ramos, Sandra Lima de Vasconcelos.
A tecitura da educação inclusiva na docência superior :
uma trama colorida por narrativas de formação / Sandra Lima de
Vasconcelos Ramos. – 2017.
213 f.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do
Piauí, Teresina, 2017.

“Orientador: Prof^a. Dr^a. Bárbara Maria Macedo Mendes”.

1. Formação de Professores. 2. Práticas Educativas.
3. Educação Inclusiva. 4. Narrativas. I. Título.

CDD 370.71

SANDRA LIMA DE VASCONCELOS RAMOS

**A TECITURA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA DOCÊNCIA SUPERIOR: UMA
TRAMA COLORIDA POR NARRATIVAS DE FORMAÇÃO**

Teresina (PI), 21 de dezembro de 2017

Bárbara Maria Macedo Mendes

Prof.^a. Dr.^a. Bárbara Maria Macedo Mendes
Universidade Federal do Piauí – UFPI/CCE
Orientadora

Antonia Edna Brito

Prof.^a. Dr.^a. Antonia Edna Brito
Universidade Federal do Piauí – UFPI/CCE
Examinadora Interna

Maria da Glória Soares Barbosa Lima

Prof.^a. Dr.^a. Maria da Glória Soares Barbosa Lima
Universidade Federal do Piauí – UFPI/CCE
Examinadora Interna

Maria de Jesus Queiroz Alencar

Prof.^a. Dr.^a. Maria de Jesus Queiroz Alencar
Universidade Estadual do Piauí - UESPI
Examinadora Externa

Nadja Carolina de Sousa Pinheiro

Prof.^a. Dr.^a. Nadja Carolina de Sousa Pinheiro Caetano
Universidade Estadual do Piauí – UESPI
Examinadora Externa

Ana Valéria Marques Fortes Lustosa

Prof.^a. Pós.Dr.^a. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa
Universidade Federal do Piauí – UFPI/CCE
Examinadora Interna - Suplente

Maria do Socorro Leal Lopes

Prof.^a. Dr.^a. Maria do Socorro Leal Lopes
Universidade Federal do Piauí - UFPI
Examinadora Externa - Suplente

Dedico este trabalho aos meus colegas professores da Universidade Federal do Piauí. Fazer parte deste seletivo grupo de intelectuais é para mim uma grande honra. E quando uso o termo “seletivo” não me refiro a sentir-me parte de uma elite social, me refiro à crença de que não estamos juntos por acaso. Uso “seletivo” como “grupo distinto”, por suas qualidades humanas, por sua capacidade intelectual e criativa, de criar-se e recriar-se, num ambiente tantas vezes hostil ao reconhecimento de nossas qualidades de ser “professor”. Vocês me inspiram o melhor. E entre nossos alunos, professores em formação: vocês respiram e transpiram a excelência. Recebam minha admiração. E recebam minha contribuição científica, mergulhada na mais singela humildade, essa que me fará eterna aprendiz de vocês em tudo que compartilharmos juntos.

Sandra Ramos (12/11/2017)

AGRADECIMENTOS

“Tudo o que fizerem, seja em palavra seja em ação,
façam-no em nome do Senhor Jesus,
dando por meio dele graças a Deus Pai.” Colossenses 3:17

Minha gratidão, primeiramente, a Deus, por sua misericórdia e amor, por estar presente a cada instante da minha existência.

Aos meus pais, Cícero e Waldery (*in memoriam*), pela herança genética e, principalmente, pelos valores de caráter, forjados em expressões autênticas de amor.

Ao meu esposo, meu amor, companheiro, cúmplice, incentivador, por sua paciência e amor incondicional.

Aos meus filhos, Jennyane e Fernando Júnior, minha inspiração, meu modelo, minha esperança.

Ao meu sobrinho Caio, por ter aberto meus olhos para o universo do diverso, meu exemplo de superação a cada dia.

A minha irmã Danielle, pelo apoio, incentivo, ensino e correções, alicerçando meu texto, me ajudando a delinear meus pensamentos e ideias.

A minha orientadora Bárbara, minha “loirinha”, por sua cobrança disciplinadora, me apertando sempre que necessário, sem seu apoio não teria alcançado o êxito neste trajeto.

Aos meus professores, por todo o conhecimento construído ao longo desse processo.

Aos meus colegas de doutorado, pela amizade, gargalhadas, lágrimas e convivência prazerosa.

As amigas e colegas de trabalho, interlocutoras da pesquisa, por sua total disponibilidade e contribuição.

As professoras das Bancas de Qualificação e Defesa, cujas contribuições foram essenciais para quem almeja a excelência da pesquisa.

Aos irmãos em Cristo, que me resguardaram em orações a Deus, pelo estímulo e amizade.

Aos meus alunos, por sua confiança e consideração, sempre me dando forças nessa jornada.

E ao meu neto Seth, herança da minha herança, tesouro do Senhor, por ter renovado minhas forças com seu raro sorriso.

Minha eterna gratidão!

RESUMO

No Brasil, de forma mais intensa na última década do século XX e início deste século, as escolas têm vivenciado grandes dificuldades relacionadas à inserção de alunos com deficiência no sistema regular de ensino. Enquanto determinação legal, a matrícula desses alunos tornou-se uma realidade e, em todos os níveis de ensino, é cobrada dos professores a responsabilidade de incluir a todos na escola. Essa responsabilidade imputada aos professores gerou uma nova demanda em sua formação: que o Curso de Pedagogia seja capaz de formar professores aptos a realizar uma efetiva inclusão escolar. Em consequência, os professores de Pedagogia têm sido desafiados a adequarem suas práticas educativas em função dessa demanda. A reflexão sobre o tema inspirou o objetivo deste estudo: investigar como os professores do Curso de Pedagogia têm conduzido a prática educativa, na perspectiva de formar professores capazes de realizar a inclusão escolar de alunos com deficiência. As ideias de Nóvoa (1995), Imbernón (2010), Franco (2009), Carvalho (2010), Castanho e Freitas (2005), Glat e Pletsch (2004), Mantoan (2001, 2006), Mendes (2010) e Veiga (2014) serviram de arcabouço teórico para fundamentar a defesa da seguinte tese: a prática educativa dos professores de Pedagogia com vistas em formar professores aptos a viabilizar a inclusão escolar, está condicionada a uma formação continuada que atenda às demandas formativas desses professores formadores, relativas aos princípios e fundamentos teórico-metodológicos da Educação Inclusiva, tendo em vista as dimensões éticas, afetivas e políticas sociais que envolvem esse processo. Como orientação metodológica, este estudo encontrou suporte no método autobiográfico, tendo como metodologia a pesquisa narrativa. Foram utilizadas como técnicas de produção de dados o Memorial de Formação, o Grupo de Discussão, sendo necessária a análise de alguns documentos. Como interlocutores da pesquisa foram selecionados seis professores de Pedagogia da UFPI. A relevância da pesquisa encontra-se na necessidade emergente de ouvir os professores formadores de professores sobre suas demandas formativas e sobre sua atualização profissional no que concerne à Educação Inclusiva, considerando que os mesmos estão em constante processo de formação e que devem acompanhar às inovações da docência superior no sentido de atender às inovações educacionais. Os dados produzidos foram tratados através da técnica de análise de conteúdo, com base na proposta de Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999). Os resultados da pesquisa revelaram que, mesmo aqueles professores que ministram disciplinas relacionadas à temática e que realizam estudos e pesquisas na área, sentem-se inseguros em sua prática educativa no que se refere a como orientar seus alunos, futuros professores, a realizarem a inclusão escolar. A constatação de que os mesmos não conhecem ou conhecem apenas superficialmente aspectos importantes inerentes aos processos de planejamento, execução da aula e avaliação no contexto inclusivo, juntamente com outras demandas formativas reveladas no âmbito da prática educativa desses professores, confirmaram a tese levantada.

Palavras-chave: Formação de professores. Práticas Educativas. Educação Inclusiva. Narrativas.

ABSTRACT

In Brazil, more intensely in the last decade of the XX century and beginning of this century, schools have experienced great difficulties related to the inclusion of students with disabilities in the regular system of education. As a legal determination, the enrollment of these students has become a reality and, at all levels of education, teachers are charged with the responsibility of including everyone in school. This responsibility imputed to the teachers generated a new demand in their formation: that the Course of Pedagogy is able to train teachers able to realize an effective school inclusion. As a consequence, Pedagogy teachers have been challenged to adapt their educational practices to this demand. The reflection on the theme inspired the objective of this study: to investigate how teachers of the Pedagogy Course have conducted the educational practice, with the perspective of training teachers capable of accomplishing the school inclusion of students with disabilities. The ideas of Nóvoa (1995), Imbernón (2010), Franco (2009), Carvalho (2010), Castanho and Freitas (2005), Glat and Pletsch (2004), Mantoan (2001, 2006), Mendes (2014) served as a theoretical framework to support the defense of the following thesis: the pedagogical practice of teachers of Pedagogy with a view to forming teachers able to make school inclusion viable is conditioned to a continuous formation that attends to the formative demands of these teachers, relative to the principles and theoretical-methodological foundations of Inclusive Education, considering the ethical, affective and social political dimensions that involve this process. As methodological orientation, this study found support in the autobiographical method, having as methodology the narrative research. The Training Memorial, the Discussion Group, was used as data production techniques, and it is necessary to analyze some documents. As research interlocutors were selected six professors of Pedagogy of the UFPI. The relevance of the research lies in the emerging need to listen to teacher-training teachers about their educational demands and about their professional updating regarding Inclusive Education, considering that they are in constant training process and that they must accompany the innovations of the teaching in order to attend educational innovations. The data produced were treated using the technique of content analysis, based on the proposal of Poirier, Clapier-Valladon and Raybaut (1999). The results of the research revealed that even those teachers who teach subjects related to the subject and who carry out studies and research in the area, feel insecure in their educational practice as to how to guide their students, future teachers, to carry out the inclusion school. The fact that they do not know or know only superficially important aspects inherent to the processes of planning, class execution and evaluation in the inclusive context, together with other formative demands revealed in the scope of the educational practice of these teachers, confirmed the thesis.

Keywords: Teacher formation. Educational Practices. Inclusive education. Narratives.

RÉSUMÉ

Au Brésil, d'une manière plus intense à partir de la dernière décennie du siècle passé et au début de ce siècle, les écoles ont connu de grandes difficultés associées à l'inclusion des élèves affectés d'un handicap physique ou mental au sein du système d'enseignement régulier. Légalement, l'inscription de ces élèves est devenue une réalité et, à tous les niveaux de l'éducation, les enseignants sont ainsi responsables de l'inclusion de tous les inscrits. Cette responsabilité imputée aux enseignants a créé une nouvelle exigence dans le cadre de leur formation : la licence en pédagogie doit être à même de former des professeurs aptes à mettre en œuvre une inclusion scolaire efficace. Par conséquent, les professeurs de pédagogie ont dû répondre au défi d'adapter leurs pratiques éducatives à cet impératif. La réflexion sur ce thème a inspiré l'objectif de cette étude, qui consiste à découvrir de quelle manière les professeurs de pédagogie conduisent leur pratique éducative en vue de former des enseignants capables de mener à bien l'inclusion scolaire des élèves handicapés. Les idées de Nóvoa (1995), Imbernón (2010), Franco (2009), Carvalho (2010), Castanho et Freitas (2005), Glat et Pletsch (2004), Mantoan (2001, 2006), Mendes (2010) et Veiga (2014) ont apporté le cadre théorique permettant de soutenir la thèse suivante : la pratique éducative des professeurs de pédagogie visant à former des enseignants aptes à rendre faisable l'inclusion scolaire, est conditionnée par une formation continue répondant aux besoins de la formation de ces enseignants formateurs et abordant les principes et fondements théorico-méthodologiques de l'Éducation inclusive, tout en prenant en compte les dimensions éthiques, affectives, politiques et sociales concernées par ce processus. Pour son orientation méthodologique, cette étude s'est fondée sur la méthode autobiographique et la recherche narrative. Le Mémoire de formation et le Groupe de discussion ont été utilisés comme techniques de production de données, impliquant l'analyse de certains documents. Comme interlocuteurs des recherches, six professeurs de pédagogie de l'Université fédérale de l'État de Piauí (UFPI) ont été sélectionnés. L'importance de la recherche réside dans le besoin émergent d'écouter les professeurs formateurs d'enseignants à propos de leurs besoins en matière de formation et de développement professionnel en ce qui concerne l'inclusion scolaire, étant donné qu'ils sont en formation continue et doivent accompagner les innovations dans l'enseignement supérieur afin d'être en phase avec les innovations éducatives. Les données produites ont été traitées à l'aide de la technique de l'analyse de contenu, basée sur la proposition de Poirier, Clapier-Valladon et Raybaut (1999). Les résultats des recherches ont révélé que même les professeurs en charge des matières liées aux études de cette thématique et effectuant des recherches dans ce domaine ne se sentent pas à l'aise dans leur pratique éducative concernant la façon d'aider leurs étudiants, les futurs enseignants, à mener à bien l'inclusion scolaire. La constatation de leur méconnaissance ou d'une connaissance superficielle d'aspects importants des processus de planification, de l'exécution des cours et de l'évaluation dans un contexte d'inclusion, associée à d'autres demandes en formation, mises en exergue dans le cadre de la pratique éducative de ces professeurs, ont confirmé notre thèse.

Mots-clés : Formation des professeurs. Formation des enseignants. Pratiques éducatives. Éducation inclusive. Récits.

SUMÁRIO

1 FIOS INTRODUTÓRIOS DA PESQUISA.....	11
1.1 O tear da formação de professores: uma alusão metafórica	14
1.2 Contextualizando a temática	15
2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESATANDO OS NÓS.....	22
2.1 Evolução histórica da educação de pessoas com deficiência	22
2.2 O Paradigma da Educação Inclusiva.....	30
3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A PRÁTICA EDUCATIVA DOS PROFESSORES DE PEDAGOGIA	39
4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIÁLOGO NECESSÁRIO.....	48
4.1 Os desafios contemporâneos da formação de professores	52
4.2 Professores de Pedagogia e as demandas da Educação Inclusiva.....	61
5 CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA NARRATIVA: A TRAMA NO TEAR DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	69
5.1 Ateliê da pesquisa: Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí.....	71
5.2 Fios paralelos da urdidura: interlocutores da pesquisa.....	76
5.3 Navetes da pesquisa: técnicas e instrumentos para a produção de dados.....	81
5.3.1 Memorial de Formação.....	81
5.3.2 Grupos de Discussão (GDs)	86
5.3.3 Análise documental	88
5.3.4 Plano de Aplicação dos Instrumentos de Produção de Dados da Pesquisa.....	88
6 NARRATIVAS DE FORMAÇÃO E A TRAMA MULTICOLORIDA DA INCLUSÃO ESCOLAR	99
6.1 Eixo 1 – Situações de preconceito/exclusão vivenciadas por professoras do Curso de Pedagogia no contexto de sua formação pessoal e profissional.....	100
6.2 Eixo 2 – Concepções das professoras do Curso de Pedagogia sobre Educação Inclusiva	128
6.3 Eixo 3 – Prática educativa dos professores do Curso de Pedagogia da UFPI e a Educação Inclusiva.....	140
6.4 Eixo 4 – Formação de futuros professores na perspectiva da Educação Inclusiva ..	165
6.4.1 Currículo de formação das interlocutoras.....	166

6.4.2 Carências da formação inicial das interlocutoras, na perspectiva da Educação Inclusiva	169
7 CONCLUSÕES TECIDAS NO TEAR DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	183
REFERÊNCIAS	191



Ando me fazendo assim: pesquisadora!
Tecelã de pensamentos.
Artesã de palavras, ideias e sentimentos.

E diante do tear da formação de professores
Me encanto com fios multicoloridos!

Fios paralelos (urdidura)
são nossos sujeitos
distintas histórias e culturas.
Que o pesquisador, tecelão cuidadoso
Fará deles matriz dessa tecitura!

E com o auxílio da navete (agulha)
Conduzindo os fios transversais da trama
Trama que a pesquisa narrativa entranha
O pesquisador enche a cala dessa urdidura
E o que era paralelo... se emaranha!

Preenche-se a cala... com escrita e fala
E o tecido assim vai tomando forma

E nas narrativas dessa formação
Fios coloridos de cores diversas
Revelam valores
Constroem sentidos
E abrem caminhos para a inclusão!

(O tear da formação de professores – Sandra Ramos)

21/10/2014

1 FIOS INTRODUTÓRIOS DA PESQUISA

Ao longo de nossa formação pessoal e profissional, a curiosidade sempre esteve presente de forma marcante. Querer saber sobre como funcionam as coisas ou buscar a explicação para os fenômenos naturais e para os comportamentos humanos, desde muito cedo, tornaram-se ações espontâneas e corriqueiras. Portanto, a característica pessoal de ser curiosa, ao mesmo tempo em que enriqueceu nossas experiências de vida, contribuiu de forma significativa para nossa formação como pesquisadora, aguçando-nos os sentidos para a prática do exercício reflexivo.

Ainda durante a experiência docente no Ensino Fundamental, sentimo-nos desafiadas a investigar sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência, no momento em que, pela primeira vez, numa escola privada, recebemos um aluno com baixa visão inserido em nossa turma. Sem uma formação inicial que nos proporcionasse maior segurança para conduzir o ensino desse tipo de aluno, vivenciamos algumas dificuldades do processo de inclusão escolar quando ainda nem se ouvia falar de Educação Inclusiva.

Depois dessa experiência, outras vivências relacionadas à inclusão surgiram, tanto na Educação Básica como na Educação Superior, trazendo cada uma delas diferentes desafios que constituíram elemento motivador para a busca de mais conhecimentos sobre o processo de inclusão escolar. O fato é que, a dificuldade enfrentada pelos alunos com deficiência matriculados na rede regular de ensino faz parte de um processo de mudança paradigmática por que passa a sociedade nesses últimos vinte e cinco anos. O novo paradigma em construção defende a perspectiva inclusiva de educação como alternativa viável, no sentido de garantir o direito das pessoas com deficiência à convivência social não segregada e autênticas oportunidades de acesso à educação de qualidade.

Enquanto professora do Curso de Pedagogia, ao longo desses dezoito anos de experiência docente, temos presenciado a angústia dos alunos, inclusive durante os estágios supervisionados de docência, quando se deparam com a inclusão escolar de pessoas com deficiência em suas salas de aula, por não se acharem capazes de realizar essa inclusão de forma eficiente.

Preparados ou não, imediatamente após concluírem sua formação inicial, ao ingressarem nas escolas da rede regular de ensino, os professores da Educação Básica têm grande chance de encontrar alunos com os mais diversos tipos de deficiências inseridos em suas salas de aula. De que modo, então, os professores recém-formados têm conduzido esse

processo? E como os professores com mais tempo de experiência docente têm articulado sua prática educativa de modo a atender essa nova demanda educacional?

Para os professores mais antigos e professores recém-formados a alternativa tem sido a formação continuada na área da Educação Especial e Inclusiva, oferecida pelas secretarias de educação estadual e municipal. Entretanto, para os alunos de Pedagogia, futuros professores, a expectativa é que sua formação inicial lhes dê as condições formativas necessárias para atuarem atendendo as premissas do Paradigma Inclusivo de Educação.

Essa expectativa gerou naturalmente uma demanda importante no âmbito da formação de pedagogos: que o Curso de Pedagogia seja capaz de oferecer formação aos futuros professores, preparando-os para incluir a todos os alunos nos processos de ensino e aprendizagem, independentemente das limitações funcionais ou deficiências que estes possam apresentar. Nosso problema de pesquisa surge como resultado dessa reflexão: Como os professores do Curso de Pedagogia têm conduzido a prática educativa, na perspectiva de formar professores capazes de realizar a inclusão escolar de alunos com deficiência?

Nossa tese, portanto, é que a prática educativa dos professores de Pedagogia com vistas em formar professores aptos a viabilizar a inclusão escolar, está condicionada a uma formação continuada que atenda às demandas formativas desses professores formadores, relativas aos princípios e fundamentos teórico-metodológicos da Educação Inclusiva, tendo em vista as dimensões éticas, afetivas e políticos sociais que envolvem esse processo.

Nessa perspectiva, discorrendo sobre o tema “A tecitura da Educação Inclusiva na docência superior: uma trama colorida por narrativas de formação”, tomamos como referência a compreensão de que a formação do professor é um processo dinâmico, conduzido e inspirado pelas necessidades da realidade educacional, o que implica na capacidade de gestar as mudanças, administrar as incertezas, trabalhar com o novo e com o ser humano inacabado.

A relevância da pesquisa encontra-se na necessidade emergente de ouvir os professores formadores de professores sobre as dificuldades que estes têm enfrentado em mediar a formação para a inclusão escolar, quando não tiveram uma formação com base nos princípios da Educação Inclusiva. Considerando que os professores de Pedagogia se encontram em constante processo de formação e que devem acompanhar às inovações da docência superior no sentido de atender às expectativas geradas por essas inovações, esperamos que este estudo venha a inspirar e, quem sabe, contribuir para a elaboração de um programa institucional de formação continuada na UFPI que contemple as demandas formativas dos professores das Licenciaturas, no âmbito da Educação Inclusiva.

A partir da problematização, a pesquisa realizada teve como objetivos específicos: Descrever situações de preconceito/exclusão vivenciadas por professores do Curso de Pedagogia no âmbito da formação pessoal/profissional e no contexto da prática educativa; Identificar as concepções dos professores do Curso de Pedagogia da UFPI sobre Educação Inclusiva; e Analisar como os professores do Curso de Pedagogia desenvolvem sua prática educativa na perspectiva de formar professores para a Educação Inclusiva.

Encontramos no método autobiográfico as condições consideradas propícias ao alcance dos objetivos propostos. Como metodologia, optamos por realizar uma pesquisa narrativa, em que foram utilizados como técnicas de produção de dados o Memorial de Formação e o Grupo de Discussão. Foi necessária ainda a análise de alguns documentos referentes ao Curso de Pedagogia da UFPI, às políticas de inclusão e à formação das interlocutoras.

Como orientação metodológica na elaboração do Memorial de Formação, contamos com a contribuição teórica de Rocha e André (2009), Passeggi (2006), Prado e Soligo (2005), entre outros autores igualmente importantes. A organização dos Grupos de Discussão (GDs) foi feita com base nas ideias de Weller (2006), Molina e Molina Neto (2012) Ibañez, (1991) e Flick (2004), entre outros.

Como interlocutores da pesquisa, foram selecionados seis professores do Curso de Pedagogia da UFPI. O detalhamento do processo e dos critérios de seleção do universo e dos interlocutores, assim como a descrição de cada etapa da investigação, encontra-se na seção 4, que trata especificamente do caminho metodológico da pesquisa. Para tanto, os dados produzidos nos Memoriais de Formação e nas narrativas escritas e orais transcritos dos GDs, foram tratados através da técnica de análise de conteúdo, com base na proposta de Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999). Esse tipo de técnica se define como uma metodologia para estudos de conteúdo que analisa a frequência de ocorrência de determinados termos, construções e referências em determinado texto. Segundo os autores, o “fim da análise de conteúdo é pôr em evidência as constantes das histórias de vida, as regularidades que constituem o fundo comum das respostas dos sujeitos” (POIRIER, CLAPIER-VALLADON, RAYBAUT, 1999, p. 107).

Os resultados da pesquisa revelaram que, mesmo aqueles professores que optaram por formação específica que contempla os fundamentos teórico-metodológicos da Educação Inclusiva, sentem-se inseguros quanto a orientar seus alunos, futuros professores, a realizarem a inclusão escolar de pessoas com deficiência. Parte significativa dos professores de Pedagogia desconhece ou conhece superficialmente as adequações necessárias aos processos de planejamento, prática docente e avaliação no contexto inclusivo, como por exemplo, as

adaptações curriculares, as flexibilizações didáticas, as tecnologias assistivas e os instrumentos diferenciados de avaliação.

As narrativas das interlocutoras da pesquisa revelaram que a maior parte dos professores universitários não conhecem procedimentos mínimos importantes ao encaminhamento dos processos de ensino e aprendizagem de alunos que apresentam algum tipo de deficiência, incluídos em suas turmas. Esse desconhecimento reflete-se diretamente na prática educativa dos professores formadores de professores pois, se esses professores não se sentem aptos a realizar a inclusão no Ensino Superior, como poderão ensinar os alunos de Pedagogia a realizarem a inclusão na Educação Básica?

Na condução das reflexões propostas, contamos com as ideias de estudiosos como Nóvoa (1995), Bolívar (2002), Imbernón (2010), Franco (2009), Carvalho (2010), Castanho e Freitas (2005), Glat e Pletsch (2004), Mantoan (2001, 2006), Mendes (2010), Caiado, Jesus e Baptista (2011), Mrech (2010), Pires (2008), Pletsch (2005), Rodrigues (2001), Stainback e Stainback (1999) e Veiga (2014), entre outros.

Pretendemos que esta pesquisa contribua para subsidiar outros estudos sobre a temática, na perspectiva de melhorar a qualidade da formação de professores oferecida pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Como parte do corpo docente de Pedagogia, esperamos que os conhecimentos aqui socializados motivem a construção de novos conhecimentos pertinentes a Educação Inclusiva, provocando mudanças significativas na prática educativa institucional, com vistas em contribuir para o atendimento das demandas da sociedade contemporânea que tem na inclusão social seu maior desafio.

1.1 O tear da formação de professores: uma alusão metafórica

Na pretensão de investigar sobre como os professores do Curso de Pedagogia da UFPI têm conduzido sua prática educativa com vistas em mediar a formação de professores capazes de realizar a inclusão escolar, encontramos na alusão metafórica ao tear manual uma significativa representação da complexidade e beleza que envolve a formação de professores.

Nesta alusão, a pesquisa realizada no âmbito da formação de professores é representada pelo tear manual, em que se pode observar o ordenado entrelaçamento de dois conjuntos de fios: a urdidura, que representa os professores, interlocutores da pesquisa e a trama, alusiva à pesquisa narrativa.

A urdidura é formada por um conjunto de fios tensos, paralelos e colocados previamente no sentido do comprimento do tear. Nessa perspectiva, buscamos analisar as narrativas dos

professores em suas tensões e potencialidades, no âmbito de sua formação, sendo respeitada sua subjetividade e singularidade. Entre os fios da urdidura, encontram-se espaços denominados de cala, por onde a trama (pesquisa narrativa) se desenvolve.

Nessa movimentação, a trama, por sua vez, constitui o segundo conjunto de fios passados no sentido transversal do tear, conduzidos com o auxílio de uma navete (ou agulha), alusiva aos instrumentos e às técnicas de produção de dados. Aos poucos, a cala vai dando lugar a fala dos participantes, e com o peite (análise dos dados), no papel de tecelã criteriosa, buscamos conduzir a tecitura da investigação científica.

A inclusão escolar, no contexto da formação de professores, tem sua representação nos fios multicoloridos e de materiais diversos que passam a fazer parte da trama, e que, criativamente, permitirão a tecitura de práticas educativas menos excludentes a partir da formação crítica e reflexiva de professores. A alusão aos fios multicoloridos tem o propósito de representar a diversidade humana, enfatizando sua singularidade e os modos diferentes de ser e de aprender do homem. A diversidade não pode jamais desqualificar o homem, afinal, é exatamente a diversidade que o caracteriza originalmente.

Portanto, o presente estudo denominado “A tecitura da Educação Inclusiva na docência superior: uma trama colorida por narrativas de formação” emerge do tear da formação de professores e a importância desta investigação se justifica a partir de sua contextualização.

1.2 Contextualizando a temática

Frente à proposta inclusiva de educação, de forma mais intensa nas últimas décadas, as escolas da rede regular de ensino vêm enfrentando dificuldades relacionadas ao processo de incluir adequadamente os alunos com deficiência em suas salas de aula. Se tomarmos o posicionamento de pesquisadores, estudiosos da Educação Inclusiva no contexto nacional e internacional, poderemos agrupá-los conforme a ênfase que eles dão a determinadas dificuldades que precisam ser consideradas no processo de inclusão escolar (ainda que concordem entre si em muitos pontos):

1. Políticas educacionais ainda ineficazes (CAPELLINI, 2012; MENDES, 2006; VIZIM, 2003),
2. Resistência de determinadas escolas e professores por sentirem-se despreparados para receber e atender alunos com deficiência (MANTOAN, 2001, 2006; CARVALHO, 2011; FREITAS; MOREIRA, 2011),

3. Falta de uma equipe multidisciplinar na escola para diagnóstico dos alunos (ARANHA, 2005; STAINBACK; STAINBACK, 1999; PLETSCH, 2005),
4. Ausência de encaminhamento adequado e de apoio multidisciplinar ao trabalho da comunidade escolar e a ineficácia de uma avaliação pedagógica, que não respeita os vários estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos (MENDES, 2010; CAIADO; JESUS; BAPTISTA, 2011).

A despeito dessas e de outras dificuldades, por tratar-se de uma determinação legal, a inclusão escolar de alunos com deficiência tornou-se uma realidade a ser enfrentada pelo professor em todos os níveis de ensino. Portanto, dificilmente o egresso do Curso de Pedagogia poderá evitar a situação de receber um aluno com deficiência incluído em sua sala de aula.

De acordo com o resumo técnico do Censo Escolar de 2010, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a política de Educação Especial adotada pelo Ministério da Educação (MEC) apresenta a Educação Inclusiva como prioridade. O Censo Escolar da Educação Básica é um levantamento nacional de dados estatístico-educacionais, coordenado anualmente pelo INEP. A coleta é feita em todas as escolas públicas e privadas do país, através do preenchimento de um formulário online, o Educacenso, que constitui o principal instrumento de coleta de informações da Educação Básica.

Portanto, entre outras informações, o Censo Escolar apresenta o levantamento das matrículas de alunos com deficiência (física, intelectual, visual e auditiva), transtorno global do desenvolvimento (autismo infantil, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância) e altas habilidades/superdotação (BRASIL/MEC/INEP, 2012a).

O resumo técnico desse documento registra que houve um aumento de 10% no número de matrículas de alunos com deficiência na rede regular de ensino. Em 2009, foram realizadas 639.718 matrículas, e, em 2010, 702.603. Além disso, nas instituições especializadas, espaço escolar organizado para atender a determinadas deficiências, especificamente, houve diminuição de 14% no número de alunos matriculados, o que, segundo o INEP (2010), evidencia o êxito da política de inclusão na Educação Básica brasileira.

Entretanto, de acordo com análise crítica de teóricos como Mendes (2006), Mendes, Ferreira e Nunes (2003), Bueno e Meletti (2011) desses dados, o ‘êxito da política de inclusão’ a que se refere o texto do INEP (2010) diz respeito apenas à quantidade de alunos matriculados e não à efetiva inclusão escolar desses alunos, pois, segundo os autores, ainda estamos muito longe de realizar a inclusão escolar nos moldes previstos e descritos pela proposta inclusiva de educação.

Na prática, os sujeitos público-alvo da inclusão escolar se ressentem de continuar a ser excluídos. Pais e responsáveis pelos alunos com deficiência queixam-se de que seus filhos permanecem excluídos dos processos de ensino e que, embora inseridos na escola regular, não recebem uma educação voltada às suas necessidades. Professores queixam-se de não possuir uma formação adequada para atender a tantos tipos de deficiência, cada uma com suas especificidades e demandas, sentindo-se muitas vezes frustrados por não conseguirem realizar um trabalho eficiente com esses alunos ou resistentes a dedicar ainda mais tempo a estudos complementares, a fim de atender às necessidades particulares desse tipo de alunado.

Entretanto, a expectativa para os dias de hoje, segundo o Paradigma Inclusivo de Educação, é que o professor, ao se formar, seja capaz de incluir todos os alunos, indistintamente, nas atividades de ensino propostas, de modo que todos alcancem uma efetiva aprendizagem. Essa expectativa representa para os professores uma forte pressão psicológica, o que dificulta ainda mais o processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência, pois, à primeira vista, esses alunos representam um impedimento na concretização do trabalho do professor, por apresentarem limitações acadêmicas importantes que não só geram problemas, como atrapalham a evolução da aprendizagem dos demais alunos da sala.

Todos sabem que algo tem que ser feito para garantir uma efetiva inclusão escolar. Todos também sabem que muito do que tem que ser feito depende de mudanças importantes no âmbito da formação de professores. As ações implementadas pelo Governo Federal dão indicativos de que a formação inicial não tem preparado devidamente os futuros professores para realizar a inclusão escolar. Isso se evidencia no investimento financeiro do Ministério da Educação na formação continuada dos professores da Educação Básica. Segundo o MEC, 78% dos professores da Educação Básica já passaram por formação em Educação Especial. Até 2010, foram investidos R\$ 317 milhões em ações voltadas ao atendimento dos alunos com deficiência incluídos na rede regular de ensino. Parte desse investimento foi destinada à formação continuada de professores para atuar com esses alunos (BRASIL, INEP, 2010).

Conquanto, como advertem Jannuzzi (2004), Mazzotta (2005), Ferreira (1994), entre outros, todas as ações empreendidas pelo MEC em direção à consolidação de políticas inclusivas de educação, incluindo o investimento na formação de professores, devem ser analisadas à luz do contexto histórico e político em que essas ações são planejadas e se desenvolvem. Ou seja, as políticas e ações adotadas pelo Brasil adéquam-se às expectativas dos movimentos internacionais e às conferências no campo social, sendo, portanto, inspiradas nas teorias econômicas de que a política social é condição do desenvolvimento econômico.

Segundo Kassar (2011), o princípio que integra desenvolvimento/economia, desde o início da década de 1990, tem servido de referência a outros órgãos e agências (como o Banco Mundial) que marcam presença e atuam tanto no direcionamento das políticas econômicas como nos debates sociais. Outro destaque importante vai para a participação da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) como agência fomentadora de políticas públicas nas áreas da Educação, Ciência e Cultura. Por conseguinte, precisamos analisar as políticas educacionais do MEC conscientes da submissão brasileira a esses órgãos e agências reguladoras.

No que diz respeito às normatizações nacionais, em 25 de junho de 2014, foi sancionada a Lei Nº 13.005, que aprovou o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE). Entre as vinte metas do documento, estão previstas várias ações no âmbito da Educação Especial e Inclusiva. Destacamos aqui a estratégia 4.8 da Meta 4, que garante a “oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado” (PNE, 2014, p. 10). A forma como a estratégia foi redigida revela a intenção de combater práticas discriminatórias comuns nos estabelecimentos de ensino regular, como por exemplo, a de rejeitar a matrícula de alunos com algum tipo de deficiência, por considerar a deficiência, por si só, um elemento incapacitante do desenvolvimento e da aprendizagem do indivíduo.

Além disso, analisando a estratégia 4.16 que propõe a inclusão nos cursos de Licenciatura e nos demais cursos de formação de professores dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observamos que existe uma certa preocupação por parte dos especialistas do MEC em melhorar a qualidade da formação inicial e continuada dos professores para atender a demanda da inclusão escolar (BRASIL, PNE, 2014, p. 11). Entretanto, embora essa estratégia seja necessária e muito importante, sozinha, não é suficiente para garantir uma formação profissional que prepare o professor para realizar a inclusão escolar de forma eficiente. Nessa perspectiva, a temática da presente investigação ganha relevância científica.

Sabemos ser necessária uma reforma curricular que contemple as teorias e os processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência. Contudo, precisamos questionar: como será a condução do ensino pelos professores dos cursos de Licenciatura, se estes não receberam uma formação fundamentada nos princípios da Educação Inclusiva? A maioria desses professores teve sua formação no modelo tradicional, caracterizado por práticas educativas niveladoras e excludentes (MIZUKAMI, 1986; GLAT;

FERREIRA; OLIVEIRA; SENNA, 2003; BEHRENS, 2005). E, nesse modelo tradicional, a deficiência sempre esteve associada à inaptidão e à incapacidade.

Portanto, não se trata apenas de reformar o currículo de Pedagogia, incluindo disciplinas ou conteúdos referentes à Educação Inclusiva. Torna-se importante, também, reconhecer que os professores dos cursos de Licenciatura possuem demandas formativas sem as quais não poderão articular eficientemente os conteúdos desse novo currículo.

Diante do exposto e para uma melhor compreensão do estudo realizado, a tese foi organizada em sete seções. Após a presente introdução, na segunda seção, intitulada “Educação Inclusiva: desatando os nós”, discorremos sobre a evolução histórica da educação de pessoas com deficiência e sobre o paradigma da Educação Inclusiva.

A terceira seção, sob o título “Educação inclusiva e a prática educativa dos professores de Pedagogia” trata das práticas adotadas pelos professores no âmbito da docência superior, na perspectiva de formar professores capazes de realizar a inclusão escolar.

Na quarta seção - Formação de professores e Educação Inclusiva: diálogo necessário - tratamos dos desafios contemporâneos da formação de professores contemplando a inclusão escolar e enfatizando a necessidade de formação continuada para os professores do Curso de Pedagogia na perspectiva da Educação Inclusiva.

Sob o título “Caminho metodológico da pesquisa narrativa: a trama no tear da formação de professores”, a quinta seção descreve o percurso metodológico da investigação, apresentando o Curso de Pedagogia da UFPI como universo pesquisado, caracterizando os interlocutores da pesquisa, apresentando as técnicas e instrumentos para a produção de dados e descrevendo como se deu a trama argumentativa da tese a partir da análise dos dados produzidos.

Na sexta seção, intitulada “Narrativas de formação e a trama multicolorida da inclusão escolar”, são analisados os dados produzidos em torno de quatro eixos de análise: Eixo 1 - Situações de exclusão/inclusão vivenciadas por professoras do Curso de Pedagogia no contexto de sua formação pessoal e profissional; Eixo 2: Concepções das professoras do Curso de Pedagogia sobre Educação Inclusiva; Eixo 3 - Prática educativa dos professores do Curso de Pedagogia da UFPI e a Educação Inclusiva; e Eixo 4 - Formação de futuros professores na perspectiva da Educação Inclusiva. Finalmente, a sétima seção traz as considerações finais sobre a investigação realizada.

Entre os resultados da pesquisa, observamos que as professoras de Pedagogia da UFPI não conhecem de maneira aprofundada os fundamentos e os aspectos didáticos que envolvem o contexto inclusivo de sala de aula. O desconhecimento sobre o que são as adaptações

curriculares, as flexibilizações didáticas, as tecnologias assistivas e os instrumentos diferenciados de avaliação, por exemplo, confirmaram a tese de que a prática educativa das professoras de Pedagogia, tendo em vista a preparação dos alunos de Pedagogia para viabilizar a inclusão escolar, está condicionada a uma formação continuada que atenda às demandas formativas desses professores. Mesmo aqueles professores que ministram disciplinas relacionadas à temática e que realizam estudos e pesquisas na área, sentem-se inseguros em sua prática educativa. No âmbito das disciplinas ministradas pelas interlocutoras da pesquisa, registramos apenas iniciativas isoladas de adequação do currículo à proposta inclusiva de educação. As seções 2, 3 e 4 que se seguem, constituíram o arcabouço teórico necessário às análises dos dados produzidos e que levaram a estes e outros resultados.



Estendo a você a minha mão [...]
Mas antes preciso ver a sua
Que tamanho tem?
Como pega no lápis, na tesoura?
Se gosta de escrever...de pintar?
Que cores escolhe?
Se não há cor.

Preciso observar se sua mão afaga
Se esmurra, se arranca, se agride
Se machuca
Preciso senti-la na minha
Se treme, se é fria
Se corresponde ao meu aperto de mão

Estendo a você a minha mão
Quero que receba a minha como amiga
A mão que ajuda a mostrar a forma
Mas não impõe os movimentos

Estendo a você a minha mão
E fico feliz em receber a sua
Vamos juntos, de mãos dadas
Caminhar o caminho da descoberta
Da construção, do companheirismo
da confiança.

Deixemos de lado as dificuldades
Os distúrbios, as deficiências
Não pensando em perfeição
Mas buscando crescimento, evolução.
Me dê a sua mão.

(Me dê a sua mão – Sandra Ramos)

13/10/2004

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESATANDO OS NÓS

Esta seção tem como objetivo apresentar uma breve retrospectiva histórica das formas de tratamento dado às pessoas com deficiência, a partir das primeiras iniciativas de assistência e de educação a essas pessoas. São caracterizados os Paradigmas de Institucionalização e de Serviços, com vistas em contribuir para uma melhor compreensão sobre os desdobramentos históricos que provocaram a construção de um novo olhar sobre a deficiência, que culminou na constituição do Paradigma Inclusivo de Educação.

Sabemos que as concepções sobre a deficiência e o modo como a sociedade tem tratado as pessoas com deficiência mudaram bastante. Em cada período histórico esse segmento da população tem sido caracterizado por diferentes paradigmas, cada um deles diretamente influenciado por fatores econômicos, culturais, filosóficos, científicos e morais (BUENO, 1999; SASSAKI, 1997; ARANHA, 2005; MAZZOTTA, 2005). Sasaki (1997, p.16) apresenta um pequeno resumo desse tratamento:

A sociedade, em todas as culturas, atravessou diversas fases no que se refere às práticas sociais. Ela começou praticando a exclusão social de pessoas que – por causa das condições atípicas – não lhe pareciam pertencer à maioria da população. Em seguida desenvolveu o atendimento segregado dentro de instituições, passou para a prática da integração social e recentemente adotou a filosofia da inclusão social para modificar os sistemas sociais gerais.

Entretanto, para entender melhor as práticas sociais adotadas no tratamento das pessoas com deficiência em cada período, precisamos aprofundar um pouco mais nossa análise, refletindo criticamente sobre cada um desses paradigmas. Alusivamente, no tear de formação docente, a inclusão escolar representa os fios multicoloridos do tecido resultante da pesquisa narrativa realizada. Entretanto, para que esses fios possam atribuir beleza singular ao tecido, é imprescindível desatar-lhe os nós, através de uma revisão teórica consistente.

2.1 Evolução histórica da educação de pessoas com deficiência

Segundo os estudos de Mazzotta (2005), três atitudes sociais marcaram o tratamento educacional dado às pessoas com deficiência: a marginalização, o assistencialismo e a educação/reabilitação. Para o autor, a fase da marginalização foi marcada pela descrença de que a pessoa com deficiência tivesse capacidade de aprender. Havia uma espécie de consenso social de que a deficiência era uma condição imutável incapacitante, ou seja, o deficiente era

considerado um inválido. Tentar educá-lo, portanto, seria uma total perda de tempo. A justificativa para a completa omissão da sociedade em organizar serviços de atendimento educacional para as pessoas com deficiência reside nesse descrédito sobre as capacidades de desenvolvimento e aprendizagem dessas pessoas.

Na fase de assistencialismo, há registros de atitudes de caráter filantrópico, paternalista e humanitário, mas sem objetivo educacional. Buscava-se apenas garantir a proteção das pessoas com deficiência, mas permanecia a descrença em sua capacidade de aprendizagem. Somente na fase denominada de educação/reabilitação, surge o tratamento educacional destinado a esses indivíduos, resultante da crença de que, ainda que apresentassem limitações significativas, seriam capazes de se desenvolver e aprender. Essa nova concepção impulsionou a organização de serviços específicos para este fim. Contudo, devemos ter cuidado ao tentar determinar historicamente o período em que essas iniciativas educacionais principiaram, pois, embora alguns documentos técnicos refiram-se a situações educacionais, numa análise mais cuidadosa percebemos facilmente que não tinham esse propósito (MAZZOTTA, 2005).

Segundo os registros históricos, no século XVI, com a revolução burguesa, a derrubada das monarquias e a destruição da hegemonia religiosa, surgiram as concepções racionais que inspiraram a busca de explicações para as doenças, o que fez com que as deficiências passassem a ser consideradas do ponto de vista médico, como doenças de caráter hereditário (RAMOS, 2007).

Para Mendes (2010), é neste século que a educação de pessoas com deficiência (Educação Especial) teve seu início. Numa época em que até mesmo para as pessoas consideradas 'normais' a educação era um direito de poucos. Segundo a autora, a Educação Especial surgiu, portanto, graças à iniciativa de médicos pedagogos que, desafiando os conceitos da época, acreditaram nas possibilidades educacionais de indivíduos considerados ineducáveis. Entretanto, a autora ressalva que as primeiras iniciativas de educação de pessoas com deficiência eram isoladas, em que os pedagogos ensinavam ainda sem nenhum sistema educacional fundamentado.

Enquanto que para Mendes (2010) a Educação Especial teve início no século XVI, para Mazzotta (2005), até o século XVIII, a concepção de deficiência permaneceu atrelada ao misticismo e ao ocultismo, não havendo base científica para sua explicação. Somente com a chegada do século XIX é que se anuncia a substituição da visão supersticiosa da deficiência pela concepção organicista, graças à compreensão a respeito dos determinantes das deficiências.

Mazzotta (2005) segue destacando que, até o final do Século XIX, diversas expressões eram utilizadas para referir-se ao atendimento educacional das pessoas com deficiência: Pedagogia dos Anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social, Pedagogia Emendativa. Embora alguns desses termos associem saúde e educação, com ênfase na Pedagogia, o autor registra um retrocesso no final deste mesmo século que resgata a prática meramente assistencialista de tratamento às pessoas com deficiência.

É nesse período que, consideradas desviantes, as pessoas com deficiência são colocadas em instituições (asilos e manicômios). Sob o pretexto de protegê-las da sociedade, os considerados alienados da razão são encaminhados para instituições que na verdade são uma espécie de prisão para marginais (MENDES, 2010).

Surge, então, o primeiro paradigma formal do tratamento dado às pessoas com deficiência: o Paradigma da Institucionalização. De acordo com esse paradigma, a pessoa com deficiência ficaria bem mais segura, recebendo todos os cuidados necessários, se permanecesse confinada em uma instituição, num ambiente segregado da sociedade.

Esse paradigma começou a ser questionado exatamente porque, embora os asilos e hospitais psiquiátricos prometessem preparar as pessoas com deficiência para o convívio em sociedade (ou até recuperá-las), o que muitas vezes acabava acontecendo era a prática de tratamentos médicos desumanos, maus tratos e até torturas aos internos, numa atitude ainda mais perversa do que o abandono. Muitas foram as críticas a esse paradigma, como por exemplo, as análises de Goffman (1988), que revelavam a inadequação e a ineficiência do sistema de segregação institucional.

Frente às inúmeras objeções aos maus tratos impostos às pessoas com deficiência em algumas dessas instituições de confinamento, ainda no fim do século XVIII, em 1792, Philippe Pinel (1745-1826), médico francês, pioneiro no tratamento dos doentes mentais, modificou a estrutura dos hospitais psiquiátricos, retirando as correntes e grilhões que amarravam os loucos internados. A partir daí, registra-se, do ponto de vista histórico, uma atitude mais humanitária em relação aos doentes mentais (TELFORD; SAWREY, 1978).

No âmbito educacional, Mendes (2010) realça algumas contribuições importantes da fase de institucionalização que ocorreu na metade do Século XX. A autora destaca que, nesse período, consolidam-se os principais componentes da Educação Especial, com um conjunto de propostas pedagógicas e políticas para organização de serviços educacionais e com um corpo teórico-conceitual de conhecimento científico. A autora menciona também que, paralelamente ao processo de institucionalização, foram também criadas as classes especiais dentro das

escolas públicas para atender separadamente crianças que não conseguiam avançar na escola regular.

Entretanto, as críticas a esse paradigma por parte de alguns estudiosos são efusivas. Karagiannis, Stainback e Stainback (1999), por exemplo, destacam que as práticas segregacionistas do passado, em instituições residenciais ou em escolas especiais, prejudicaram não somente as pessoas com deficiência, mas a sociedade de modo geral. Concordamos com esses autores quando afirmam que a segregação das pessoas com deficiência, longe do resto da sociedade, fortaleceu ainda mais os estigmas e as práticas de exclusão social. Embora cheio de boas intenções, o Paradigma da Institucionalização fracassou em sua tentativa de oferecer acesso a melhores oportunidades de trabalho e de educação às pessoas com deficiência.

Iniciou-se então, no mundo ocidental um movimento pela desinstitucionalização, baseado na ideologia da normalização. Essa ideologia defendia a necessidade de introduzir a pessoa com deficiência na sociedade, procurando ajudá-la a adequar-se aos padrões da vida cotidiana, o mais próximo possível do normal (ARANHA, 2005). Nas décadas de 1960 e 1970 surge, então, com base nessa ideologia, o Paradigma de Serviços, que vários autores denominam de Movimento de Integração (MENDES, 2010; RAMOS, 2007; SASSAKI, 2003). A expressão se explica porque é nesse contexto que surge o termo “integrar”, referindo-se ao processo de inserção de todas as pessoas, inclusive as que apresentam deficiência, nos programas sociais e atividades cotidianas oferecidas pela sociedade. Destacamos que o termo integrar significava

[...] localizar no sujeito o alvo da mudança, embora para tanto se tomasse como necessário a efetivação de mudanças na comunidade. Entendia-se, então, que a comunidade tinha que se reorganizar para oferecer às pessoas com necessidades educacionais especiais, os serviços e os recursos de que necessitassem para viabilizar as modificações que as tornassem o mais ‘normais’ possível (ARANHA, 2005, p. 18).

Essa nova perspectiva de tratamento oferecido à pessoa com deficiência também não demorou a receber suas críticas. Segundo Aranha (2005), a transição da fase de institucionalização para a fase da integração é determinada por interesses diversos, entre eles, o de reduzir os custos financeiros gastos com a população institucionalizada; o de responder às críticas de desrespeito aos direitos humanos; e o de se posicionar frente às duras críticas da academia científica e de diferentes segmentos profissionais direcionadas ao Paradigma da Institucionalização.

Apesar das críticas, consideramos que, de certa forma, o Paradigma de Serviços contribuiu para diminuir a exclusão e a segregação, embora sem extingui-las. Sobre esse processo de consolidação do Paradigma de Serviços, Mendes (2010, p. 13) acrescenta que,

Os movimentos sociais pelos direitos humanos, um reflexo da democratização crescente das sociedades e que se intensificou basicamente na década de 60, conscientizou e sensibilizou a sociedade sobre os prejuízos da segregação e da marginalização de indivíduos pertencentes a grupos com *status* minoritários. Tal movimento de certa forma alicerçou uma espécie de base moral para a proposta de integração [...]. Nesse sentido, a segregação escolar sistemática de qualquer grupo passou a ser uma prática intolerável, e o pressuposto de que a integração era a coisa certa a ser feita passou a imperar.

Para a autora, além dos argumentos morais em favor das práticas integradoras, haviam as bases racionais e as evidências científicas dos achados da pesquisa educacional. Nessa perspectiva, as pessoas com deficiência teriam maior oportunidade de experienciar ambientes de aprendizagem mais desafiadores. Entre outros benefícios, a autora destaca que para os alunos considerados ‘normais’ havia vantagem em conviver com pessoas diferentes, com limitações e possibilidades de aprendizagem singulares, pois essa convivência motivava a adoção de atitudes mais solidárias e cooperativas.

Quanto às evidências científicas mencionadas por Mendes (2010), as pesquisas na área educacional começaram a comprovar que as pessoas com deficiência eram, sim, capazes de se desenvolver e aprender. Os estudos nessa área, portanto, ganharam uma preocupação adicional: investigar o processo, os níveis e a qualidade de aprendizagem dessas pessoas. Era necessário um esforço real de todos buscando desenvolver a independência e a autonomia da pessoa com deficiência. Isso implicava não somente na inserção dessas pessoas na sociedade, mas em suas possibilidades de desenvolvimento inter e intrapessoal e na melhoria de sua qualidade de vida.

Para tanto, o atendimento às pessoas com deficiência nos moldes do Paradigma de Serviços, como o próprio nome sugere, exigia a oferta de serviços em três etapas: a avaliação diagnóstica por uma equipe multiprofissional para levantamento do que fosse necessário ser modificado no sujeito para torná-lo o mais normal possível; o oferecimento de atendimento formal e sistematizado, norteado pelos resultados da avaliação diagnóstica; e o encaminhamento (ou reencaminhamento) da pessoa com deficiência para a vida na comunidade. Ou seja, no contexto educacional, em atendimento a esse paradigma, surgiram vários tipos de serviços oferecidos às pessoas com deficiência, desde o ensino nas escolas especiais à sua inserção nas classes da rede regular de ensino.

Matoan (2001) refere-se ao processo de integração como uma estrutura que funciona num sistema de cascata, que por natureza deve favorecer o ambiente menos restritivo possível. Nesse sistema, o aluno com deficiência teria a oportunidade de transitar em todas as etapas da integração. De qualquer forma, trata-se de uma integração parcial, já que o sistema de cascata previa serviços segregados que não ensejavam o alcance dos objetivos de normalização.

Novamente, como aconteceu com o paradigma anterior, o Paradigma de Serviços também começou a enfrentar críticas, tanto da comunidade científica, quanto das próprias pessoas com deficiência, que já se organizavam em associações e outros órgãos representativos. As reais dificuldades encontradas no processo de normalização da pessoa com deficiência começaram a ser questionadas, pois as diferenças e as deficiências, na realidade, não podem ser ignoradas e nem apagadas. Isso implica em dizer que não existe processo capaz de normalizar as pessoas e que as diferenças devem ser administradas na convivência social. Portanto, a principal crítica a esse paradigma referia-se à intenção de tornar a pessoa com deficiência o mais normal possível. A história de Procusto serve para ilustrar os efeitos devastadores dessa tentativa de normalização (BOARINI, 2006).

Figura 1 - Leito de Procusto



Fonte: Boarini, 2006.

Procusto é um personagem da mitologia grega, que faz parte da história de Teseu. Ele era um bandido que vivia na serra de Elêusis. Era temido e amaldiçoado por seus atos de crueldade.

Ele se divertia convidando hóspedes para pernoitarem em sua casa. Esses convidados eram recebidos e servidos regaladamente. Entretanto, ao se recolherem para dormir, encontravam uma cama de ferro que nunca possuía o tamanho do convidado. Se o hóspede fosse demasiadamente alto e não coubesse na cama de ferro, ele amputava o excesso de comprimento para ajustá-los à cama. Aos que tinham pequena estatura era oferecida uma cama de ferro muito maior do que o hóspede, e para que coubesse na cama eram esticados até atingirem o comprimento suficiente. Ninguém conseguia se ajustar exatamente ao tamanho da cama porque, secretamente, existiam duas camas de tamanhos diferentes.

Os gritos dos mutilados eram ouvidos por toda a Grécia, até que a deusa Palas Atena decidiu intervir. A deusa pediu satisfações a Procusto, que se justificou dizendo que agia conforme a justiça e a razão: “As diferenças são injustas, pois permitem que uns se sobressaiam e subjuguem os demais. Minhas camas acabam com as diferenças, igualando a todos os homens. Isto é justo e razoável”.

Palas Atena ficou sem palavras! Estarrecida, a deusa voltou ao Olimpo. O silêncio de Palas Atena reforçou a crueldade de Procusto, pois para ele, aquele silêncio era um sinal de aprovação. Dessa forma, Procusto continuou impune eliminando cruelmente as diferenças entre as pessoas.

Procusto continuou seu reinado de terror até que Teseu, o herói ateniense, capturou e prendeu Procusto em sua própria cama, cortando-lhe a cabeça e os pés, aplicando-lhe a mesma pena que infligia aos seus hóspedes.

Fonte: Boarini, 2006.

Alusivamente, Procusto pode ser considerado um “normalizador”. De forma violenta e perversa, Procusto estabeleceu um padrão de normalidade e aqueles que não se encaixavam nesse padrão, eram exterminados. Contudo, o próprio “normalizador” tornava inválido o padrão de normalidade impondo aos hóspedes camas de tamanhos diferentes. Não havia como tratar de forma igual os diferentes porque não há igualdade na diversidade humana.

Assim como no mito de Procusto, no Paradigma de Serviços, as ideias de normalização defendidas, também de forma cruel, impunham às pessoas com deficiência uma mudança centrada unicamente nelas. Elas teriam que ser moldadas. Delas seria exigida uma adequação, encaixando-se o mais possível no padrão de normalidade estabelecido pela sociedade. Mas como isso seria possível, se considerarmos que nem mesmo aqueles considerados ‘normais’ são iguais?

Reflexões como essas motivavam as críticas à normalização, embora novamente seja importante destacar aspectos positivos desse processo. Para Mantoan (1997), por exemplo, a normalização levou as pessoas com deficiência, socialmente desvalorizadas, a terem acesso a oportunidades que antes eram oferecidas apenas às pessoas consideradas ‘normais’. Fonseca (2003) e Sasaki (2003) também destacam os benefícios da normalização enquanto crença

ético-filosófica. Para eles a normalização inspirou a concepção de que todas as pessoas, inclusive as que possuem algum tipo de deficiência, devem ser integradas adequadamente à sociedade.

Voltando às críticas, de qualquer forma, um fato não poderia ser ignorado: a manutenção do padrão de normalidade a ser almejado por aqueles considerados diferentes, revelava a concepção social de que os desviantes desse padrão possuíam menor valor. Positivamente, entretanto, essa concepção equivocada acabou por provocar o acirramento do debate de ideias acerca da deficiência e da relação entre a sociedade e as pessoas com deficiência.

Como consequência, o movimento pela normalização começou a perder força. Ampliou-se a discussão sobre a pessoa com necessidades educacionais especiais ser uma cidadã como qualquer outra, detentora dos mesmos direitos de acesso às oportunidades disponíveis na sociedade, independentemente do tipo de deficiência e do grau de comprometimento que pudesse apresentar. Além disso, a visão histórico-cultural do indivíduo torna-se mais um elemento decisivo para a superação do modelo integrativo. Segundo essa visão, o homem se constrói na dialética das interações com o meio social onde ele está inserido. Dessa forma,

[...] somente experiências socialmente compartilhadas resultam em mudança de comportamento, pois das relações com outros sujeitos, diferentes dele, é que surgem novas alternativas de ações sociais. São experiências sociais contingentes que não podem ser previstas e nem 'normalizadas' (RAMOS, 2007, p. 27).

Longe dessa perspectiva, o movimento de integração revelou ambientes restritivos, políticas públicas discriminatórias, rígidos padrões de normalidade e, até mesmo, a desinformação acerca das necessidades e direitos das pessoas com deficiência. Ou seja, na prática, a integração não funcionou como o previsto. A proposta do modelo integrativo previa que o aluno com deficiência fosse passando de um nível de serviço mais segregado para outro mais integrador. Mas como isso dependia unicamente dos progressos de cada aluno, essas transições raramente aconteciam, comprometendo os pressupostos da integração escolar. Portanto, a integração passou a significar apenas a mera inserção das pessoas com deficiência na escola regular, sem uma efetiva evolução em seu desenvolvimento e/ou aprendizagem. Como resultado dos conflitos gerados pela crítica ao processo de normalização, surge a perspectiva inclusiva de educação que será tratada a seguir.

2.2 O Paradigma da Educação Inclusiva

Para uma melhor compreensão das raízes da inclusão achamos importante destacar que suas bases e princípios se formaram motivadas por quatro vertentes: a luta pelos direitos humanos, a influência da Pedagogia Institucional, as contribuições da Psicanálise e o Movimento pela Desinstitucionalização Manicomial (MRECH, 2010).

Na primeira vertente, da luta pelos direitos humanos, assinalamos a importância dos movimentos sociais da década de 1960. Em decorrência dessa luta, surge na França a Pedagogia Institucional ou Pedagogia Revolucionária (segunda vertente) influenciada pelo Movimento Freinetiano e pelo Grupo dos Situacionistas Internacionais, trazendo uma nova maneira de ver a educação. Segundo essa Pedagogia, é o contexto social do indivíduo que cria, ou não, as condições necessárias ao seu desenvolvimento. Ou seja, dependendo da forma como o aluno é visto e trabalhado na escola ele pode desenvolver-se ou não (VOIVODIC, 2004).

A terceira vertente que, segundo Mrech (2010), influenciou a base dos princípios inclusivos foram as contribuições da psicanálise. Concordamos com a autora quando ela destaca que com o nascimento da psicanálise, Freud e Lacan trouxeram uma nova forma de entender os seres humanos, no momento em que passaram a considerar a inteligência e a afetividade como frutos de construções sociais e subjetivas e não como algo que já vinha pronto. Esse novo olhar permitiu a compreensão de que, para entender o ser humano, não poderíamos concentrar nossa análise unicamente no desenvolvimento biológico do sujeito, e sim, teríamos que admitir que a evolução do indivíduo se encontra diretamente ligada às relações com o meio e com as outras pessoas com quem esse indivíduo se relaciona e convive. Portanto, à luz da psicanálise, assim como as demais pessoas, a visão da pessoa com deficiência transcendeu ao modelo médico. Ou seja, uma maior articulação entre Psicanálise e Educação trouxe a compreensão de que o processo de inclusão escolar tende a favorecer o reconhecimento de que a pessoa com deficiência é um sujeito de direitos que deve ser visualizado para além de sua deficiência.

Consequentemente, o diálogo entre a Psicanálise e a Educação revelou a dificuldade que a sociedade tem de aceitar a concepção de deficiência como resultado de resistências psíquicas que mesclam expressões do inconsciente individual com padrões culturais, gerando mecanismos e práticas sociais que dificultam, e até, impedem a inserção da pessoa com deficiência. Por fim, o movimento pela desinstitucionalização manicomial ressignificou o tratamento dos doentes mentais e teve forte influência na transformação da cultura nas décadas de 1960 e 1970 (VOIVODIC, 2004).

Ademais, consideramos importante mencionar que a luta pela inclusão também recebeu significativa contribuição dos movimentos de pais de crianças com deficiência. Na Europa, esses movimentos organizados lutavam para convencer a sociedade e as autoridades públicas a incluírem seus filhos em situações comuns de ensino. “Na década de 1970, foram criados, nos Estados Unidos, programas educacionais para deficientes, com o objetivo de frequentarem salas de aula regulares, com o apoio de vários serviços complementares. Esses programas foram denominados *mainstreaming*¹” (VOIVODIC, 2004, p. 23).

Seguindo o exemplo dos Estados Unidos, Canadá e Reino Unido também adotaram a programas educacionais com a intenção de dar um passo à frente na proposta de integração, pois a mesma não havia alcançado o objetivo pretendido de atender às diversidades dentro do espaço escolar (GONZÁLEZ-GIL; MARTÍN, 2011). Muito embora para o período entre 1970 e 1990 existam registros de várias tentativas de reforma e de inovação no contexto da Educação Especial, a mudança mais significativa acontece somente a partir da década de 1990, quando surge o Paradigma da Educação Inclusiva.

No final do Século XX, a inclusão social passou a constar como meta na pauta de praticamente todas as ciências humanas. E tendo em vista que também no âmbito educacional muitos têm sido excluídos do sistema regular de ensino, sendo-lhes negado o direito às mesmas oportunidades educativas da maioria, a proposta inclusiva de educação surge como uma concreta possibilidade de mudança. Em outras palavras, como define Mendes (2010, p.22),

O termo “educação inclusiva” foi uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado “Inclusão Social”, que é proposto como um novo paradigma, que implicaria na construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

Nessa perspectiva, a Educação Inclusiva emerge de um movimento de resistência mundial contra a exclusão social de grupos minoritários, cujos direitos vêm sendo usurpados desde os tempos mais remotos. Esse movimento em prol da inclusão social e contra a exclusão e discriminação está atrelado à construção de uma sociedade democrática, em que todos deverão ser respeitados, tendo garantidos os seus direitos de cidadão e onde exista o reconhecimento

¹ Significa "corrente principal" e seu sentido é análogo a um canal educativo geral, que em seu fluxo vai carregando todo tipo de aluno com ou sem capacidade ou necessidade específica. O aluno com deficiência mental ou com dificuldades de aprendizagem, pelo conceito referido, deve ter acesso à educação desde que sua formação seja adaptada às suas necessidades específicas.

político das diferenças. Achamos conveniente o destaque de alguns eventos históricos que marcaram o movimento pela inclusão social:

1. A Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, em 1990. O evento é considerado como um marco mundial que conclamou todos os países a assegurarem o direito à educação de qualidade para todos. O Brasil participou da conferência, assumindo o compromisso de elaborar o Plano Decenal de Educação para Todos, concluído em 1993, e que tinha como objetivo assegurar a todos os brasileiros ações mínimas que atendessem às necessidades básicas de aprendizagem.

2. A Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, promovida pelo governo da Espanha e pela UNESCO, em junho de 1994. Por ocasião do evento, foi elaborada a Declaração de Salamanca, que representou outro importante marco mundial da Educação Inclusiva, inclusive no Brasil. De acordo com o documento, diante do alto custo em manter instituições especializadas, as escolas comuns deveriam acolher todas as crianças independentes de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. A partir dessa conferência, no contexto mundial, a perspectiva inclusiva de educação passa a ser defendida como uma meta do movimento mundial denominado inclusão social.

Contudo, sobre esse evento, Bueno (2006) chama-nos atenção para o fato da Declaração de Salamanca ter sido incorporada aos debates educacionais brasileiros de forma acrítica e descontextualizada, inclusive por apresentar diversos problemas de tradução. Segundo ele, uma das ideias que a Conferência difundia e que deveria ser contestada seria a de considerar que a inclusão escolar constituía uma proposta completamente inovadora, que, sem relação nenhuma com o passado, inaugurava uma nova etapa na educação mundial: a educação para todos.

3. A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, realizada na Guatemala, em 1999, cujas resoluções foram promulgadas no Brasil, através do Decreto N° 3.956, de 8 de outubro de 2001.

No Brasil, entre os eventos e formulações legais referentes à Educação Inclusiva, em primeiro lugar, encontra-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, que determina a adequação das escolas brasileiras para atender satisfatoriamente a todos os alunos, indistintamente. Este dispositivo legal determina que, em se tratando de alunos

com necessidades especiais², estes devem ser atendidos, preferencialmente, nas escolas do sistema regular de ensino.

Também merece destaque a Lei Nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que reconhece e institui a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como a forma de comunicação e expressão das comunidades de pessoas surdas do Brasil, com reconhecido sistema linguístico de natureza visual-motora e com estrutura gramatical própria. Outro destaque encontra-se na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e exercício da cidadania. Além das leis destacadas, consideramos importante mencionar a Resolução nº 4 de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade Educação Especial. O Art. 5º desta Resolução dispõe que,

O AEE deve ser realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso ao da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009, p. 2).

Sobre esse tipo de atendimento, Tartuci, Cardoso e Flores (2014) lembram que a sala de recursos deve oferecer atendimento de natureza pedagógica, conduzida por professor especializado, suplementando e/ou complementando o atendimento educacional realizado nas classes comuns da rede regular de ensino.

Todos os eventos e determinações legais aqui citados foram fundamentais para a elaboração da proposta inclusiva de educação em nosso país. Entretanto, torna-se importante realçar que, como afirma Oliveira (2014), somente a elaboração de normas não é suficiente para assegurar que a escola se transforme em um espaço inclusivo. A construção da escola inclusiva exige trabalho constante e exaustivo, pressupondo enfrentamento das contradições entre o que está escrito nas leis e documentos oficiais e o que ocorre concretamente no interior da escola e das salas de aula.

² Referindo-se a alunos com deficiência.

Outrossim, em se tratando do processo de inclusão, notamos a existência de contradições teóricas e metodológicas em questões fundamentais. Podemos observar que, à medida que o Paradigma Inclusivo foi sendo difundido e incorporado pelas políticas de educação, duas correntes surgiram no âmbito de suas interpretações, dividindo os educadores em dois grupos, os que erguem a bandeira da **inclusão** e os que defendem a **inclusão total** (GARCIA, 2011; MENDES, 2010). Mendes (2006, p. 396) assim caracteriza essas correntes:

As propostas variam desde a idéia da inclusão total – posição que defende que todos os alunos devem ser educados apenas e só na classe da escola regular – até a idéia de que a diversidade de características implica a existência e manutenção de um contínuo de serviços e de uma diversidade de opções.

De acordo com a inclusão total, dos chamados inclusionistas radicais, as escolas são importantes pela oportunidade que oferecem de socialização e pelo espaço de convívio necessário à superação do pensamento estereotipado sobre a deficiência e à construção de práticas menos preconceituosas. Para os inclusionistas radicais a educação das pessoas com deficiência deve acontecer somente na classe comum da escola regular, sem nenhuma necessidade de serviços específicos para atendimento dessas pessoas. Eles acreditam na possibilidade de reinvenção da escola para acomodar todas as dimensões da diversidade humana. Stainback e Stainback (1999), Mantoan (2001), Martín e Gonzáles-Gil (2011) são “inclusionistas radicais”. Os autores concordam que,

[...] a Educação Inclusiva parte do princípio que todos os alunos têm direitos: os alunos com incapacidades, os pertencentes a contextos socioculturais desfavorecidos, os imigrantes, os que têm problemas de comportamento, etc..., e evidentemente todos os demais; numa palavra TODOS com suas singularidades pessoais e sociais (GONZÁLEZ-GIL; MARTÍN, 2011, p. 151-152).

Portanto, a fala dos autores ressalta que a Educação Inclusiva não se refere apenas aos alunos com algum tipo de deficiência, mas engloba todos os alunos que, pelos mais diferentes motivos, foram excluídos do sistema regular de ensino. Ainda sobre a inclusão total Bergo (2000) acrescenta que, nesse caso, o que vale é o ensino nas classes regulares e não nas classes especiais ou em sessões de treinamento. O que se espera é que o ambiente inclusivo de sala de aula oportunize aos alunos com deficiência aprender com seus colegas considerados ‘normais’ em ambientes o menos restritivo possível.

Do outro lado da discussão estão os inclusionistas. Para eles, o principal papel da escola é auxiliar o aluno a desenvolver habilidades e dominar conhecimentos necessários para a vida

prática e cotidiana. Para tanto, os serviços de suporte são essenciais, pois consideram a importância de um atendimento multiprofissional que seja capaz de ajudar o aluno com deficiência nas suas várias necessidades. Para os inclusionistas a capacidade de mudança da escola inclusiva é limitada, pois ela jamais poderá atender a todas as demandas dos alunos. Entre os inclusionistas podemos citar: Correia (1999), Kauffman (1999, 2003), Santos (2003), Voivodic (2004), Bueno (2006) e Mendes (2006), entre outros.

Nossa posição sobre a inclusão escolar cede aos argumentos dos inclusionistas, pois acreditamos que a escola regular – equipe pedagógica, administrativa e técnica, professores, pais e alunos – necessita de um apoio multiprofissional capaz de auxiliá-la no processo de diagnóstico, encaminhamento e tratamento educacional das dificuldades de aprendizagem que geralmente acometem os alunos com algum tipo de deficiência.

Isso se revelou na pesquisa de Mestrado que realizamos em 2007, cujo tema era “Desafios da convivência no espaço educacional inclusivo: um estudo de caso etnográfico sobre a deficiência visual”. Entre outros resultados, a pesquisa revelou que:

Não há como realizar a inclusão escolar sem que se reconheça a importância do apoio multiprofissional à pessoa com deficiência. Esse apoio vai muito além do apoio pedagógico. Ele emerge dos vínculos afetivos e transcende as práticas; por esse motivo não pode se definir apenas em políticas de acessibilidade [...] Para que a educação especial possa cumprir seu papel de dar condições à escola regular de acolher a todos, indistintamente, em seu espaço de construção do conhecimento, fornecendo à comunidade escolar as condições operacionais necessárias para que as dificuldades de aprendizagem, de todos os alunos sejam superadas, é necessário que esse espaço de intersecção dê lugar a um espaço de convivência ideológica comum. É óbvio que, geograficamente, seria impossível à escola especial dar contas de atender operacionalmente a demanda da escola regular no que diz respeito ao suporte técnico, financeiro e humano. Isso só seria possível através do estabelecimento de uma parceria sólida e íntima que reconhecesse às necessidades de cada escola e que buscasse, numa via de mão dupla, a interação significativa entre a escola especial e a escola regular (RAMOS, 2007, p. 165-166).

Os resultados da investigação realizada destacam a importância da Escola Especial para o êxito no processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência. O professor da escola regular possui uma formação inicial que, por mais que seja reformulada com vistas a atender às demandas da inclusão, não tem como preparar esse professor para lidar com todos os tipos de deficiência no cotidiano escolar. A escola especial, portanto, através de profissionais com formação específica, conhecedores da dinâmica e das particularidades inerentes a cada tipo de deficiência, tem um papel fundamental tanto na orientação didática, quanto na orientação

diagnóstica e terapêutica específica a cada aluno com deficiência e que é fornecida pela equipe multiprofissional que esta instituição agrega.

Além desses dois grupos, entre os estudiosos da Educação Inclusiva, temos também aqueles que são céticos quanto à eficácia da inclusão escolar. Goffredo (1992), Mazzotta (2005), Schwartzman (1997) e Glat (1998) pertencem a esse grupo.

Glat (1998, p. 27) ataca diretamente a inclusão total e considera esse tipo de inclusão uma utopia que, como tal, tem “seu valor simbólico e um investimento afetivo que deve ser alimentado”. A autora inclusive se refere à sociedade inclusiva como “a utopia de um mundo perfeito” comparando-a a utopia do socialismo. Destaca que os argumentos em seu favor são de natureza pragmática e operacional e não teórico-ideológica. E adverte que embora exista literatura que trate a respeito de inclusão total, não há dados significativos que confirmem que alunos com deficiência inseridos em classes regulares tenham um melhor desenvolvimento cognitivo e social do que em classes especiais.

Torna-se realmente difícil acreditar que a inclusão escolar seja possível quando se pensa na realidade das escolas brasileiras. Entretanto, se a pessoa com deficiência é um sujeito de direitos, quem tem autoridade para continuar lhe negando o direito à convivência não segregada? O movimento em defesa dos direitos desses indivíduos é algo bem recente, se comparado com as atitudes de discriminação e exclusão social que marcam o tratamento dado a essas pessoas ao longo da história humana.

A pessoa com deficiência chegou a ser exterminada, tratada como alguém sem alma, sem valor, como incapaz de se desenvolver e aprender, como um peso social, como alguém que seria incapaz de conviver socialmente. Sabemos que essa visão não é a mesma nos dias de hoje. Os avanços científicos na área da Medicina e da Psicologia comprovaram que cada pessoa é diferente de outra. Que sua singularidade permite que, independentemente das limitações que possam apresentar, existe sempre a possibilidade de evolução, de desenvolvimento e de aprendizagem.

Atualmente, vemos pessoas com os mais diversos tipos de deficiência inseridos no mercado de trabalho, ingressando nas universidades, fazendo graduação e pós-graduação. Graças à oportunidade social que tiveram de conviver com pessoas consideradas ‘normais’, elas aprenderam a superar seus próprios limites em busca de uma maior realização como ser humano. Existem inúmeros exemplos de pessoas que, depois que foram incluídas na escola regular, aprenderam a falar, a se comportar socialmente, a controlar seus impulsos, a ler e escrever e que, se permanecessem em situação de segregação, sem contato com os outros, em ambiente inclusivo, muito provavelmente não teriam evoluído da mesma forma.

Portanto, ainda há muito o que se estudar e pesquisar a respeito da Educação Inclusiva, e, mais especificamente, sobre a inclusão escolar. Podemos dizer que, sob vários aspectos, os fios coloridos da inclusão escolar, no contexto alusivo do tear manual, têm sido introduzidos na trama apresentando ainda muitos **nós** que precisam ser desatados. Apesar deles, o tecido da formação de professores, na perspectiva da proposta inclusiva de educação, ganhou um novo colorido. Todavia, à medida em que os **nós** forem sendo desfeitos, acreditamos que o tecido ficará com um design ainda mais harmonioso.



Aprendo a fazer, fazendo
Ensinando, aprendo... descobro!
Tecendo saberes, rompendo o escuro
Procuo levar a luz
Aos trajetos, aos caminhos, aos percursos.

Pedagogia... saber que conduz e guia
Ponte de conhecimento
Conduzindo cada instante
Vivendo cada momento
É real experiência.

Educar é incluir
Trazer luz a ignorância
Tecer abrigo seguro
É romper com qualquer muro
Trazer toda a liberdade
Combater desigualdade
É direito de qualquer um
É ser, todos nós, por um!

Docência...
É descoberta
É nunca estar “sempre certa”
É deixar a porta aberta
À novidade de vida.
É permanecer à deriva
Sem deixar a terra firme
É ser presa sendo livre
Sempre!

(Docência – Sandra Ramos)
28/11/2017

3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A PRÁTICA EDUCATIVA DOS PROFESSORES DE PEDAGOGIA

Sempre que discutimos sobre o ato de ensinar de forma intencional, sobre a organização do trabalho docente e sobre a prática do professor, observamos a existência de certa dificuldade em se diferenciar os termos prática educativa, prática pedagógica e prática docente. No contexto deste estudo, adotamos a conceituação de Franco (2012) na diferenciação dos termos para, a partir dessa distinção, buscar compreender como se dá a organização da prática educativa no Curso de Pedagogia da UFPI, na perspectiva da Educação Inclusiva.

Para Franco (2012), quando falamos de práticas educativas nos referimos às práticas que visam à concretização dos processos educacionais, ou seja, ao conjunto de práticas sociais que atuam e influenciam na vida dos sujeitos de forma educativa. Ao definir “educação”, Carvalho (2008, p. 73) também se refere às práticas educativas. Isso fica claro, quando a autora afirma que a educação se caracteriza como processo por meio do qual os indivíduos desenvolvem suas capacidades intelectuais, relacionais, motoras, afetivas, éticas, estéticas, religiosas etc., em interações contínuas e dialéticas com o mundo em que vivem. Pensando a respeito disso, fica mais fácil reconhecer que as práticas pedagógicas são um tipo de prática educativa. Ou seja, toda prática pedagógica é educativa, porém nem toda prática educativa é pedagógica.

Sabemos, entretanto, que a relação entre essas práticas é muito estreita, pois a educação constitui objeto de estudo da Pedagogia que, por sua vez, procura compreender, organizar e transformar as práticas sociais educativas. Ou seja, “[...] a Pedagogia realiza um filtro nas influências sociais que, na totalidade, atuam sobre uma geração” (FRANCO, 2012, p. 153). Essa filtragem constitui um processo de educação pela regulação. Em outras palavras, as práticas pedagógicas se organizam intencionalmente para atender às expectativas e demandas sociais. Sua representatividade e seu valor são resultados de pactos sociais e deliberações coletivas, de forma negociada ou impositiva.

Conseqüentemente, ao considerarmos a intencionalidade prevista na ação docente acabamos por compreender que a prática docente é uma prática pedagógica, que como tal também se estrutura em relações dialéticas pautadas pelas mediações entre a totalidade e a particularidade. Quer dizer, ao considerar que as práticas pedagógicas são expressões de um dado momento/espço histórico, permeadas pelas relações culturais, sociais e ideológicas, enquanto prática pedagógica, a prática docente avulsa, desconectada do todo, perde seu sentido e sua direção.

Atualmente nos encontramos imersos em um novo paradigma educacional que exige do professor formador de professores a capacidade de preparar seus alunos para a realidade de receber e conduzir o ensino de alunos com deficiência inseridos em suas turmas do ensino regular. Essa realidade exige mudanças radicais nas práticas educativas e pedagógicas, mas de maneira ainda mais contundente nas práticas docentes. Por sua vez, sabemos que o paradigma inclusivo se constitui sob bases ideológicas, culturais, sociais, políticas e econômicas que, primeiramente, precisam ser conhecidas, analisadas e compreendidas pelos professores dos cursos de formação de professores (Licenciaturas). Nessa perspectiva, não se trata apenas de conhecer os fundamentos teóricos e metodológicos da Educação Inclusiva. Para que o professor dos cursos de Licenciatura esteja apto a preparar seus alunos para a inclusão, torna-se necessário que ele submeta os saberes e conhecimentos inerentes à Educação Inclusiva à racionalidade, de modo a dar significado às práticas educativas inclusivas. Therrien (2010) se refere a essa problemática quando discute sobre a epistemologia da prática e o movimento de renovação dos processos de formação docente. Para o autor,

Ao reconhecer o trabalho docente como uma intervenção mediadora de ensino junto a sujeitos aprendizes, postula-se uma prática profissional articuladora de saberes e conhecimentos. A constituição e a articulação desses conhecimentos, ou seja, os fundamentos que legitimam essa intervenção têm uma base epistemológica definida (THERRIEN, 2010, p. 309).

O autor defende a apreensão do paradigma da epistemologia da prática. Para ele a epistemologia da prática se situa no espaço de interseção entre o repertório de saberes que integram a identidade do professor e o contexto social de suas intervenções. Nesse sentido, sendo o contexto social algo dinâmico, em constante mudança e evolução, é na articulação da racionalidade que os preceitos teóricos validam a prática docente como produtora do saber. Essa racionalidade é construída tanto nas interações como pelo modo com que o sujeito orienta suas ações pelo uso de diferentes formas de raciocínio.

O paradigma da epistemologia da prática defendido por Nóvoa, Tardif, Pimenta, Giroux e Zeichner, entre outros, reconhece que os referenciais teóricos e metodológicos das ciências da educação devem se submeter a uma prática significativa para os sujeitos aprendizes (THERRIEN, 2010). Em outras palavras, a inclusão escolar só poderá ser ensinada e aprendida, a partir do instante em que os referenciais teóricos e metodológicos que fundamentam epistemologicamente essa prática ganhem um sentido real para os sujeitos, seja no contexto da formação inicial ou continuada. Mas qual tem sido a fundamentação epistemológica da prática docente nos cursos de Pedagogia?

Inspirados nas ideias de Carvalho (2010), podemos dizer que a adoção do ideário inclusivo de educação pelos professores de Pedagogia, em termos de procedimentos, exige ajustes epistemológicos em pelo menos três dimensões: a cultura, a política e as práticas pedagógicas.

Quando nos referimos à cultura, entendemos que, assim como a escola, a universidade reflete sua história, ou seja, reflete as crenças e valores que elegeu e que defende. A partir da análise dessa história, podemos dizer que reconhecemos na universidade, à semelhança do que afirma Carvalho (2010, p. 49) ao se referir à escola regular, “um ranço elitista e homogeneizador”. Ou seja, na concepção dos professores de Licenciatura prevalece a ideia de que os que ingressam na universidade constituem uma elite intelectual que, como tal, devem apresentar uma performance de excelência, portanto, aqueles que apresentam algum tipo de deficiência ou limitação não possuem as condições necessárias para aprender da mesma forma e com a mesma qualidade com que aprendem os alunos considerados ‘normais’. Isso acontece porque prevalece a cultura de que a pessoa com deficiência tem sua capacidade de aprender comprometida, gerando incapacidade. Também da mesma forma que o descrito pela autora a respeito dos professores da Educação Básica, os professores universitários são tomados por ideias, sentimentos e formas de agir movidos por essa cultura, que acaba provocando a sensação de ameaça, insegurança e medo do desconhecido.

Carvalho (2010, p. 50) nos adverte que a política de inclusão deve reconhecer a importância da cultura, da e na instituição educativa (escola ou universidade), o que exige tempo e espaço para que a comunidade consinta nessa mudança paradigmática. “A dimensão cultural pode ser resumida em ações que permitam construir uma comunidade inclusiva e estabelecer valores inclusivos [...]”.

A dimensão política diz respeito a atender às expectativas da construção de uma escola para todos e da organização de estratégias e mecanismos de apoio necessário ao atendimento à diversidade. O que exige das universidades a estruturação e elaboração de um projeto político pedagógico institucional comprometido com o ideário de uma sociedade inclusiva. Que forme profissionais, nas diversas áreas, que acreditem na inclusão de todos e na construção de práticas sociais mais democráticas e menos desiguais, preconceituosas e excludentes.

E no âmbito da formação docente, esse projeto político pedagógico institucional deve preocupar-se em levar toda a comunidade universitária a aprimorar as respostas educativas, planejando, organizando e oferecendo uma formação de acordo com os princípios e fundamentos da Educação Inclusiva.

Enfim, a dimensão da prática pedagógica deve estar comprometida com a atualização dos conhecimentos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento humanos. Para tanto, toda a equipe pedagógica dos cursos de Licenciatura deve buscar formação continuada que a atualize no âmbito do desenvolvimento e aprendizagem humana, com acesso às recentes contribuições da Neurociência, da Psicologia Cognitiva, dos avanços da Tecnologia Educacional e da Didática na perspectiva do ensino na e para a diversidade.

Considerar essas dimensões nos chama atenção para o fato de que a construção do paradigma inclusivo envolve muito mais do que simplesmente conhecimento e domínio dos saberes teóricos ou técnicos acerca da inclusão. Envolve questões da docência superior, dentre elas, os princípios éticos e de responsabilidade social. A prática pedagógica revela esses princípios éticos que, como já destacamos, se fundamentam numa epistemologia. Portanto, concordamos com Morosini e Comarú (2009, p. 89) quando afirmam:

Portanto, há que redefinir a estrutura do acompanhamento à formação e à prática docente, considerando as especificidades dos contextos, em prol de um desenvolvimento social e político. Nessa proposta formativa, os sujeitos protagonistas poderão compartilhar significados e experiências [...].

Nessa perspectiva, uma política de formação para os professores universitários deve ser planejada a partir do levantamento das demandas formativas desses professores. O que, por conseguinte, exige dos professores uma avaliação de sua prática no que se refere às configurações inerentes à condução do ensino com vistas na Educação Inclusiva. Como destacam Saravali e Guimarães (2009), os formadores de pedagogos precisam refletir em que suas ações podem afetar e contribuir para uma nova reorganização da realidade vigente, pois a queixa é que os alunos do Curso de Pedagogia não estão sendo bem preparados para conseguirem lidar com a inclusão.

Precisamos urgentemente que a atuação de nossos docentes seja balizada por uma visão e postura diferentes a começar, por exemplo, pela avaliação de um aluno que não aprende. Portanto, cabe ao futuro pedagogo a investigação e a busca constante sobre razões e intervenções possíveis quando a aprendizagem não caminha bem e isso necessariamente implica em uma formação diferenciada. Assim, é imprescindível à sua formação o conhecimento sobre o processo de aprendizagem, como ele ocorre, quais fatores o influenciam quais as necessidades do sujeito que aprende bem como quais dificuldades podem ocorrer durante esse processo e as formas de superá-las (SARAVALI, GUIMARÃES, 2009, p. 102).

Não faz muito tempo, acreditávamos que as pessoas com deficiência eram incapazes de aprender. Que suas limitações, impostas pela deficiência, as impediam de desenvolver-se e de conviver com as outras pessoas. O Paradigma Inclusivo apresenta uma nova visão sobre as pessoas com deficiência, balizada em estudos e pesquisas nas mais diversas áreas relacionadas ao desenvolvimento e à aprendizagem. Os professores dos cursos de Pedagogia precisam apropriar-se desses estudos e pesquisas, de modo a compreender, de forma significativa, o que muda a partir dessas contribuições científicas. Para as autoras, esse espaço deve envolver discussões, reflexões, pesquisas e mediações do fazer pedagógico a fim de que cada um possa elaborar suas próprias intervenções, construindo seu próprio conhecimento sobre os aspectos que fundamentam a prática docente. Isso implica em dizer que os professores formadores de professores também necessitam passar por esse processo no âmbito de sua formação em serviço, ampliando suas habilidades docentes e ajustando sua prática às demandas do ensino em ambiente inclusivo. Para tanto, como ressalta Barroso (2006, p. 140), “[...] a solução está em adaptar as práticas de formação inicial de professores que sejam em si mesmas a expressão de modos de organização pedagógica que se espera que os futuros professores venham a aplicar com seus alunos na sala de aula”.

Independentemente da disciplina que leciona, o professor de Pedagogia precisa ajustar os conteúdos propostos à proposta inclusiva de educação. Ou seja, a inclusão escolar deve ser discutida e orientada à luz de todas as disciplinas do currículo: nos fundamentos da educação, na legislação e nas políticas públicas, na didática, nas metodologias, no planejamento, na organização do trabalho escolar, na avaliação, na gestão, enfim, em todas as disciplinas.

Além disso, os professores da Pedagogia também devem estar preparados para receber alunos com deficiência incluídos em suas salas de aula, demonstrando na prática os modos de organização pedagógica necessários à sua efetiva inclusão. Afinal, como destacam Aquino e Puentes (2009), o professor é o centro do trabalho metodológico na universidade.

Cabe ao docente a responsabilidade de planejar, organizar, dirigir, executar e controlar os processos de ensino-aprendizagem-pesquisa. Por isso, da formação por ele adquirida e de seu desempenho profissional em sala de aula dependem, em essência, a qualidade da quase totalidade dos processos que têm lugar na universidade (AQUINO, PUENTES, 2009, p. 114).

Conquanto, quando nos referimos à organização da prática pedagógica na perspectiva da Educação Inclusiva, os processos de ensino-aprendizagem-pesquisa envolvem ações específicas no que concerne ao levantamento de conteúdos, ao planejamento, ao uso de recursos didáticos, ao processo de avaliação da aprendizagem e à relação professor/aluno, entre outras

ações. Sob essa ótica, o professor de Pedagogia deverá ser capaz de ensinar os futuros pedagogos:

1. a mediar o processo de ensino na e para a diversidade;
2. a analisar criticamente as políticas públicas de inclusão;
3. a reconhecer as limitações dos seus alunos sem comprometer sua visão das potencialidades e habilidades que esses alunos apresentam;
4. a planejar sua aula prevendo as **flexibilizações**³ necessárias ao atendimento dos alunos com algum tipo de limitação funcional;
5. a fazer **adaptações curriculares**⁴ capazes de incluir os alunos com deficiência nos processos de ensino e aprendizagem;
6. a trabalhar com **tecnologias assistivas**⁵; e
7. a avaliar os alunos de acordo com suas capacidades e limitações.

Já se passaram vinte anos desde a promulgação da Lei nº 9.394/1996 (LDB), que determina o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. De lá para cá, a previsão era que os currículos dos cursos de formação de professores sofressem as necessárias adequações com base nos princípios e fundamentos do Paradigma Inclusivo de Educação. Contudo, como destacam Capellini e Mendes (2008, p. 104), “Evoluímos nas concepções teóricas, mas parece que na prática a escola tradicional não foi desmontada, as novas concepções não foram apropriadas efetivamente na formação de professores. Mudam-se os nomes das propostas, mas não o fazer”.

Cabe então o questionamento: Os professores dos cursos de Pedagogia das Instituições de Ensino Superior brasileiras estão conseguindo viabilizar a formação de professores considerando os sete itens em destaque? A resposta é **não!**

Quanto à mediação do processo de ensino na e para a diversidade, o que podemos observar é que, embora discursivamente os professores universitários reconheçam que não existe homogeneidade no contexto de sala de aula, na prática, ainda se comportam em torno da expectativa de que todos os alunos alcancem os mesmos resultados de aprendizagem.

³ Previsões constantes no plano de aula para ajustes nos procedimentos ou nos recursos didáticos de acordo com o ritmo e o estilo de aprendizagem dos alunos com deficiência incluídos na sala de aula.

⁴ Estratégias e procedimentos que oportunizam adequar o ensino do currículo em respeito às necessidades específicas dos alunos.

⁵ Termo utilizado para designar um arsenal de recursos e serviços que contribuem para desenvolver ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência, promovendo sua autonomia e auxiliando no seu processo de inclusão escolar.

Difícilmente um aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem em determinada disciplina encontrará professores que, de forma sistematizada, adequem sua prática às reais possibilidades desses alunos. O aluno **diferente** no ambiente da universidade, assim como na escola básica, gera o mesmo desconforto nos professores, que parecem não saber lidar com a diversidade. Como cobrar do aluno com deficiência na área da comunicação, por exemplo, sua participação em microaulas ou seminários? Eles devem ser excluídos dessas atividades? De que forma o professor deve agir frente a esse tipo de problema?

Se no enfrentamento cotidiano dessas questões o professor formador de professores muitas vezes não sabe como agir, podemos imaginar como fica difícil para ele orientar didaticamente os futuros professores para lidar com a inclusão. Quando pensamos sobre a universidade, devemos admitir que esta, por si só, já apresenta um caráter elitista e excludente. Afinal, somente uma parcela muito pequena da população consegue ingressar na universidade, passando a ser considerada socialmente como uma classe intelectual privilegiada. Conseqüentemente, é previsível que o ingresso de alunos com deficiência no Ensino Superior cause estranhamento e desconfiança para muitos que não acreditam que esse tipo de aluno possa alcançar formação profissional com a mesma qualidade daqueles que são considerados ‘normais’.

Quanto a promover a análise crítica das políticas públicas de inclusão, o que percebemos é que, com exceção dos professores que trabalham com disciplinas diretamente relacionadas à inclusão e daqueles que espontaneamente decidiram realizar estudos e pesquisas na área, dificilmente observamos no ambiente universitário a organização de eventos e a criação de espaços para discussão das políticas públicas de inclusão. Capellini e Mendes (2008, p. 105) lembram que:

[...] nenhum educador, com todos os saberes e competências necessárias, conseguirá efetuar uma prática com base na ação-reflexão-ação com qualidade, se não houver vontade política para garantir as condições adequadas para uma formação inicial e permanente de qualidade, bem como infra-estrutura necessária para uma prática pedagógica criativa e transformadora.

Ou seja, os espaços de discussão e de socialização de experiências deve ser uma decisão coletiva dos professores, prevista e apoiada pela proposta político pedagógica da instituição de Ensino Superior. Como isso não tem acontecido, embora os professores pareçam ter opinião formada a respeito da inclusão, não há como negar a necessidade urgente de um maior

aprofundamento na área, sem o qual fica muito difícil se posicionar criticamente sobre o assunto diante dos alunos.

No que se refere à orientação para identificação das limitações dos alunos sem comprometimento do reconhecimento das potencialidades e habilidades que esses alunos apresentam, não há como o professor formador de professores dar uma orientação embasada, quando ele próprio não consegue fazer essa identificação. Sua formação não ofereceu essa fundamentação teórico-prática. Muito dificilmente ele passou pela experiência de ter incluído entre seus alunos algum estudante com deficiência. E quando aconteceu, também muito provavelmente a condução didática adotada foi muito mais intuitiva do que fundamentada cientificamente.

Quanto ao planejamento didático com previsão de flexibilizações necessárias ao atendimento dos alunos com algum tipo de limitação funcional, podemos afirmar que os professores do Curso de Pedagogia não têm conhecimento de como acontecem essas flexibilizações. O mesmo acontece com a articulação de adaptações curriculares capazes de incluir os alunos com deficiência nos processos de ensino e aprendizagem e quanto ao uso de tecnologias assistivas. Para que esses professores, das diversas disciplinas, sejam capazes de orientar seus alunos sobre esses assuntos, precisariam de conhecimento específico.

Finalmente, não há como os professores universitários orientarem os futuros professores a avaliar os alunos de acordo com suas capacidades e limitações, sem conhecimento prévio sobre esse processo e sobre os procedimentos e instrumentos adequados a essa prática.



Vamos bater papo
Conversar, trocar palavras
Dialogar sem dizer nada
Falar mesmo que calada!

Me sinto cheia
De riso e pranto!
Me sinto vazia
De receitas perfeitas

Quero trocar uma ideia
Com você, com todo mundo
Sobre educação
Sobre aprender, ensinar
Sobre se sentir sozinho
No meio da multidão

Como faço?
Como posso ajudar?
Como aprender mais
sobre como ensinar?
Quando falar?
Quando calar?
Por que ler, estudar, aprender?
Quando inventar?
Se reinventar?

Sou parte desse bate-papo
O outro lado da conversa
Por isso me escute
Não me venha com pressa
E que eu aprenda a te ouvir
Senão... nada de conversa!

(Bate papo – Sandra Ramos)
28/11/2017

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIÁLOGO NECESSÁRIO

A presente seção busca promover o diálogo entre os temas Formação de Professores e Educação Inclusiva. Podemos dizer que toda mudança que surge no âmbito das políticas educacionais acaba, de um jeito ou de outro, colocando a formação de professores em xeque. Afinal, essas políticas dizem respeito aos delineamentos da educação, que se refletem tanto nas práticas educativas como na formação de professores. Seria muito bom se em nosso país as decisões políticas sobre educação fossem sempre amplamente discutidas, com participação dos professores, principais interessados nas mudanças, antes de se tornar uma determinação legal. Sabemos que nem sempre isso acontece, mas não podemos ignorar que, muitas vezes, embora o espaço de diálogo seja oferecido, por decisão pessoal, os professores se mantêm fora do debate e, depois, sentem-se surpreendidos e traídos diante das mudanças implementadas.

Tomemos como exemplo a atual problemática que envolve a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Conforme definido na Lei nº 9.394/1996 (LDB). A BNCC é o documento norteador dos currículos nos sistemas e redes de ensino das unidades federativas, como também das propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil (BRASIL, 2016).

Os conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica estão previstos na BNCC. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base propõe-se a direcionar a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Publicada em maio de 2016, segundo seus organizadores, a segunda versão da BNCC passou por um processo de debate institucional em seminários realizados pelas secretarias estaduais de educação em todas as unidades da federação, sob a coordenação do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Os seminários estaduais aconteceram entre 23 de junho e 10 de agosto de 2016 e contaram com a participação de mais de 9 mil professores, sendo encaminhada para ser redigida uma terceira versão do documento.

Em abril de 2017, o MEC entregou a versão final da BNCC ao Conselho Nacional de Educação (CNE). A partir de sua homologação começa o processo de formação e capacitação dos professores e o apoio aos sistemas de educação estaduais e municipais para a elaboração e adequação dos currículos escolares. Contudo, apesar de toda essa discussão, se perguntamos aos alunos do Curso de Pedagogia, futuros professores, se eles têm acompanhado os debates e decisões da BNCC, a resposta provavelmente será negativa. Em nosso país, não existe a cultura de monitoramento e análise das políticas públicas ou dos documentos legais em fase de elaboração.

Não foi diferente com as mudanças no âmbito da Educação Especial e Inclusiva. De acordo com a LDB, art. 58, a educação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação deve acontecer preferencialmente na rede regular de ensino. Os sistemas de ensino demoraram algum tempo para agir em atendimento a essa determinação legal, mas, podemos dizer que a inserção dos alunos com deficiência nas escolas regulares atualmente é uma realidade.

Começa a fazer parte da rotina do professor receber alunos com os mais diferentes tipos de deficiência inseridos em sua sala de aula, juntamente com os considerados ‘normais’. Entretanto, os primeiros nem sempre chegam à escola com um diagnóstico médico, psiquiátrico ou psicológico que determine a natureza de sua deficiência. Simplesmente são matriculados nas escolas regulares e o professor, sentindo-se preparado ou não, terá que recebê-lo e assumir a responsabilidade de incluí-lo efetivamente.

Todavia, no que concerne às políticas inclusivas de educação, a inclusão escolar foi apresentada à sociedade como uma determinação a ser cumprida sem discussão, como parte do plano de metas de um movimento internacional de combate às desigualdades e à exclusão de minorias sociais. Sem entender direito o que estava acontecendo, a comunidade escolar foi informada sobre a inserção de alunos com deficiência, de forma aligeirada, sem uma prévia discussão sobre o assunto e foi desafiada a adequar-se a um novo paradigma educacional: a Educação Inclusiva.

O professor, que já enfrenta cotidianamente os problemas que marcam tão duramente a educação brasileira, é, então, confrontado com a inclusão de alunos com deficiência e com limitações das mais variadas naturezas em sua sala de aula. É compreensível, diante da forma impositiva como a inclusão foi apresentada à escola, que muitos professores tenham reagido de forma negativa ou desconfiada. Em alguns provocou insegurança e/ou medo, noutros, resistência e até incredulidade sobre a eficácia dessa inclusão.

Essas reações não atingiram apenas os professores. Muitos membros da comunidade escolar (equipe pedagógica, familiares, servidores administrativos e técnicos) também reagiram de forma reticente. Inclusive, como destaca Vizim (2003), essa temática tem sido, nos últimos tempos, foco de discussões e debates entre educadores, terapeutas, médicos e outros profissionais. Para a autora, a dificuldade de educar a todos com qualidade impõe à sociedade a responsabilidade de rever seus conceitos, valores, práticas, concepções e paradigmas educacionais. Ou seja, para que a inclusão seja possível, os sujeitos que fazem a escola precisam rever suas concepções sobre processos importantes, como o desenvolvimento, o ensino e a aprendizagem. Precisam analisar de forma crítica, à luz dos princípios propostos pelo Paradigma Inclusivo de Educação, suas práticas sociais e educativas frente às pessoas com deficiência.

No âmbito das produções científicas, um dos aspectos importantes da inclusão escolar que tem sido discutido e tem figurado como tema de pesquisa é a formação dos professores. No momento em que os professores começaram a se queixar sobre não ter uma formação específica para trabalhar com alunos com deficiência, sua queixa tornou-se objeto de várias pesquisas. Afinal, os futuros docentes da Educação Básica estão saindo das universidades e faculdades aptos para realizar a inclusão escolar?

Bueno e Meletti (2011), Mendes (2006, 2010), Bueno e Marin (2011), Garcia (2011), Dorziat (2011) são alguns exemplos de pesquisadores que têm realizado estudos nessa área. Para Mendes (2010), por exemplo, um dos fatores críticos do preparo inadequado dos professores é a falta de competências para orientar e mediar o ensino na diversidade. Concordamos com a autora quando ela afirma que muitos professores não sabem sequer como utilizar estratégias e materiais de apoio que auxiliem na superação das dificuldades de aprendizagem de seus alunos. Além disso, não sabem desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe.

Bueno e Marin (2011), em seus estudos sobre política educacional e formação de professores, a partir da análise de documentos como a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e a Constituição Federal (1988), provocam uma reflexão importante sobre qual seria o *locus* ideal de formação do professor para realizar a inclusão escolar: os cursos de Licenciatura ou os cursos de Especialização? Ao discorrer sobre as correntes teórico-políticas que se constituíram na década seguinte à elaboração dos documentos mencionados, os autores registram que a maioria dos professores do ensino regular queixa-se e demonstra não possuir um preparo mínimo para trabalhar com crianças com deficiência. Em contrapartida, os professores do ensino especial também demonstram ter muito

pouco a contribuir com o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino regular. Portanto, fica claro que, embora conscientes de que a inclusão escolar de alunos com deficiência demande ações políticas de largo alcance, temos que reconhecer que a formação do professor tem figurado como discussão fundamental, pois esta repercute diretamente na construção do Paradigma Inclusivo de Educação.

Se tomarmos o contexto em que o professor recebeu a incumbência de realizar a inclusão escolar, teremos que considerar que, desde antes da determinação de acolher a todos no ensino regular, as condições da educação pública no Brasil, por suas precariedades, já se configuram em elemento desafiador para o professor. O professor já enfrenta problemas como: salas superlotadas, falta de um professor auxiliar, alunos com dificuldades de aprendizagem, recursos didáticos escassos, burocratização do ensino, sistema de avaliação e currículos inadequados, ausência de uma maior participação da família na vida escolar dos alunos, violência, *bullying*, estresse causado por sobrecarga e jornada excessiva de trabalho, baixos salários, desvalorização profissional, entre outros.

Vizim (2003), ao se referir à situação precária das escolas públicas, enfatiza que é em meio a todos os problemas mencionados que surge a inclusão escolar. Surge como uma proposta que envolve a ressignificação de várias práticas dentro e fora da escola. Segundo a autora, para que possa acontecer efetivamente, a inclusão escolar depende de algumas mudanças importantes no espaço escolar, como: a superação de velhos paradigmas, a formação de professores voltada para o sentido coletivo e o desvelamento das ideologias dominantes, a organização de políticas educacionais que fortaleçam os conselhos e promovam maior autonomia escolar, uma autêntica gestão democrática, entre outras.

O fato é que os sistemas de ensino têm tido muita dificuldade em cumprir a meta de garantir “Educação para todos”, compromisso global firmado pelo Brasil juntamente com mais 163 países, reunidos na Cúpula Mundial de Educação, em Dakar (BRASIL, 2000). A meta exige dos seus signatários o compromisso de oferecer a todas as crianças, jovens e adultos uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo. Implica em promover ações que levem os alunos a aprender: a aprender, a fazer, a conviver e a ser. Como é possível oferecer essa educação a todos quando a realidade das escolas públicas é tão precária e problemática?

Para falar sobre a precariedade da educação no Brasil tomamos como referência os resultados da Avaliação Brasileira do Final do Ciclo da Alfabetização (Prova ABC) de 2012. A Prova ABC foi criada pelo Movimento Todos pela Educação em parceria com a Fundação Cesgranrio, o Instituto Paulo Montenegro/Ibope, e o INEP. Numa espécie de radiografia da

educação brasileira, a amostra contemplou 54 mil alunos de 1.200 escolas públicas e privadas distribuídas em 600 municípios brasileiros. A prova foi realizada no final do ano letivo e a intenção foi avaliar as habilidades em Leitura, Matemática e Escrita em alunos com oito anos de idade, das capitais e dos interiores, matriculados no 2º e 3º ano (CORRÊA, 2013). De acordo com os resultados, em todos os itens, a maioria dos alunos não apresentou o desempenho esperado. Segundo as análises dos resultados, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, quando se conclui o chamado ciclo da alfabetização, apenas 44,5% dos alunos dominam as habilidades esperadas em Leitura. Em Matemática, esse percentual cai para 33,3% e em Escrita para 30,1% (ONG Todos pela Educação. Relatório da Prova ABC, 2013).

Se deixarmos de lado as críticas feitas ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), como as realizadas por Oliveira (2005), Thimoteo (2003), Afonso (1998), Barreto (2000), entre outros, e tomarmos os resultados da Prova ABC, que utiliza a mesma escala do SAEB, o que veremos é a situação crítica em que se encontra a educação no Brasil.

Imaginemos, então, como fica a situação dos alunos com deficiência dentro de salas de aula que já apresentam um quadro tão crítico? Como eles se sentem ao serem inseridos em uma escola que ainda não deu conta de melhorar a qualidade de seus processos educativos? Nesse contexto conturbado, podemos imaginar o que significa para o professor receber em sua sala de aula crianças com comprometimentos intelectuais, motores ou comunicacionais, com condutas típicas, altas habilidades ou distúrbios de comportamento.

A fim de promover uma reflexão teórica sobre a questão, os tópicos desta seção foram organizados em torno de dois temas: “Desafios contemporâneos da formação de professores” e “Professores de Pedagogia e as demandas da inclusão escolar”.

4.1 Os desafios contemporâneos da formação de professores

Como já mencionado, a educação no Brasil, historicamente, é marcada por grandes dificuldades e os professores têm sido culpabilizados por grande parte dos problemas enfrentados. Isso acontece porque, embora os professores demonstrem ser favoráveis à concepção sociointeracionista de construção do conhecimento ou a uma perspectiva histórico-crítica da educação, na prática, ainda prevalece a concepção empirista que se reflete numa postura pedagógica excludente e se revela na postura político-pedagógica que atribui ao professor o ônus pelo fracasso dos alunos.

Entre as responsabilidades imputadas ao professor está a sua capacidade de resolução de problemas frente ao surgimento de novas demandas da educação. O professor é

constantemente desafiado por mudanças na escola que são decorrentes de decisões políticas, impostas de cima pra baixo e que afetam diretamente o trabalho docente, como no caso da inclusão escolar.

Além disso, a celeridade com que a ciência (nas mais diversas áreas) tem impulsionado mudanças no mundo, motivando a reformulação de conceitos e alterando as práticas sociais, de certo modo, vem provocando considerável instabilidade no espaço escolar. São tantas as transformações acontecendo simultaneamente, que a escola não tem tido tempo para adequar-se as mesmas de forma satisfatória e equilibrada. A globalização do conhecimento através da internet, o domínio de ferramentas digitais e novas tecnologias, a elaboração de novos métodos de ensino, a redefinição do papel do professor – de transmissor de conteúdos para mediador no processo de construção do conhecimento – são apenas alguns exemplos de mudança.

O professor sofre com as responsabilidades que recaem sobre ele. Além das expectativas da sociedade, ele próprio cria expectativas sobre seu desempenho e sobre a qualidade do trabalho que irá realizar em sala de aula. Ao sair da universidade, ele imagina que sua formação inicial será capaz de lhe garantir condições para realizar seu trabalho de forma autônoma e eficiente. Esquece-se que nenhuma formação profissional é capaz de garantir isso prioritariamente, pois a formação inicial não dá conta de tudo. Sabemos que a formação é um processo contínuo que se aprimora em serviço. Na verdade, é na prática que aprendemos de fato a ser profissionais.

Ademais, a qualidade da formação também depende diretamente do grau de envolvimento do aluno. Como a formação não dá conta de tudo, o professor que anseia por excelência profissional tem sede de conhecimento e busca apropriar-se dos saberes que julga importantes para alcançar essa excelência.

Os primeiros conflitos enfrentados pelos alunos de Pedagogia surgem ainda durante a prática, durante os estágios curriculares e extracurriculares. É comum ouvir desses alunos a frase: a prática é muito diferente da teoria! No enfrentamento da realidade, o professor em formação já começa a identificar fragilidades em sua formação e descobre as áreas que precisam de uma maior fundamentação teórica e metodológica que lhe capacite a enfrentar os problemas de sala de aula (FONSECA, 2004; REIS, 2013). Algumas dessas fragilidades são socializadas com os professores supervisores do estágio. Entretanto, enquanto para alguns os problemas surgidos no cotidiano escolar são desafiadores, fazendo com que busquem maior aprofundamento teórico e ajuda de seus professores; para outros, essas fragilidades servem de argumento para depreciar sua formação inicial e no futuro serão usadas para justificar falhas de desempenho profissional.

Como afirma Veiga (2010) ao se referir à formação, o termo se insere como elemento do desenvolvimento profissional, proporcionando o crescimento dos docentes. Para a autora, a formação se integra nas dimensões pessoais, profissionais e sociais, como também na constituição da identidade do professor autônomo, reflexivo, crítico e solidário. Ou seja, o desempenho do professor, sua identidade profissional, sua autonomia e proatividade, frente ao trabalho docente que irá realizar, não dependem somente da sua formação técnica. Por esse motivo não há como esperar que a formação inicial seja capaz de assegurar, sozinha, que o professor seja capaz de resolver todos os problemas enfrentados na profissão.

O pensamento de Veiga (2010) se encaixa bem nas discussões sobre a inclusão escolar, pois a determinação de incluir alunos com deficiência nas salas de aula do ensino regular, ainda que haja críticas à forma como isso tem acontecido, tem desafiado os professores a buscarem maior desenvolvimento profissional e estimulado a autonomia e a proatividade necessárias à resolução dos problemas surgidos no contexto das escolas inclusivas.

Nessa perspectiva, a prática do professor no espaço escolar, o modo como administra as contingências surgidas em sua sala de aula, fornece elementos essenciais à sua formação profissional. Afinal, como afirma Nóvoa (1992, p. 13): “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”.

Certamente que os cursos de formação inicial de professores necessitam adequar seus currículos às novas demandas educacionais, entre elas a de oferecer aos futuros professores conhecimento, não somente sobre os fundamentos da Educação Inclusiva, ou sobre a caracterização e dinâmica das principais deficiências que poderão encontrar em sala de aula, mas, principalmente, sobre como educar na diversidade. Os professores deverão concluir os cursos de formação inicial sentindo-se mais preparados para aplicar os métodos e as técnicas de ensino, de modo a favorecer a aprendizagem dos alunos, sem exceção, ainda que essa aprendizagem aconteça de forma e em ritmos diferenciados. A reflexividade crítica sobre a prática docente mencionada por Nóvoa (1992) refere-se exatamente ao processo permanente de autoavaliação que o professor deve fazer sempre que encontrar-se diante das demandas de sua turma (de forma coletiva) e de cada aluno (individualmente). Essa autoavaliação será capaz de subsidiar os reajustes (no currículo, na metodologia, nos recursos didáticos etc.), necessários à prática cotidiana do professor frente às necessidades dos alunos.

Na atualidade, podemos observar que, frente às novas exigências sociais, os profissionais, de modo geral, têm corrido cada dia mais rápido em busca de cursos e

capacitações, investindo muita energia, tempo e dinheiro em sua formação continuada na esperança de alcançar o conhecimento necessário para responder as perguntas e resolver os problemas que surgem em sua área de atuação. Entretanto, no âmbito da formação de professores, é no espaço de interação entre a dimensão pessoal e profissional que o professor se apropria de seus processos formativos, articulando conhecimentos de maneira criativa em busca de soluções para os problemas que surgem no cotidiano escolar (NÓVOA, 1992).

O professor que constantemente reflete sobre seu fazer docente, sobre sua identidade e sobre sua trajetória formativa cria as condições ideais para o seu crescimento e desenvolvimento profissional. Sobre isso Imbernón (2010a, p. 47) acrescenta: “[...] a capacidade profissional dos professores não termina na formação técnica, disciplinar e conceitual, mas alcança o terreno prático e as concepções pelas quais se estabelece a sua ação pedagógica”.

Nessa perspectiva, tanto a formação inicial, quanto a formação continuada, embora sendo responsáveis pelo preparo técnico e científico do professor, não constituem os únicos espaços de formação desse profissional. De que adianta o professor conhecer os princípios e os fundamentos da Educação Inclusiva, conhecer a legislação e as políticas educacionais referentes ao atendimento e direitos das pessoas com deficiência, saber caracterizar os tipos mais comuns de deficiência, se, na prática, esse professor mantiver uma postura alheia às necessidades de seus alunos? É na sala de aula que o professor enfrenta a realidade.

É no espaço escolar que os conflitos inerentes ao processo de inclusão escolar, discutidos teoricamente na universidade, se materializam. É na sua sala de aula que o professor receberá alunos com potencialidades e limitações diferenciadas, e cabe ao professor buscar conhecê-las. Mesmo aqueles alunos que entram na escola trazendo um laudo médico que lhe descreve com limitações intransponíveis, podem surpreender em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Cada ser humano reage de modo particular frente às suas limitações, cada um apresenta potencialidades diferenciadas, e, nem mesmo no caso de dois indivíduos com um mesmo tipo de deficiência, encontraremos os mesmos resultados de aprendizagem. Outrossim, que formação inicial seria capaz de oferecer ao professor conhecimento sobre todos os tipos de deficiências e transtornos?

Concordamos com Imbernón (2010a, p. 39) quando ele afirma que, “de forma paradoxal, há muita formação e pouca mudança”. Para o autor, isso acontece porque ainda predomina uma política de formação transmissora e uniforme, com o predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos sem diferenciação. Uma formação distante dos problemas reais e fundamentada em um educador ideal que não existe.

A formação, seja ela inicial ou continuada, perde seu sentido quando distante da prática. Contudo, a prática da qual falamos não é apenas o exercício mecânico de aplicação da teoria em forma de oficinas. Referimo-nos às experiências cotidianas, vividas no espaço e durante o tempo escolar. Experiências contingentes que exigem do professor a articulação concreta de soluções para problemas reais.

No que se refere à formação inicial, na perspectiva da Educação Inclusiva, o aluno que pretende formar-se professor mobilizará saberes indispensáveis ao seu ofício. Que saberes são esses? São muitos os teóricos que definem os saberes mobilizados na formação do professor.

Pimenta (2002) refere-se aos “saberes da docência”, quando trata da mediação do processo de construção da identidade profissional dos professores. A autora apresenta esses saberes constituídos por três categorias: 1. os saberes da experiência: resultantes tanto da experiência que o sujeito tem como aluno, em sua formação básica; como, no caso daqueles que já exercem a docência, da reflexão cotidiana sobre sua prática profissional; 2. os saberes do conhecimento: os da formação específica (matemática, história, artes, etc.) e; 3. os saberes pedagógicos: os que viabilizam a ação de ensinar.

No que concerne à prática da inclusão escolar, os saberes da experiência envolvem as vivências do aprendiz a professor, como aluno, em situações que envolvem a inclusão escolar de pessoas com deficiência. Esses saberes se relacionam diretamente às concepções sobre educação, ensino e aprendizagem, deficiência, inclusão social, entre outros termos, que os sujeitos aprendizes têm construído ao longo de sua formação humana e profissional. Os saberes da experiência, também dizem respeito à prática do aspirante a professor que já exerce a docência, no que se refere a situações que envolvem a inserção de alunos com deficiência no ensino regular. Por sua vez, os saberes do conhecimento são aqueles que fundamentam teórica e metodologicamente a prática da inclusão escolar.

Em sua obra “Saberes docentes e formação profissional”, Tardif (2002, p. 35) destaca diferentes saberes presentes na prática docente. Segundo o autor todo saber implica num processo de aprendizagem e de formação. Para ele, “[...] quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber [...] mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequadas”.

Nessa perspectiva, reconhecemos que os saberes inerentes ao Paradigma Inclusivo de Educação, nas últimas décadas, encontram-se em processo de desenvolvimento e sistematização, sendo, portanto, integrados aos processos de formação institucionalizados. A reforma curricular que os cursos de formação de professores vêm sofrendo para adequar-se à Educação Inclusiva é um exemplo desse processo de sistematização.

Ao fazer um esboço da problemática dos professores diante do saber, Tardif (2002) destaca o amálgama de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais que formam o saber docente. O autor define os saberes profissionais como o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. No âmbito das formulações teóricas sobre a Educação Inclusiva, observamos que, na forma de saberes profissionais, os conhecimentos inerentes ao Paradigma Inclusivo de Educação, à luz das ciências humanas e da educação, pouco têm sido difundidos. As discussões sobre o tema ainda se restringem a núcleos de estudos e pesquisa e a alguns eventos institucionais de educação. A temática ainda tem sido tratada como assunto do interesse de especialistas em Educação Inclusiva, sem a devida compreensão de que a inclusão escolar exige uma mudança radical nas bases da educação nacional, e, conseqüentemente, nas bases dos cursos de formação de professores.

Quanto aos saberes disciplinares, Tardif (2002) os definem como aqueles que correspondem aos diversos campos do conhecimento, sob a forma de disciplinas. Segundo o autor, esses saberes emergem dos grupos sociais que os produzem, ou seja, emergem da tradição cultural. Nessa perspectiva, é exatamente a tradição cultural que dificulta uma mudança mais significativa nas práticas educativas nos cursos de formação de professores.

De acordo com a tradição cultural, o professor universitário torna-se uma espécie de especialista nas disciplinas que ministra. Quando assume suas disciplinas, investe na compra de livros, dedicando estudo, pesquisa e produção científica nas áreas em que leciona. Se por um lado essa atitude o fundamenta e o atualiza teoricamente no âmbito dessas disciplinas, por outro, muitas vezes, compromete sua visão do curso como um todo e sua análise das mudanças paradigmáticas por que passa a educação de modo geral. A tradição cultural considera os saberes disciplinares de forma fragmentada, agrupando-os de acordo com os campos do conhecimento ou conforme sejam classificados entre fundamentos da educação ou métodos e técnicas de ensino. Os professores dos cursos de formação de professores articulam seus saberes disciplinares de forma fragmentada ou adotando uma visão mais holística da formação que estão mediando, o que refletirá diretamente na qualidade dessa formação profissional. Tomando a disciplina “Avaliação da Aprendizagem” como exemplo, o professor pode ser especialista em avaliação e constantemente buscar atualização teórica e metodológica na área, sem, no entanto, atualizar a disciplina quanto aos desdobramentos impostos pela inclusão escolar. Agindo dessa forma, o professor não estará orientando os futuros professores para saber como avaliar os alunos com deficiência incluídos nas suas salas de aula, demonstrando, dessa forma, que não incorporou ainda a proposta inclusiva de educação.

Quanto aos saberes curriculares, para Tardif (2002), são aqueles que correspondem aos objetivos, conteúdos, métodos e discursos definidos e selecionados pela instituição educacional. No âmbito desse tipo de saberes encontram-se tanto a necessidade de adequação do currículo dos cursos de formação de professores à proposta inclusiva de educação como a assunção desse paradigma pela própria instituição de Ensino Superior. Muitos projetos de curso, em universidades e faculdades de todo o país, já sofreram uma adequação no sentido de incluir no currículo disciplinas extras que contemplem os fundamentos e a metodologia da Educação Inclusiva. Entretanto, nem todas essas propostas consideraram que os princípios da Educação Inclusiva devem ser tratados de forma transversal, ou seja, que devem ser contemplados em todas as disciplinas do curso de formação de professores. Sem essa compreensão, os planos de curso das disciplinas (com seus objetivos, conteúdos e métodos) não contemplarão as adequações necessárias à formação do professor para lidar com a inclusão escolar.

No que tange à instituição, também assistimos algumas iniciativas em prol da eliminação de barreiras arquitetônicas, como a construção de rampas de acesso, destinação de vagas para pessoas com deficiência nos estacionamentos e a construção de banheiros adaptados, por exemplo. Em alguns casos, temos também a criação de programas de apoio e atendimento específico aos alunos com deficiência. Entretanto, normalmente, são ações pontuais, restritas a determinados centros e departamentos das universidades. Para que, institucionalmente, essas e outras ações se tornem efetivas e eficientes, torna-se necessário que a Instituição de Ensino Superior (IES) se aproprie dos fundamentos, objetivos e metas da Educação Inclusiva, compreendendo a importância de oferecer uma formação profissional, seja em que área for, que realmente tenha como uma de suas metas a inclusão de todos e a construção de práticas sociais mais humanas e menos preconceituosas.

Por último, Tardif (2002) define os saberes experienciais como aqueles específicos, desenvolvidos no exercício da função docente, baseados no cotidiano e no conhecimento do meio. O autor afirma que “Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2002 p. 39).

Ao tratar dos saberes experienciais no âmbito da formação de professores, ressaltamos a importância dos estágios curriculares. É durante o estágio que o futuro professor tem a oportunidade de vivenciar a docência com o benefício da orientação do professor formador. Os saberes de que fala Tardif (2002), não devem se restringir às experiências do estágio supervisionado e nem a orientação específica do professor do estágio. Se o professor do estágio adotar uma visão holística do curso, buscará atender às necessidades de seus alunos de modo a

tirar-lhe as dúvidas em todas as áreas, pesquisando e consultando os colegas professores em atendimento às demandas dos alunos surgidas no exercício prático da docência. No entanto, se esse professor adota a postura de especialista em determinadas áreas do curso, tenderá a se posicionar no estágio de forma limitada, podendo até adotar uma orientação mecânica e descontextualizada. Essa orientação limitada poderá comprometer a construção dos saberes experienciais dos alunos, professores em formação.

Além de Pimenta (2002) e Tardif (2002), outros teóricos da educação também reconhecem e enfatizam a importância dos saberes docentes (THERRIEN, 2010; FREIRE, 1996; TARDIF e RAYMOND, 2000, entre outros). Gauthier et al. (2006), por exemplo, corroboram com Tardif (2002) e afirmam que o professor, ao longo de sua formação, constrói um repertório de saberes do qual lança mão para respaldar e responder às exigências específicas do ensino, mas para esse autor e seus seguidores, o saber da experiência só será válido à medida que o trabalho do professor for verificado e legitimado pela ciência, através do diálogo necessário entre os professores e as instâncias de formação. Como seria importante se esse espaço de diálogo fosse uma realidade nas universidades e nos cursos de formação de professores! Sob essa ótica, os saberes da experiência sobre a inclusão escolar seriam validados a partir do diálogo entre os professores que, na prática, lidam com a Educação Inclusiva e as instituições de formação.

Os autores mencionados ainda destacam que o olhar dos pesquisadores deveria ser sobre a prática e não sobre ela. Lamentavelmente, nesse processo, muitos professores constroem para si um universo particular, constituído por práticas docentes isoladas (não compartilhadas) em que erros e acertos cometidos no enfrentamento dos problemas surgidos em sala de aula são vivenciados de maneira solitária. Exatamente por serem experiências vividas de forma particular, muito raramente chegam ao conhecimento público, o que propiciaria sua validação. Esses saberes, portanto, acabam se perdendo no instante em que o professor deixa de exercer sua atividade. Precisamos urgentemente romper com esse isolamento (GAUTHIER et al., 2006).

Sabemos que os saberes provêm de diversas fontes e que se desenvolvem ao longo da carreira, interconectados às dimensões de socialização e de identidade profissional. Ou seja, é ao longo da carreira profissional que os saberes se desenvolvem e adquirem maior refinamento, numa relação interativa com raízes culturais diversas. Por esse motivo o diálogo entre professores da Educação Básica, professores formadores e pesquisadores torna-se indispensável. Os professores da Educação Básica, que estão cotidianamente na sala de aula, realizando o processo de inclusão escolar, devem socializar suas experiências para que, à luz

da crítica reflexiva promovida pelo diálogo com professores formadores e pesquisadores da educação, esses saberes experienciais possam ser finalmente validados.

A presente análise permite uma maior compreensão da continuidade do processo de formação do professor, que não se finda na formação inicial. Devemos admitir que, assim como a formação inicial exige uma definição crítica de sua estrutura e metodologia, em sua organização, a formação continuada deve revisitar os pressupostos ideológicos e comportamentais que dão base à prática do professor, num processo que deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades, atitudes e emoções, permitindo que o professor desenvolva o hábito de questionar continuamente seus valores e concepções, de forma individual e coletiva. Dessa maneira, a formação toma como base a capacidade de transformar os acontecimentos cotidianos em experiências significativas, seja na perspectiva pessoal ou coletiva (IMBERNÓN, 2010a e b).

No processo de inclusão escolar, as situações-problema que surgem vão requerer do professor uma tomada de decisão que tanto aciona a mobilização dos saberes da experiência, como provoca o reconhecimento de que os saberes específicos são conhecimentos inacabados. Portanto, não é bastante aproximar a formação dos professores à prática. Segundo Imbernón (2010a, p. 40), torna-se importante potencializar “uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática da formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias”. A cultura formadora que temos hoje é bem distante da proposta pelo autor. Na maioria dos casos, o aluno das licenciaturas tem seu primeiro contato com a prática docente durante os estágios curriculares, sob a orientação de um professor de estágio. Entretanto, nem sempre esse acompanhamento é pautado no diálogo e na socialização das dificuldades. Ou seja, dependendo do tipo de orientação, o aluno pode ou não ir a campo sem que lhe seja oferecido espaço de discussão com seu orientador, com seus colegas de estágio, ou mesmo, do orientador com a equipe pedagógica da escola.

Precisamos ressaltar, contudo, que esses espaços de discussão são essenciais para administração das situações-problema que surgem no cotidiano escolar, possibilitando efetivamente, que o professor-orientador receba por parte dos alunos de estágio e da equipe pedagógica da escola, um feedback do trabalho realizado e das tomadas de decisões frente aos problemas que surgiram. Quando, por decisão do professor orientador de estágio essas discussões não acontecem, o futuro professor sente-se sozinho e desamparado. Se tiver um bom nível de diálogo envolvido na orientação, talvez peça sua ajuda no enfrentamento das dificuldades. Todavia, perderá a oportunidade de ouvir de seus pares as sugestões e o relato de como enfrentaram as contingências de sala de aula.

Não obstante, devemos estar conscientes de que, na sala de aula, o professor não utilizará somente os saberes construídos na universidade, no contexto das disciplinas. Se assim fosse, muito rapidamente a educação estagnaria diante da dinâmica social evolutiva. Enquanto produtores de sua profissão, como afirma Nóvoa (1995), os professores devem superar o risco de estagnação profissional. E, para tanto, deve existir uma constante reelaboração dos saberes que estes realizam em suas práticas, objetivando a inovação educativa. Na perspectiva da Educação Inclusiva, se pretendemos construir uma “nova cultura formadora” (IMBERNÓN, 2010b, p. 63) precisamos:

1. Buscar uma formação que valorize a atualização permanente em função das demandas que se produzem. A efetivação da inclusão escolar pressupõe mudanças significativas de concepções e de atitudes. Logo, implica na atualização constante dos professores formadores de professores, promovida pela formação continuada. Sem essa formação, que atualize na perspectiva da Educação Inclusiva, a formação inicial dos professores da Educação Básica permanecerá comprometida pelos padrões característicos do modelo excludente de educação.

2. Estabelecer um preparo que leve a construção de um conhecimento válido e de uma atitude interativa e dialética. Como já mencionado, à luz de Gauthier et al. (2006), os saberes construídos na experiência devem ser validados cientificamente por meio do diálogo entre os professores que, na prática, lidam com a Educação Inclusiva e as instituições de formação, numa atitude interativa e dialética.

3. Criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação e análise que levem os professores a adotar o hábito da investigação. Diante do desafio de lidar cotidianamente com a inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de ensino, os professores têm buscado, de forma criativa, formular estratégias e métodos de intervenção. Contudo, através do trabalho cooperativo e da pesquisa esse trabalho criativo será enriquecido e validado cientificamente. À medida em que o professor se assume como professor inclusivo, ele se permite ousar na elaboração de projetos que priorizem a educação na e para a diversidade. Essa mudança de postura oportuniza a apropriação dos saberes científicos que validam sua prática, contribuindo para a produção e difusão de conhecimentos na área da Educação Inclusiva.

4.2 Professores de Pedagogia e as demandas da Educação Inclusiva

Se observarmos as críticas do sistema escolar teremos a impressão que todas elas têm o mesmo bode expiatório: a formação de professores. Entre as críticas a essa formação estão que é demasiado curta, insuficiente, inadequada, inadaptada, antiquada, entre outras coisas. Mas

segundo Perrenoud (1993), a formação de professores não merece nem este excesso de honra nem esta indignidade. O pensamento do autor inspira a discussão sobre a formação de pedagogos no âmbito da Educação Inclusiva. Ele não se refere a esse processo, mas no contexto em discussão, o “bode expiatório” continua sendo a formação de professores, que figura como uma das principais vilãs, impedindo que a inclusão escolar aconteça efetivamente. Isso se evidencia nas pesquisas que destacam as queixas dos professores da Educação Básica que afirmam que sua formação inicial não deu conta de prepará-los para essa realidade (VIZIM, 2003).

No entanto, sabemos que para que a inclusão escolar aconteça de fato, não basta apenas reformar os currículos dos cursos de formação de professores e adequá-los aos princípios e fundamentos da Educação Inclusiva. Como considera Miranda (2011), embora sabendo que a Educação Inclusiva exija novas diretrizes filosóficas e pedagógicas na educação e na política de formação de professores, ela também exige

[...] mudanças de concepção e de práticas no contexto histórico da Educação Especial, de “educação da integração” para a “Educação Inclusiva”. Existem subjacentes um arcabouço simbólico e um arcabouço de representação de caráter social, cultural e político que exigem modificações tanto na concepção teórica quanto nas práticas sociais e educativas em relação às pessoas com necessidades especiais (MIRANDA, 2011, p. 127).

Todavia, o pensamento do autor torna claro que, no caso específico da formação de professores, sem excesso de honra ou indignidade, a Educação Inclusiva representa uma mudança paradigmática que afeta diretamente essa política de formação, pois exige uma mudança profunda nas concepções que dão suporte ao trabalho docente e as demais práticas educativas.

Em complementação, Perrenoud (1993) sugere que a formação deve abrir os olhos e dar contextos conceituais à propósito dos eventos de sala de aula, isso implica dizer que o fenômeno da inclusão escolar não pode ser considerado pelo professor uma espécie de aparição alienígena - que invade seu espaço vindo de fora - a qual sequer reconhece ser um contato pacífico ou hostil. Vinte anos já se passaram desde a determinação legal (LDB nº 9.394/96) de atender os alunos com deficiência, prioritariamente, nas escolas do sistema regular de ensino. Muito embora os professores ainda considerem que a inclusão escolar caiu como um raio no meio da escola regular e que não houve tempo de se preparar os gestores, os funcionários administrativos, a equipe pedagógica e familiares dos alunos para essa nova realidade.

De lá para cá, os órgãos representativos do Governo Federal têm organizado políticas e estratégias para capacitar os professores em serviço para essa realidade. Tanto que, como já mencionado, até 2010 já tinham sido investidos R\$ 317 milhões em ações voltadas ao atendimento dos alunos com deficiência incluídos na rede regular de ensino, sendo que, parte desse investimento foi destinada à formação continuada de professores para atuar com esses alunos (BRASIL, INEP, 2010). Os dados registram, inclusive, que até 2010, 78% dos professores da Educação Básica já havia recebido formação em Educação Especial.

Nesse contexto assistimos um embate entre aqueles que consideram que a formação de professores, de acordo com a Educação Inclusiva, deve acontecer na formação inicial e aqueles que defendem que a inclusão escolar exige uma formação específica oferecida por cursos de extensão ou pós-graduação, ou pelo curso de graduação em Educação Inclusiva. Sobre esse assunto, Mantoan (2011) opina que:

[...] estamos diante de uma proposta de trabalho que não se encaixa em uma especialização, extensão, atualização de conhecimentos pedagógicos. Ensinar, na perspectiva inclusiva significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais, no contexto excluyente do nosso ensino, em todos os seus níveis. Como já nos referimos anteriormente, a inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um *design* diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional (MANTOAN, 2011, p. 48).

A autora defende uma formação generalista para o pedagogo e para os professores de modo geral. Segundo a autora, trata-se de um processo complexo que pressupõe uma mudança radical nas concepções básicas sobre o conhecimento, o ensino e a aprendizagem, exigindo, também, uma ressignificação do papel do professor, da escola, da educação e das práticas educativas.

Como qualquer outro profissional, o professor é constantemente confrontado com situações-problema para as quais nem sempre a solução é encontrada facilmente. Entretanto, ele não precisa **reinventar a pólvora** cada vez que um problema aparece. Para que o professor consiga superar os desafios surgidos na profissão precisará desenvolver habilidades e construir saberes longe do contexto da formação inicial. Habilidades que muitas vezes são aprendidas em serviço, como parte da formação continuada. Entre essas habilidades destacamos: autonomia, iniciativa, criatividade e pró-atividade.

Nóvoa (2009) menciona a necessidade de se desenvolver a autonomia de ação para uma efetiva emancipação do professor. Ao considerar as situações-problemas que surgem no contexto da Educação Inclusiva precisamos compreendê-las em seu contexto complexo e multifacetado que, “[...] vai para além da «teoria» e da «prática» e que reflecte sobre o processo histórico da sua constituição, as explicações que prevaleceram e as que foram abandonadas, o papel de certos indivíduos [...], as dúvidas que persistem, as hipóteses alternativas, etc.” (NÓVOA, 2009, p. 36).

Podemos dizer, em vista disso, que se Perrenoud (1993) sublinha a importância da mobilização prática dos saberes em situações inesperadas e imprevisíveis (como acontece com as incertezas da inclusão escolar), Nóvoa (2009, p. 36) avança nessa mesma reflexão quando destaca que o trabalho docente “[...] não se traduz numa mera transposição, pois supõe uma transformação dos saberes, e obriga a uma deliberação, isto é, a uma resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais”.

O fato é que não existe uma receita pronta, com a orientação passo a passo, de como realizar a inclusão escolar. Desde que o processo de inserção da pessoa com deficiência na rede regular de ensino se intensificou, os professores na Educação Básica têm procurado atender às expectativas lançadas sobre os seus ombros: garantir o acesso à educação e oferecer ensino de qualidade a essas pessoas. Já são inúmeras as experiências desses professores, que, muitas vezes tateando no escuro, têm se empenhado em realizar, efetivamente, a inclusão de todos os seus alunos.

É claro que entre essas vivências do professor, existem situações frustrantes, surpresas, conflitos e fracassos, mas também existem experiências exitosas em que, de forma criativa, ele consegue efetivamente realizar a inclusão de todos, com garantia de aprendizagem e desenvolvimento desses alunos. Logicamente, só iremos reconhecer que houve de fato avanço fizermos uma avaliação individual. Não será possível reconhecer evolução se adotarmos o modelo de avaliação quantitativa, com foco nos resultados e não no processo de aprendizagem, centrada unicamente na transmissão e reprodução dos conteúdos. O sucesso do ensino no contexto inclusivo está na evidência do quanto os alunos com deficiência ou com problemas de aprendizagem avançaram, no quanto eles evoluíram como aprendizes, no processo de socialização, no desenvolvimento da autonomia, na capacidade comunicativa, nas destrezas motoras, no desenvolvimento psíquico e emocional e, também, nas aprendizagens acadêmicas.

Precisamos perguntar, então: O que acontece com essas experiências exitosas dos professores que realizam a inclusão escolar? Concordamos com Nóvoa (2009) quando ele destaca a importância da socialização das experiências formativas e da prática educativa. O

autor afirma inclusive que a formação de professores ganharia muito se os futuros professores desenvolvessem o hábito de socialização dos problemas e das experiências exitosas, entre si e entre seus professores, como fazem os médicos quando organizam juntas médicas para estudarem os melhores encaminhamentos para determinadas doenças. Essa é uma cultura que ainda precisa ser construída no âmbito educacional.

Esse processo dialógico, sem dúvida nenhuma, iria enriquecer o processo de constituição do professor na perspectiva da Educação Inclusiva. Segundo Aguiar (2009), a constituição do “ser” professor ocorre em meio a múltiplos processos de formação.

[...] a formação de professores só pode ser compreendida em profundidade se desvelarmos as múltiplas determinações que condicionam, impactam e intervêm nas suas escolhas teórico-metodológicas, considerando-se que tais escolhas se vinculam particularmente ao contexto histórico e social no qual sua formação está inserida (AGUIAR, 2009, p. 2161).

Refletindo sobre o Paradigma Inclusivo, quais são as múltiplas determinações que condicionam e impactam as escolhas teórico-metodológicas dos futuros professores, alunos de Pedagogia? Educar na diversidade não é uma tarefa fácil. Torna-se uma tarefa ainda mais difícil quando é conduzida por sujeitos constituídos historicamente numa sociedade marcada por desigualdades sociais e em meio a práticas extremamente preconceituosas e discriminatórias. Sujeitos que se constituíram pessoal e profissionalmente moldados por uma Pedagogia niveladora e excludente.

Já sabemos “[...] que a capacidade profissional do professorado não se esgota na formação técnica, disciplinar e nocionista; mas sim alcança o terreno prático e as concepções pelas quais se estabelece a ação docente” (IMBERNÓN, 2010a, p. 47). A diversidade no contexto de sala de aula é caracterizada por alunos com ritmos e estilos de aprendizagem distintos, com histórias de vida e culturas diferenciadas. Portanto, para além da formação meramente “técnica, disciplinar e nocionista”, os professores formadores devem se assumir protagonistas de um processo de formação e de autoformação, que se realiza na ação e na reflexão sobre sua ação docente e sobre os modos como os futuros professores, seus alunos, estão aprendendo a ensinar.

As lutas e movimentos pela reformulação do Curso de Pedagogia têm promovido a construção de novos princípios orientadores, reafirmados a cada encontro nacional de profissionais da educação, em busca de análise, reflexão e discussão das políticas atuais no campo da formação de professores. Não podemos esquecer que o curso de formação de professores “[...] não se efetua no vazio, devendo estar vinculado a uma intencionalidade, a uma

política, a uma epistemologia, a pesquisas aprofundadas dos saberes pedagógicos” (FRANCO, 2002, p. 177).

Conquanto, o domínio de como ensinar é imprescindível. Como afirma Perrenoud (1993), é indispensável prever na formação inicial, módulos teóricos e práticos que cubram os vários domínios. Entretanto, “sabendo que estas aquisições passam mais pela autoanálise, pelo desenvolvimento pessoal, pela confrontação das ideias e das práticas, pela experiência teorizada, do que por discursos abstratos” (PERRENOUD, 1993, p. 146).

Para que os conhecimentos relacionados ao Paradigma Inclusivo de Educação sejam articulados no âmbito da formação inicial de professores da Educação Básica, é indispensável que os professores de Pedagogia conheçam e construam conhecimentos sobre os princípios, fundamentos e metodologia da inclusão escolar. Somente assim poderão orientar seus alunos, professores em formação, a mediar esse processo.

Do mesmo modo que todas as disciplinas de Pedagogia deveriam contemplar conteúdos relacionados ao processo de inclusão escolar, todos os professores do curso deveriam apresentar-se preparados para orientar seus alunos sobre a inclusão escolar, no âmbito das disciplinas que ministram. Para tanto, os docentes do Curso de Pedagogia necessitam problematizar e compreender as questões postas pelas práticas pedagógicas inclusivas, analisar os conhecimentos que fundamentam os campos científicos de formação e atuação nessa perspectiva, bem como refletir sobre as formas de sua construção, apreensão e socialização.

Ao que parece, no que se refere à Educação Especial e Inclusiva, a academia tem se comportado como quem acredita que a educação de pessoas com deficiência deve ficar a encargo de professores especialistas. Na visão de alguns estudiosos, esse comportamento tem dificultado os avanços na formação dos professores. Como destaca Vizim (2003, p. 65),

A própria formação de professores para as áreas da educação especial, historicamente denominados especialistas, contribuiu para a permanência das pessoas com deficiência no campo da educação especial. A alegação dos professores “não especialistas” de não receberem, em sua formação acadêmica, informações pertinentes à área de educação especial fortaleceu, e vem fortalecendo, a resistência ao processo de inclusão, ainda que mudanças venham ocorrendo [...].

Entretanto, entre os pesquisadores da área não há unanimidade a respeito da necessidade do professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental precisar ser especialista em Educação Especial para ser considerado apto a realizar a inclusão escolar (BUENO, MARIN, 2011; KASSAR, 2011; CAIADO, JESUS, BAPTISTA, 2011).

A LDB destina o Capítulo V inteiramente à Educação Especial, definindo-a no artigo 58 como uma "modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos que apresentam necessidades especiais" (BRASIL, 1996). Em outras palavras, a Educação Especial ganha um novo significado quando desinstitucionaliza o atendimento educacional de pessoas com deficiência, quando encaminha esses alunos, preferencialmente, ao atendimento na escola regular, mantendo o atendimento específico em instituições especializadas apenas para alunos sem condição nenhuma de inclusão e de convivência.

Apesar de passados vinte anos da determinação legal para a inclusão escolar, a universidade e os cursos de Pedagogia avançaram muito pouco em direção a definição do tipo de formação inicial que deve ter o professor da Educação Básica. O fato é que precisamos nos apropriar dessa concepção de educação. E, para tanto, os professores das licenciaturas precisam aprofundar estudos e pesquisas na temática, discutir profunda e exaustivamente o assunto, para finalmente definir-se quanto ao tipo de formação que devem oferecer ao professor.



Narra, narra, narrativas!
De histórias, vidas vividas
De carências divididas
De chegadas e partidas

Narra, narra, narrativas!
Somos retalhos coloridos
De sonhos por outros vividos?
Não! De quem se acha
Sem estar perdido.
Somos trama
Fios emaranhados
Uns tensos, outros desgrenhados
Indispensáveis ao tecido
Somos cor, e tarde cinzenta
Contradição violenta
Narrada sem permissão

Narra, narra, narrativas!
Falando me sinto mais viva
Rememoro, não me ignoro
Me sinto plena
Então falo, tagarela
Pinto a tarde de amarela
Pinto a vida com minha aquarela
Escrevo a minha novela!

(Narrativas de novela – Sandra Ramos)
28/11/2017

5 CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA NARRATIVA: A TRAMA NO TEAR DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nesta seção, descrevemos a trama que constitui o caminho metodológico da pesquisa. Alusivamente ao processo de produção artesanal de um tecido, que tem sua trama formada por fios multicoloridos de beleza singular, encontramos na metodologia de investigação de natureza biográfica a atenção e o respeito que desejamos dedicar à investigação sobre como os professores do Curso de Pedagogia têm conduzido a prática educativa, na perspectiva de formar professores capazes de realizar a inclusão escolar de alunos com deficiência. Inspirados em Nóvoa e Finger (2010), buscamos, através do método biográfico, uma abordagem de pesquisa que nos permitisse maior aprofundamento e melhor compreensão dos processos de formação dos professores, a partir de suas narrativas autobiográficas. Reconhecemos, nesse entendimento, o caráter essencial do método biográfico, por sua unicidade e historicidade profunda.

Sabemos que a história de vida de um professor, sua formação pessoal e profissional, é fortemente marcada pela subjetividade. Logo, exatamente por atribuir à subjetividade um valor de conhecimento, o método biográfico apresentou-se como caminho viável à análise do fenômeno em estudo. Entretanto, temos ciência de que todas as narrativas autobiográficas relatam uma práxis humana e, como tal, são reveladoras do modo como os indivíduos se apropriam das relações e das estruturas sociais (BUENO, 2002; LIMA, 2009). Ou seja, embora o professor tenha características próprias e individuais, as relações que ele estabelece no meio social em que vive, tanto transformam sua própria história como, também, podem transformar a história dos outros.

Por conseguinte, concordamos com Ferrarotti (2010, p. 51) quando ele se refere ao homem como “universal singular”. “Universal pela universalidade singular da história humana, singular pela singularidade universalizante dos seus projetos [...]”. Consideramos, então, que o método autobiográfico, enquanto instrumento de investigação-formação que se utiliza de narrativas orais e escritas, consegue apreender elementos formadores, normalmente negligenciados em outras abordagens mais clássicas. E, zelando pelo rigor científico da pesquisa, nos mantivemos atentas ao fato de que o trabalho com narrativas autobiográficas exige comprometimento por parte dos interlocutores da pesquisa, que precisariam estar engajados num constante processo de reflexão. Nesse sentido, ressaltamos o engajamento das interlocutoras, peça fundamental neste percurso.

Estudiosos do método autobiográfico no contexto da formação de professores, como Galvão (2005) e Bolívar (2002), ressaltam que as narrativas permitem ao pesquisador investigar o significado que o professor dá às suas experiências, no contexto de sua formação e de sua prática profissional. Pudemos comprovar essa característica do método autobiográfico, pois a produção das narrativas oportunizou às professoras investigadas a revisitação do ato de ensinar, perspectivando a inclusão escolar como acolhimento e como possibilidade de aprendizagens para todos, indistintamente, a partir do reconhecimento de que a pessoa, inclusive aquela com alguma deficiência, possui potencialidades que a tornam capaz de aprender e de se desenvolver, quando respeitadas suas individualidades no contexto de oportunidades educativo-formativas.

Segundo Souza e Abrahão (2006), a escrita narrativa nos oportuniza adentrar no campo subjetivo e concreto das representações dos professores, permitindo-nos entender diferentes mecanismos e processos históricos relativos à educação de diferentes tempos. Por essas e outras razões, a opção por desenvolver uma pesquisa narrativa auxiliou na compreensão do processo de constituição e os diferentes mecanismos relativos à Educação Inclusiva. Através do texto narrativo e das concepções dos professores, buscamos entender melhor as interlocutoras da pesquisa, seu processo de formação e de construção de novos conhecimentos necessários ao ensino na perspectiva da inclusão escolar.

Precisamos considerar que a proposta inclusiva de educação é algo relativamente novo, portanto, urge “[...] (re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (NÓVOA, 1995, p. 25). Nesse contexto, a pesquisa narrativa surgiu como um recurso teórico metodológico capaz de trazer à memória das interlocutoras da pesquisa suas trajetórias, experiências, valores, concepções e saberes docentes que permeiam suas práticas, permitindo que essas lembranças fossem reorganizadas a fim de serem reinterpretadas (CUNHA; MENDES, 2010). Com a realização da pesquisa narrativa, enquanto opção metodológica, buscamos contribuir para o processo formativo contínuo do professor de Pedagogia da UFPI na perspectiva da proposta inclusiva de educação, considerando a inclusão escolar como acontecimento concreto e não apenas como um modismo de efeito ideológico e político.

Foram inúmeras as contribuições da pesquisa narrativa para essa investigação. Semelhantemente a alusão metafórica ao processo de tecitura que usamos neste texto, Pérez (2007), refere-se às ações de formação empreendidas pelos próprios sujeitos através da construção de narrativas, como tecidas e tramadas pelos fios da experiência e pelas múltiplas conexões da memória e da narração.

Nessa perspectiva, a alusão feita entre a formação de professores e o tear manual, justifica-se pela associação entre a criatividade que inspira o artesão e aquela inerente à formação de professores, à prática educativa e à pesquisa. Como um artesão que tão eficientemente manuseia a produção do tecido no tear manual, consideramos que os professores são artesãos capazes de ressignificar suas práticas através de uma formação continuada crítica e reflexiva. Buscamos, portanto, de forma ousada, usar dessa alusão metafórica para artesanalmente apresentar cada etapa da pesquisa realizada.

5.1 Ateliê da pesquisa: Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí

O espaço que abriga o tear manual, seja qual for a sua natureza, no momento em que o tecelão ou tecelã inicia sua tecitura, transforma-se em ateliê. Nesta investigação, o ateliê é o Curso de Pedagogia, que encontra-se vinculado ao Centro de Ciências da Educação (CCE) da UFPI, Campus Ministro Petrônio Portella, em Teresina (PI).

A Universidade Federal do Piauí foi instituída pela Lei nº 5.528, de 12 de novembro de 1968, assinada pelo presidente Costa e Silva. Integravam inicialmente a universidade: o Instituto de Ciências Exatas e Naturais; o Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Letras; a Faculdade de Direito, a Faculdade de Odontologia; a Faculdade de Medicina, a Escola de Enfermagem e a Faculdade de Administração, em Parnaíba.

O primeiro reitor *pro-tempore* da UFPI foi o desembargador Robert Wall de Carvalho, nomeado em janeiro de 1971, para encaminhamento das providências de instalação do Campus da Ininga. Em 24 de julho do mesmo ano, o professor Hécio Ulhoa Saraiva, professor PHD em Sociologia, da Universidade de Brasília, foi nomeado reitor. Em sua gestão, o reitor Hécio Ulhoa Saraiva centralizou serviços acadêmicos, implantou o sistema de créditos nas disciplinas e organizou os departamentos e centros; e, através da Resolução nº 16, de 05 de outubro de 1971, criou o Departamento de Educação na UFPI. De início, esse departamento estava subordinado diretamente ao reitor.

Quatro anos depois, em substituição ao Departamento de Educação, por meio da Resolução nº 10/75, foi criado o Centro de Ciências Educacionais da UFPI, formado por três departamentos: o Departamento de Fundamentos da Educação, Departamento de Métodos e Técnicas de Educação e Departamento de Artes Práticas. Atualmente, no CCE funciona os seguintes cursos: Bacharelados em Comunicação Social (Jornalismo) e Moda (Design e Estilismo) e as Licenciaturas em Pedagogia (Magistério), Educação do Campo, Artes Visuais e Música.

Nosso ateliê da pesquisa, portanto, situa-se num sítio de produção e difusão do conhecimento: a universidade - espaço de formação de profissionais das mais diversas áreas. No caso específico do Curso de Pedagogia, são forjados profissionais da educação para atuarem na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, assim como para atuarem na Gestão Educacional.

De acordo com o histórico do Curso de Pedagogia da UFPI, o mesmo foi criado em 1973 como licenciatura curta, tendo sido autorizado a funcionar como licenciatura plena no ano de 1975, através do Ato da Reitoria nº 237/75. Desde a sua criação, o Curso passou por algumas reformulações para ajustes curriculares. O Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso assim justifica a necessidade de reformulação:

A reformulação do Currículo do Curso de Pedagogia da UFPI se apresenta como uma necessidade urgente, levando-se em consideração algumas situações marcantes vivenciadas no seu cotidiano e outras questões de caráter mais amplo. A construção do atual currículo se deu a partir das reivindicações de professores e alunos que, ao longo dos anos de execução do currículo vigente a partir de 1983, vêm apontando falhas e defasagens no Curso, ressaltando a necessidade de procederem-se alterações curriculares substanciais. Outra situação que motivou a sua reformulação foi o movimento nacional pela reformulação dos cursos de formação de profissionais da educação, articulado pela ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), envolvendo outras instituições diretamente vinculadas à formação de profissionais da educação. O movimento ressaltou a necessidade das instituições formadoras procederem a uma avaliação rigorosa das licenciaturas, com vistas ao aperfeiçoamento do processo de formação nesses cursos (UFPI, 2009, p.12).

Movida por essa necessidade, a UFPI integrou-se ao movimento da ANFOPE a partir de 1993, iniciando estudos para a reformulação dos cursos de Pedagogia oferecidos em seus *campi*. Além disso, a publicação de resoluções e decretos importantes reforçaram a necessidade de alteração do currículo para adequação à legislação pertinente. Portanto o PPP (2009) apresenta uma proposta de alteração do currículo para o Curso de Pedagogia da UFPI fundamentada nas diretrizes e linhas de ação da política de formação dos profissionais da educação definidas pelos seguintes documentos:

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n.º 9394/96, visando à Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, curso de licenciatura, de graduação plena;

- Resoluções 01 e 02/2002 do Conselho Nacional de Educação;
- O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24.04.2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS;
- Resolução CNE/CP nº 1, de 15.05.2006, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia;
- Resolução 150/06 – CEPEX, que dispõe sobre as atividades científico-acadêmico-culturais (atividades complementares nos cursos de graduação da UFPI);
- Lei 11.788, de 25.09.2008, que dispõe sobre o Estágio de estudantes;
- Documento Norteador elaborado pela Comissão de Especialista de Pedagogia – SESU-MEC para Autorização e Reconhecimento de Curso de Pedagogia (2008).
- Resolução 22/09 – CEPEX, que dispõe sobre o estágio Obrigatório no âmbito da UFPI;e
- Resolução nº 26/09 – CEPEX, que regulamenta o Estágio não Obrigatório na UFPI.

De acordo com o PPP do Curso de Pedagogia da UFPI (2009, p. 7) as mudanças pretenderam “[...] superar as limitações do currículo em vigor e propõem a formação de um pedagogo apto a lidar com a transformação do conhecimento e das práticas educativas no contexto atual”. Quando consideramos o contexto a que se refere o PPP, devemos reconhecer que, entre as transformações do conhecimento vivenciadas nas últimas décadas, de forma mais acirrada a partir da década de 1990, estão as mudanças no âmbito da Educação Especial que prenunciam a construção do Paradigma Inclusivo de Educação. Contudo, não podemos observar uma suficiente preocupação em atender às demandas da proposta inclusiva de educação para formação dos pedagogos, na proposta de reformulação do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPI. A análise das matrizes curriculares do Curso de Pedagogia da UFPI, como sugerem Freitas e Moreira (2011, p. 65) constitui,

[...] uma das formas de tecer um olhar sobre como tem se materializado na universidade o desafio de se estruturar um currículo a partir da regulação das inúmeras determinações legais, em meio às demandas sociais postas aos cursos de formação de professores e à tentativa de superar a lógica racionalista e dicotômica inserida nesses cursos historicamente.

Nessa perspectiva, embora a proposta curricular anuncie a regulação das determinações legais, na prática, a distância entre o necessário almejado e o concreto realizado no processo de reformulação curricular se mantém muito grande. O fato é que, semelhantemente ao que ocorre em outras Instituições de Ensino Superior, na UFPI o Curso de Pedagogia mantém o modelo

tradicional de formação, com pouquíssimas disciplinas e conteúdos voltados para a Educação Inclusiva.

O atual currículo do Curso de Pedagogia possui apenas três disciplinas voltadas à formação para a inclusão: Fundamentos da Educação Especial, Língua Brasileira de Sinais e Aspectos Psicossociais da Aprendizagem; esta última se considerarmos a previsão em ementa de se trabalhar as dimensões do processo de ensino e de aprendizagem, com ênfase nas dificuldades de aprendizagem e na intervenção pedagógica, o que de forma indireta relaciona-se com a inclusão.

Quando analisamos a ementa da disciplina Fundamentos da Educação Especial, por exemplo, podemos observar que embora a mesma contemple elementos importantes e essenciais à formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva, os conhecimentos abordados não são suficientes para tratar outros aspectos igualmente relevantes e que ficaram de fora.

Ementa da Disciplina Fundamentos da Educação Especial: Princípios da Educação Especial. Fundamentos históricos. Legislação e estrutura geral. O aluno da educação especial. Perspectivas atuais de atendimento. Deficiências/ habilidades/potencialidades. Inclusão sócio-educacional.

Podemos inclusive destacar que se mantivermos o estabelecido pela ementa, a inclusão escolar pode ou não ser explorada no âmbito do atendimento oferecido pela Educação Especial. Com base no proposto, o professor pode dar ênfase ao atendimento oferecido nas escolas especiais, nas salas de recursos e/ou nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em detrimento do atendimento inclusivo. Torna-se, portanto, necessária e urgente a reformulação dos conteúdos propostos nas disciplinas do Curso de Pedagogia da UFPI.

Além das disciplinas de caráter obrigatório já mencionadas, o PPP (UFPI, 2009) apresenta entre as disciplinas optativas relacionadas à Educação Inclusiva, as seguintes disciplinas: Psicopedagogia, que propõe o estudo da natureza, dos tipos e causas das dificuldades e problemas de aprendizagem; e Aspectos Ético-político-educacionais da Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais, cuja ementa apresenta os seguintes conteúdos:

Aspectos facilitadores à vida integrativa das pessoas portadoras de necessidades especiais. Recursos materiais que favorecem o processo de integração das pessoas portadoras de necessidades especiais. Potencialidades das pessoas portadoras de necessidades especiais, de distúrbios do comportamento e de altas habilidades.

A disciplina Aspectos Ético-político-educacionais da Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais foi organizada em atendimento à recomendação constante na Portaria do MEC nº 1.793, de 16 de dezembro de 1994 que considera “a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1994). Interessante observar que essa Portaria é anterior à promulgação da LDB, o MEC já reconhecia a necessidade de se preparar o professor para o processo de inserção e integração da pessoa com deficiência à rede regular de ensino (BRASIL, 1996). Essa disciplina foi introduzida no PPP do Curso de Pedagogia (UFPI, 2009) com o objetivo de proporcionar a construção de conhecimentos no âmbito da inclusão escolar. No entanto, por tratar-se de uma disciplina optativa, nem todos os alunos têm a oportunidade de cursá-la, pois as disciplinas optativas oferecidas pelo Curso de Pedagogia são indicadas a cada semestre pela coordenação, sendo feito um revezamento entre os departamentos, o que impede que sejam disponibilizadas a todas as turmas de alunos.

Torna-se importante acrescentar, outrossim, que não basta somente incluir na proposta curricular do curso disciplinas e conteúdos voltados à inclusão. Sobre isso, Pletsch (2005) adverte que a oferta de uma disciplina com conteúdo sobre a educação de pessoas com deficiência, sem uma maior reflexão sobre as potencialidades e individualidades humanas, não é suficiente para preparar o professor para realizar a inclusão escolar. Para a autora, essa medida isolada pode, inclusive, reforçar a manutenção de práticas segregacionistas.

Não podemos esquecer que a formação de professores deve propiciar aprofundamento científico-pedagógico e desenvolver a capacidade de enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, numa prática educativa que pressupõe uma formação crítica e reflexiva. Nesse entendimento, o que observamos é que, de maneira geral, nem a Pedagogia nem as demais licenciaturas encontram-se aptas a formar professores preparados para atuarem profissionalmente em ambiente inclusivo (GLAT; PLETSCH, 2004). Isso acontece com o Curso de Pedagogia da UFPI, pois frente às políticas educacionais de inclusão, ao analisar a proposta curricular do Curso de Pedagogia da UFPI, percebemos que a mesma não apresenta a profundidade científico-pedagógica, necessária a capacitar o pedagogo a realizar a inclusão escolar de pessoas com deficiência na rede regular de ensino (VEIGA, 2014). Além disso, o afastamento entre os departamentos, entre as áreas de conhecimento e entre as disciplinas (que se comportam de forma fragmentada), a ausência de adequação dos conteúdos das várias disciplinas aos princípios inclusivos de educação, o distanciamento entre teoria e prática, a

ausência de um programa de formação continuada para os professores do Curso de Pedagogia, agravam ainda mais o problema.

5.2 Fios paralelos da urdidura: interlocutores da pesquisa

No tear manual, a urdidura é constituída pelos fios paralelos colocados no sentido do comprimento do tear. Esses fios paralelos, como já mencionado, representam os professores, interlocutores da pesquisa, ocupando a mesma função – professores do Curso de Pedagogia da UFPI – mas que possuem histórias de vida diferentes e cuja singularidade lhes garante tensões e potencialidades muito particulares. Fios próximos, mas paralelos, esticados e tensos, firmados pelo suporte do mesmo tear: a formação de professores. Seguros e firmes, mas suficientemente flexíveis para serem entrelaçados pela trama (pesquisa narrativa).

Para este estudo, selecionamos como interlocutores seis professores do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPI, do *campus* Ministro Petrônio Portella. A seleção desses professores foi feita a partir das disciplinas que ministram, pois tentamos contemplar componentes curriculares representativos tanto dos fundamentos teóricos como metodológicos do Curso de Pedagogia, buscando a articulação orgânica entre os componentes teóricos e práticos do currículo. Coincidentemente, todos os sujeitos da pesquisa são do sexo feminino, por esse motivo, de agora em diante passam a ser mencionados no feminino.

As professoras selecionadas são todas do quadro efetivo da UFPI e atuam nas seguintes disciplinas: Fundamentos da Educação Especial; Aspectos Psicossociais da Aprendizagem e Políticas Públicas e Educação – do Departamento de Fundamentos da Educação – e Didática Geral; Teorias de Currículo e Sociedade e Avaliação da Aprendizagem – do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino. Além do critério das disciplinas, elas também deveriam ter disponibilidade para contribuir com a pesquisa, ter experiência docente mínima de sete anos no Curso de Pedagogia e encontrar-se em efetivo exercício do magistério.

Os critérios de seleção dos interlocutores referentes à experiência docente mínima de sete anos e o efetivo exercício do magistério basearam-se em estudos sobre o desenvolvimento profissional dos professores, tendo em vista que, segundo estudiosos desse fenômeno (HUBERMAN, 1995; KAGAN, 1992 apud MARCELO, 1998), o ciclo de vida profissional em que se encontra o professor e sua atuação docente influenciam os contextos de inovação curricular. Esses autores analisam o desenvolvimento profissional dos professores em fases marcadas por mudanças que ocorrem ao longo do tempo e por aspectos que determinam o comportamento, o conhecimento, as imagens, as crenças ou as percepções dos professores.

Para Huberman (1995), o professor, em sua carreira, vivencia diferentes momentos que refletem experiências profissionais e pessoais; são fases, transições e crises que atravessam a carreira docente e que precisam ser consideradas para que possamos compreender melhor seu desenvolvimento profissional. Foi nesse sentido que se considerou importante selecionar como interlocutores da pesquisa, professores que se encontrassem numa mesma fase de desenvolvimento profissional (com no mínimo sete anos de experiência docente no Ensino Superior), com base na hipótese de que suas prioridades de formação fossem mais ou menos as mesmas.

Existem fatores profissionais importantes que constituem preocupações que o professor tem consigo, no início da carreira e no decorrer da mesma, que perpassam pelos desencontros entre os ideais e as realidades, pelo sentimento de segurança e de competência crescente, pela necessidade de experimentação e diversificação, pela elevação da motivação, pela busca de desafios, até chegar ao final da carreira, geralmente, com o sentimento de conformismo com sua prática e/ou serenidade profissional (HUBERMAN, 1995).

Após a entrada na carreira, os ciclos de vida profissional dos professores são marcados por cinco fases distintas: de estabilização, de diversificação, de serenidade, de conservantismo e de desinvestimento. Entretanto, como destaca o autor, essa classificação não se apresenta como esquema fechado e justo, pois a generalização sacrificaria particularidades importantes, desqualificando um significativo grupo de professores que seguem caminhos diferentes. “Teria mais significado do que a identificação de um percurso global, que não logra alcançar uma caracterização genérica sem sacrificar um bom número de particularidades essenciais” (HUBERMAN, 1995, p. 24).


Nessa perspectiva, buscamos que o grupo de interlocutores da pesquisa tivessem superado a fase de estabilização e estivessem vivenciando a fase de diversificação, quando é mais fácil encontrar professores que buscam novas ideias, novos compromissos, novos desafios, entusiasmados pela profissão e com coragem de participar de projetos mais ambiciosos de valor significativo.

O critério de estarem em efetivo exercício do magistério no Curso de Pedagogia, mediando a formação de professores, visou garantir que estivessem vivenciando, na prática, a mudança paradigmática característica da proposta inclusiva de educação. Depois de negociado com as interlocutoras e diante do desejo de permanecerem em anonimato, seus nomes foram substituídos pelo nome de materiais usados no tear manual: Couro, Seda, Linha, Lã, Barbante e Algodão.


Conforme sugerem Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999), no que denominam de “Clarificação do *corpus*”, elaboramos um perfil biográfico das interlocutoras da pesquisa com destaque de todas as referências cronológicas que achamos importantes para a pesquisa, colhidas a partir das narrativas e de informações contidas em seus currículos.

Para tanto, a partir da organização de fichas individuais, as informações inerentes ao perfil das interlocutoras foram reagrupadas segundo duas rubricas: formação e atuação profissional. Embora os autores admitam que o perfil pessoal construído pelo investigador afaste-se da autenticidade do testemunho oral, consideram que se trata de um ficheiro “[...] indispensável, porque só ele permite situar cada sujeito na massa de informação do *corpus*.” (POIRIER; CLAPIER-VALLADON; RAYBAUT, 1999, p. 114). O Quadro 1 fornece uma visão global sobre os interlocutores da pesquisa.

Quadro 1 – Perfil biográfico dos interlocutores da pesquisa

<p>Professora Couro</p> 	<p><u>Formação:</u> Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (1994) Especialização em Supervisão Escolar pela PUC de Minas Gerais (1996) Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí (2000) Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2007) <u>Tempo de Magistério na Educação Básica:</u> 03 anos <u>Tempo de Magistério no Ensino Superior:</u> 15 anos <u>Atividades:</u> Militante do Movimento Negro (1993) Pesquisadora do IFARADA - núcleo de pesquisa sobre africanidades e afrodescendência da UFPI (1993) Diretora do Centro de Ciências da Educação da UFPI (novembro de 2016 a março de 2017) Vice-diretora do Centro de Ciências da Educação da UFPI (março de 2013 a novembro de 2016) Coordenadora Cursos de Aperfeiçoamento e de Especialização do Programa Rede de Educação para a Diversidade/SECADI/MEC no Centro de Educação Aberta e a Distância da UFPI. Pedagoga da Secretaria de Educação do Estado <u>Disciplinas que ministra na UFPI:</u> Relações Étnico-Raciais e Gênero e Diversidade <u>Núcleo de Pesquisa:</u> Coordenadora do IFARADÁ - Núcleo de pesquisa sobre africanidades e afrodescendência Núcleo RODA GRIÔ GEAFRO - Gênero, Educação e Afrodescendência</p>
--	---

<p>Professora Seda</p> 	<p><u>Formação:</u> Graduação em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional e Supervisão Escolar pela Universidade Federal do Piauí (1980) Especialização em Ensino Superior pela Universidade Federal do Piauí (1998) Especialização em Pedagogia Escolar pela Universidade Federal do Piauí (1998) Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí (2000) Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2012) <u>Tempo de Magistério no Ensino Superior:</u> 16 anos <u>Atividades:</u> Pedagoga/Orientadora Educacional da Secretaria de Educação do Município de Teresina (1995-2004) Coordenadora do Ensino Fundamental (1995-2004) Orientadora Educacional <u>Núcleo de Pesquisa:</u> Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Cidadania - NEPEGECI <u>Disciplinas que ministra na UFPI:</u> Aspectos Psicossociais da Aprendizagem Psicologia da Educação</p>
<p>Professora Algodão</p> 	<p><u>Formação:</u> Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (1996) Especialização em Didática do Ensino Fundamental pela Universidade Estadual do Piauí (1999) Especialização em PsicoPedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2000) Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí (2007) Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Piauí (2014) <u>Tempo de Magistério na Educação Básica:</u> 19 anos <u>Tempo de Magistério no Ensino Superior:</u> 13 anos <u>Atividades:</u> Coordenadora do Curso de Pedagogia (períodos) Professora Colaboradora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí <u>Núcleo de Pesquisa:</u> Vice-coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação na Psicologia Sócio-Histórica (NEPSH) <u>Disciplinas que ministra na UFPI:</u> Didática Geral Estágio Supervisionado</p>
<p>Professora Linha</p> 	<p><u>Formação:</u> Graduação em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional pela Universidade Federal do Piauí (1983) Especialização em Orientação Educacional, na PUC de Minas Gerais (1989) Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí (1999) Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí (2017) <u>Tempo de Magistério na Educação Básica:</u> 18 anos <u>Tempo de Magistério no Ensino Superior:</u> 25 anos <u>Atividades:</u> Pedagoga/Orientadora Educacional em escolas públicas estaduais <u>Núcleo de Pesquisa:</u> Núcleo de Estudos em Educação Especial e Inclusiva <u>Disciplinas que ministra na UFPI:</u> Psicologia da Educação I e II Fundamentos da Educação Especial Aspectos Psicossociais da Aprendizagem</p>

<p>Professora Lã</p> 	<p><u>Formação:</u> Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (1990) Especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Federal do Piauí (1996) Mestrado em Educação na Universidade Federal do Ceará (2000) Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2005) <u>Tempo de Magistério na Educação Básica:</u> 10 anos <u>Tempo de Magistério no Ensino Superior:</u> 22 anos <u>Atividades:</u> Coordenadora do Curso de Pedagogia (2008/2009) Subcoordenadora do Curso de Pedagogia Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação (2015 a 2017) Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação –PGEd (desde 2010) Superintendente da FADEX (2009 a 2014) Coordenadora da Coordenadoria de Desenvolvimento do Ensino/Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (2017) <u>Núcleo de Pesquisa:</u> Núcleo Interdisciplinar de pesquisa em práticas curriculares e formação de profissionais da educação - NIPPC <u>Disciplinas que ministra na UFPI:</u> Avaliação de Aprendizagem</p>
<p>Professora Barbante</p> 	<p><u>Formação:</u> Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (1992) Especialização em Supervisão Escolar Especialização em Educação Infantil pela Universidade Estadual do Ceará (1996) Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí (2000) Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Piauí (2015) <u>Tempo de Magistério na Educação Básica:</u> 15 anos <u>Tempo de Magistério no Ensino Superior:</u> 18 anos <u>Atividades:</u> Coordenadora Institucional da Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento da UFPI. <u>Núcleo de Pesquisa:</u> Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação Infantil e Alfabetização (NEPEEIA) Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre Formação e Profissionalização Docente em Pedagogia (NUPPED) Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão Sobre Formação de Professores e Práticas Educativas (NEFORPE) da UFPI. <u>Disciplinas que ministra na UFPI:</u> Avaliação da Aprendizagem</p>

Fonte: Currículo lattes das interlocutoras, 2015.

A seleção das rubricas apresentadas no quadro acima, se deu pela importância de apresentar o perfil profissional das interlocutoras, tendo em vista que nossos objetivos de pesquisa têm como eixo principal a formação de professores. Analisando o Quadro 1, observamos que todas as seis professoras são egressas do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na UFPI e possuem pelo menos um curso de especialização.

Todas as seis professoras são mestres em Educação, sendo que cinco delas fizeram o mestrado na UFPI e uma na Universidade Federal do Ceará (UFC). Das seis professoras, cinco

são doutoras em Educação, sendo que três delas fizeram doutorado na UFPI, duas delas na Universidade Federal do Ceará. A sexta interlocutora é doutoranda em Educação pela UFPI.

As informações revelam que as interlocutoras, ex-alunas do Curso de Pedagogia da UFPI, continuaram a investir em sua formação, inclusive vislumbrando a oportunidade de fazer carreira no magistério superior na mesma universidade em que se formaram. Isso pode ser interpretado como reconhecimento da credibilidade da instituição.

Outra informação que merece destaque é o fato de todas as interlocutoras participarem de Núcleo de Estudos e Pesquisas, sinalizando que todas se preocupam e investem na formação continuada e na atualização dos conhecimentos pertinentes à sua profissão.

5.3 Navetes da pesquisa: técnicas e instrumentos para a produção de dados

No tear manual, as navetes (agulhas) conduzem a trama, conjunto de fios passados no sentido transversal do tear, preenchendo a cala (espaços entre os fios). Na pesquisa realizada, num movimento articulado e dinâmico, as técnicas e instrumentos para produção de dados funcionaram como navetes permitindo que as falas das interlocutoras, colhidas dos memoriais de formação e durante os GDs, preenchessem a cala (espaço vazio) com a trama (pesquisa narrativa). Buscamos, dessa maneira, realizar um movimento sincrônico e metodicamente articulado que nos garantisse o alcance dos objetivos propostos para a pesquisa.

Como afirmam Martins e colaboradores (2010), pesquisas narrativas realizadas na área educacional têm se utilizado de instrumentos diversos: histórias de vida, cartas pedagógicas, Memorial de Formação e diários de formação, dentre outros. Nesta investigação, optamos pela utilização do Memorial de Formação e dos GDs como técnicas para produção de narrativas das experiências pessoais e profissionais das interlocutoras da pesquisa. Além disso, também realizamos uma análise documental do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPI, assim como, das informações contidas nos Históricos Escolares e Currículos Lattes das interlocutoras. Cada uma dessas técnicas será detalhada a seguir.

5.3.1 Memorial de Formação

Por definição, como afirmam Rocha e André (2009, p. 2), o Memorial de Formação é “[...] um gênero discursivo que tem a narrativa como sua tessitura essencial, não podendo olvidar, a importância da memória na construção de tais narrativas”. Ou seja, através da narrativa de suas memórias, quem escreve o Memorial de Formação tem a oportunidade de

refletir sobre sua constituição docente, revisitando o passado e potencializando suas aprendizagens experienciais em função de seu desenvolvimento profissional (CUNHA, MENDES, 2010).

A escolha do Memorial para registro das narrativas de formação das interlocutoras se deu nessa perspectiva, de convidar às interlocutoras a fazerem uma visita ao passado, rememorando experiências de formação e refletindo sobre sua constituição docente. De forma inspirativa, nossa expectativa foi de provocar prazer nessa visita, como bem descreve Machado de Assis, na obra *Memorial de Aires* (2011, p. 106): “Qual! Não posso interromper o memorial; aqui me tenho outra vez com a pena na mão. Em verdade, dá certo gosto deitar ao papel coisas que querem sair da cabeça, por via da memória ou da reflexão”. Nossa expectativa foi de provocar nas interlocutoras a emoção que costuma envolver o sujeito que se propõe a recordar suas experiências e narrar, de forma oral ou escrita, sua trajetória de vida e de formação.

Não que essa emoção seja sempre prazerosa, pois há sempre o risco de se trazer à memória experiências tristes, traumáticas, frustrantes e até mesmo apavorantes. Entretanto, como destaca Passeggi (2006, p. 216), “cada memorial desenha formas particulares de buscas de si mesmo, singulariza as transformações sofridas, subjetiviza a construção de temporalidades, enraizando diferentemente o presente no passado para projetar o futuro em devir”. Portanto, reviver o passado tem o caráter terapêutico de se perceber que, por mais que as recordações sejam dolorosas, na atualidade, aquelas experiências ganharam novas representações, provocando transformações pessoais, que muitas vezes só são percebidas quando revisitamos essas memórias.

São inúmeras as memórias envolvidas no processo de formação profissional e tendo em vista o acervo de experiências que seriam acionadas no processo de escrita dos memoriais, achamos importante apresentar um roteiro de escrita que funcionasse como um “mapa ao tesouro”, conduzindo e inspirando as interlocutoras a visitarem acontecimentos memoráveis relacionados ao nosso objeto de estudo.

Dizem que recordar é viver, ou melhor, reviver! Ao narrar, voltamos ao passado ressignificando e reconstruindo nossas experiências ao eleger uma coisa ou outra para narrar. A partir da narrativa, o passado é cristalizado por meio da linguagem e materializado na palavra dita. Todos nós somos historiadores, isso permite que nossas histórias sejam contadas e recontadas, preservando-as do esquecimento. Como parte do nosso convite para escrita do Memorial de Formação, escrevemos:

A escrita deste Memorial de Formação tem como objetivo reunir dados sobre como os professores do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí lidam com a educação inclusiva na docência superior. Como interlocutora da pesquisa, ao produzir o seu memorial, você terá a oportunidade de revisitar suas memórias de vida pessoal e profissional, refletindo criticamente sobre suas experiências, avaliando suas ações, impressões e concepções docentes, na posição de protagonista de sua narrativa e revelando a si mesmo as emoções e sentimentos inscritos em sua memória.

Prado e Soligo (2005) definem o Memorial de Formação como um texto em que o autor registra o que considera essencial para si mesmo e que supõe ser essencial também para os seus ouvintes ou leitores. Um gênero textual predominantemente narrativo, circunstanciado e analítico, que trata do processo de formação do narrador, encadeando acontecimentos relacionados à experiência de formação, à prática profissional e também à vida. Mantendo essa ótica, para facilitar o encadeamento dos acontecimentos inerentes ao processo formativo das interlocutoras, nosso memorial foi orientado por um roteiro apoiado em três eixos temáticos: Eixo 1 - Formação pessoal e profissional; Eixo 2 – Experiência Docente e Eixo 3 – Educação Inclusiva e Inclusão escolar. No Eixo 1, constavam as seguintes orientações:

- Inicie a escrita de seu memorial se apresentando pessoal e profissionalmente.
- Revisite sua trajetória de formação acadêmica e conte como se tornou professor(a). Destaque eventos e pessoas que influenciaram nessa trajetória.
- Descreva seu ingresso no Curso de Graduação, suas emoções, expectativas, frustrações, os primeiros conflitos, os principais desafios enfrentados, as agradáveis surpresas, os professores que mais lhe marcaram.
- Concluída sua graduação, relate sua trajetória curricular de formação profissional até a pós-graduação, enfatizando as razões e os reflexos de suas escolhas.
- Fale sobre sua decisão de ser professor(a) universitário(a).

Os itens constantes no Eixo 1 foram elaborados com o objetivo de inspirar a narrativa da trajetória de formação das interlocutoras, com suas emoções, expectativas e frustrações, com ênfase nos eventos relacionados à decisão pela profissão docente. Esses itens, embora não se relacionem diretamente com os objetivos da pesquisa, são essenciais para que o leitor seja apresentado às autoras das narrativas e para que a pesquisadora pudesse delinear um perfil das interlocutoras. O segundo Eixo do roteiro de escrita do Memorial de Formação trazia os seguintes itens:

- Conte como foi sua primeira experiência na regência de sala de aula na Educação Básica. Destaque seus sentimentos, expectativas, frustrações, surpresas e desafios.
1. Descreva sua primeira experiência docente no Ensino Superior (emoções, expectativas, ansiedades, inseguranças, descobertas, frustrações etc.).
 2. Descreva-se como professor(a) na atualidade (competência técnica, habilidades pessoais, postura - qualidades e defeitos).

O Eixo 2 teve o objetivo de provocar as interlocutoras a revisitarem suas primeiras experiências docentes, primeiramente na Educação Básica (se houve) e depois na Ensino Superior. Essas memórias contribuíram para a análise do modo como as interlocutoras lidaram com as surpresas e desafios, inseguranças e frustrações do cotidiano de sala de aula. E no momento em que são desafiadas a escrever-se como professora, nosso objetivo foi de oportunizar um momento de autoavaliação, um momento de reflexão sobre como cada interlocutora se vê como profissional de educação. Os itens propostos no Eixo 3 objetivavam trazer à memória das interlocutoras eventos relacionados diretamente com nosso objeto de estudo. Esses foram os itens:

- Relate situações em que você presenciou atitudes de exclusão e preconceito em sala de aula que marcaram sua memória. Destaque os principais pensamentos, reações e sentimentos vivenciados.
- Tomando como referência suas experiências pessoais e profissionais, qual a sua concepção de educação inclusiva e de inclusão escolar?
- No cotidiano de sala de aula, formando professores para atuar na Educação Básica, como se efetiva a construção do saber e do saber ensinar na perspectiva da educação inclusiva?
- Descreva como tem sido a condução das disciplinas que ministra no que se refere à preparação dos futuros professores para trabalhar com a inclusão escolar?

Podemos observar que, a partir da narrativa de atitudes de exclusão e preconceito que por ventura as interlocutoras tivessem vivenciado em sala de aula, buscamos adentrar nas discussões sobre a Educação Inclusiva. Esses itens também foram explorados nos GDs. Contudo, ainda assim, algumas interlocutoras não conseguiram registrar, em seus memoriais e nem durante as discussões em grupo, suas experiências da forma necessária às nossas análises. A insistência e repetição de alguns questionamentos se deu em razão de não terem sido bem compreendidos por todas as interlocutoras (provavelmente pela forma como foram redigidos) não sendo, por esse motivo, narrados. Isso gerou a demanda de complementação das narrativas do Memorial de Formação, sendo pedido às interlocutoras que acrescentassem os seguintes registros:

- Descreva detalhadamente como você organiza sua prática educativa no Curso de Pedagogia da UFPI, na perspectiva de preparar seus alunos para a Educação Inclusiva. Entre outros poderá destacar: orientação de como avaliar os alunos, recursos didáticos, postura do professor, estratégias de ensino etc.
- Quais carências você identifica na sua formação docente no que se refere ao preparo para conduzir a formação de professores capazes de realizar a inclusão escolar de alunos com deficiência?
- Como você acha que deve ser a formação de futuros professores na perspectiva da Educação Inclusiva?

Podemos também notar o acréscimo de norteadores referentes às carências sentidas pelas interlocutoras quanto à formação do professor para a inclusão e sobre suas sugestões para melhorar essa formação. Esses itens permitiram saber das interlocutoras quais as suas impressões sobre a formação em Pedagogia oferecida pela UFPI na atualidade e sobre as carências de sua própria formação, que devem ser consideradas no âmbito de uma formação continuada.

Nesta pesquisa, ao produzir o Memorial, as interlocutoras tiveram a oportunidade de revisitar suas memórias de formação, refletindo criticamente sobre suas experiências, avaliando suas ações, impressões e concepções, na posição de protagonista de sua narrativa e revelando a si mesmo as emoções e sentimentos inscritos em sua memória. Sobre este complexo processo, Prado e Soligo (2005, p. 8) explicam:

O fato é que quando escrevemos reflexivamente, é preciso combinar em nosso mundo interior as percepções que recolhemos do mundo exterior, dando forma às nossas idéias e pensamentos. Então, pensar pode ser isso: uma auto-reflexão sobre o todo do mundo tal qual se apresenta para nós, um jeito de contá-lo a nós mesmos.

Para Nogueira e outros (2008, p. 182), “o memorial não é apenas uma narrativa de acontecimentos importantes, mas um texto reflexivo sobre esses acontecimentos”. Neste estudo, a reflexão foi conduzida em direção a determinados eventos específicos da formação das interlocutoras, o que foi possível graças à elaboração de um roteiro de escrita para o memorial. Dois argumentos justificaram a adoção deste roteiro de escrita: a dificuldade que a maior parte das pessoas sente em relação a como dar início e como encaminhar sua narrativa e a necessidade de conduzir os relatos às experiências formativas mais especificamente relacionadas à perspectiva inclusiva de educação.

Um roteiro de escrita, nessas circunstâncias, age não somente como elemento condutor da escrita, mas é também instigador, tendo em vista o desequilíbrio causado pela exigência, principalmente interna, de escrever sobre algo mais específico, mobilizando sentimentos e memórias que tenderão a facilitar a tarefa de rememoração e escrita.

Convém esclarecer que o roteiro do Memorial de Formação foi produzido com base nas questões norteadoras da investigação, elaborado com a finalidade de problematizar o objeto em estudo. E na perspectiva de garantir os ajustes necessários a uma melhor compreensão dos dados, o roteiro foi submetido a um pré-teste que permitiu as modificações pertinentes.

5.3.2 Grupos de Discussão (GDs)

Quando ouvimos falar a palavra **discussão**, geralmente nossas memórias nos remetem a uma situação de conflito, um bate-boca ou um debate. Tom Jobim fez uma música com esse nome e ela diz o seguinte:

Se você pretende sustentar a opinião, e discutir por discutir, só pra ganhar a discussão... Eu lhe asseguro, pode crer, que quando fala o coração, às vezes é melhor perder do que ganhar. Você vai ver. Já percebi a confusão, você quer ver prevalecer a opinião sobre a razão. Não pode ser, não pode ser! Pra que trocar o sim, por não, se o resultado é solidão? Em vez de amor, uma saudade, vai dizer quem tem razão. (JOBIM, s/d).

A letra da obra de Jobim nos alerta para a qualidade que devemos dar à discussão. Nada de discutir só por discutir. Nada de impor opinião. Segundo o compositor, ao agirmos assim, a consequência é a solidão. Por isso mesmo, melhor perder do que ganhar a discussão. Nessa mesma interpretação, consideramos que o ato de discutir deve permitir posicionamentos individuais como produto da interação de todos, ou seja, não deve funcionar como simples imposição de opinião. Jobim trata o tema de forma poética, todavia, encontramos em sua interpretação pontos concordantes com a definição científica da técnica de pesquisa denominada **Grupos de Discussão**, utilizada para produção de dados nesta investigação.

Historicamente, os Grupos de Discussão passaram a ser utilizados na pesquisa social empírica a partir dos anos 1950, pelos integrantes da Escola de Frankfurt. De acordo com Weller (2006), somente no final da década de 1970 que esse procedimento recebeu um tratamento teórico-metodológico, ancorado no Interacionismo Simbólico, na Fenomenologia Social e na Etnometodologia. Destarte, os Grupos de Discussão têm contribuído para a produção de evidências qualitativas na pesquisa científica. Como são formados por pessoas com os mesmos centros de interesse, os grupos conseguem, através da discussão, sistematizar conhecimentos sobre atitudes, opiniões, sentimentos, percepções acerca do objeto em estudo. Portanto, embora não sejam organizados para construir consensos, possibilitam um intercâmbio entre os posicionamentos individuais. Trata-se de um procedimento que valoriza as relações e o contexto social, respeitando a percepção dos atores sobre esse contexto (MOLINA; MOLINA NETO, 2012). Ou seja, nos Grupos de Discussão, a participação de cada membro acontece de forma distinta, mas as narrativas individuais são produto da interação mútua.

À vista disso, através dos Grupos de Discussão, buscamos conhecer não apenas as experiências e opiniões das interlocutoras, mas suas vivências coletivas na qualidade de professoras do Curso de Pedagogia da UFPI. Como sugere Flick (2004, p. 125),

Um pequeno número de indivíduos, reunidos como um grupo de discussão ou de recursos, [...] discutindo coletivamente sua esfera de vida e investigando-a assim que um se depara com divergências em relação ao outro, fará mais para erguer as máscaras que cobrem a esfera da vida do que qualquer outro dispositivo do qual eu tenha conhecimento.

Nesta investigação, os Grupos de Discussão tiveram o objetivo de promover a reflexão crítica, levando à superação das opiniões e provocando elaborações e construções coletivas acerca da docência superior na perspectiva da Educação Inclusiva. Blumer (1969), Flick (2004) e Weller (2006), consideram os GDs como ferramenta importante da pesquisa para a reconstrução dos contextos sociais e dos modelos que orientam as ações das interlocutoras.

Na realização dos Grupos de Discussão, buscamos, sempre que possível, seguir a orientação metodológica de aplicação da técnica. Entretanto, alguns ajustes foram necessários. Em todos os encontros, dávamos início à discussão, mas muito rapidamente acontecia de uma das interlocutoras assumir a condução do debate de forma espontânea e natural. Conforme recomendação da técnica, ao longo das discussões procuramos intervir o mínimo possível, sendo adotados alguns procedimentos, no intuito de facilitar a condução dos questionamentos. Entre esses procedimentos destacamos: a manutenção de um contato recíproco com as interlocutoras com a finalidade de proporcionar uma base de confiança mútua; a condução de perguntas ao grupo e não a um integrante especificamente; provocação da discussão a partir de uma pergunta, estimulando a participação e interação entre as interlocutoras; permissão para que a ordenação das falas ficasse a encargo do grupo; formulação de perguntas que gerassem narrativas e não a mera descrição de fatos; e intervenção somente mediante solicitação do grupo ou diante da necessidade de lançar outra pergunta para manter a interação do grupo.

Quando o grupo sinalizava haver esgotado a discussão sobre determinado tema, com o objetivo de aprofundar ou esclarecer dúvidas sobre aspectos discutidos, outra bateria de perguntas era lançada, exatamente como orienta Weller (2006). O tempo de realização dos Grupos de Discussão ficou entre duas e três horas, sendo utilizada uma filmadora digital para registro dos encontros, o que facilitou a transcrição das narrativas. Foram realizados três GDs, posteriormente detalhados no Plano de Aplicação das Etapas da Pesquisa.

5.3.3 Análise documental

Como destaca Cellard (2008), a análise de documentos na pesquisa permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. Além disso, os documentos favorecem a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros.

No caso da nossa investigação, a crítica feita ao PPP do Curso de Pedagogia da UFPI só foi possível graças à análise documental. Para tanto, realizamos a leitura acurada dos projetos em vigor no período de formação inicial das interlocutoras, assim como do que rege o curso na atualidade. As informações contidas nos históricos escolares e currículos lattes das interlocutoras também foram objeto de análise.

Lüdke e André (1986) também reconhecem o valor da análise documental ao destacar a relevância das informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse do pesquisador. Contudo, isso exige um mínimo de sistematização e rigor científico. Sobre isso achamos interessante o que afirmam Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 4):

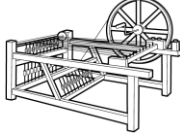

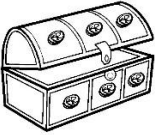

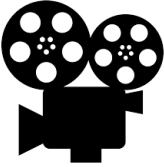
Quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos.



Com base no exposto, encontramos na análise documental a condição de estudar o fenômeno pesquisado a partir de documentos escritos, repletos de informações significativas à pesquisa, tendo em vista a historicidade desses documentos e sua capacidade de validar determinados achados da pesquisa. No que se refere à análise dos PPPs do Curso, pudemos a partir deles, tanto caracterizar aspectos importantes da formação inicial das interlocutoras, como realizar uma crítica sobre o perfil do professor que está sendo formado na UFPI.

5.3.4 Plano de Aplicação dos Instrumentos de Produção de Dados da Pesquisa

Para uma melhor compreensão das etapas realizadas na pesquisa, elaboramos um Plano de Aplicação que traz o detalhamento das ações realizadas:

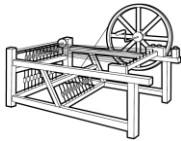
Quadro 2 – Plano de Aplicação dos Instrumentos de Produção de Dados da Pesquisa

DATA	OBJETIVOS	DINÂMICA/METODOLOGIA
20/08/15 VISITA A UM ATELIÊ 	*Conhecer como funciona um tear manual para melhor apropriação da alusão metafórica utilizada na produção do relatório da pesquisa.	1. Visita a tecelagem “Sol a Fio”, no Bairro Dirceu Arcoverde I; 2. Filmagem do tear manual em funcionamento. Participante: a pesquisadora.
1º ENCONTRO 01/09/2015 	*Apresentar a proposta de pesquisa às interlocutoras; * Definir os termos de participação na pesquisa.	1. Acolhimento; 2. Dinâmica do espelho; 3. Exibição de vídeo mostrando o funcionamento do tear manual – justificativa da alusão metafórica; 4. Apresentação da proposta de pesquisa; 5. Assinatura do Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelas interlocutoras. Participantes: Professoras Couro, Seda, Linha, Lã, Barbante e Algodão.
2º ENCONTRO 10/09/2015 	*Construir o Memorial de Formação.	1. Dinâmica: Baú das Recordações; 2. Orientações gerais sobre a escrita do Memorial de Formação; 2. Produção dos Memoriais. Participantes: Professoras Lã, Seda, Linha e Algodão.
3º ENCONTRO 1º GRUPO DE DISCUSSÃO 24/09//2015 	*Identificar a concepção das interlocutoras sobre Educação Inclusiva.	1. Acolhimento; 2. Registro escrito individual e socialização da concepção de Educação Inclusiva. Participantes: Professoras Couro, Seda, Linha, Lã, Barbante e Algodão.
4º ENCONTRO 2º GRUPO DE DISCUSSÃO 29/09/2015 	*Descrever situações de preconceito/exclusão; *Problematizar a inclusão na sala de aula regular.	1. Acolhimento; 2. Vídeo para sensibilização – A vida de Barbie Guerra; 3. Registro escrito individual de experiências vividas durante a escolarização que exemplifiquem inclusão; 4. Socialização das experiências relatadas. Participantes: Couro, Seda, Linha, Barbante e Algodão.

DATA	OBJETIVOS	DINÂMICA/METODOLOGIA
<p>5º ENCONTRO 3º GRUPO DE DISCUSSÃO 28/10/2016</p> 	<p>*Descrever o modo como os professores do Curso de Pedagogia desenvolvem a formação de futuros professores na perspectiva da Educação Inclusiva; *Problematizar o ensino para a inclusão no âmbito da docência superior.</p>	<p>1. Dinâmica de acolhimento; 2. Atividade: formação de dois Grupos de Discussão para descrição de como os professores orientam os alunos de Pedagogia quanto aos seguintes aspectos: planejamento, relação professor e aluno, seleção e tratamento dos recursos didáticos e processo avaliativo. Participantes: Professoras Couro, Seda, Linha, Barbante, Lã e Algodão.</p>
<p>ANÁLISE DOCUMENTAL</p> 	<p>*Analisar os PPPs do Curso de Pedagogia referentes à formação das interlocutoras; *Comparar esses PPPs com o PPP do curso em vigor.</p>	<p>1. Leitura e análise dos documentos para produção de dados.</p>

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2015.

Além da apresentação do Quadro para uma visão geral da pesquisa, detalharemos a seguir cada uma de suas etapas.



Visita a um Ateliê

A intenção de utilizar a alusão metafórica do tear manual no texto do relatório da pesquisa, gerou a necessidade de visitar um ateliê para conhecer como funciona um tear manual. A visita aconteceu no dia 20 de agosto de 2015, pela manhã.

Fotografia 1 – Trabalho no tear manual



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2015.

Escolhemos visitar a tecelagem Sol a Fio, no Bairro Dirceu Arcoverde I, em Teresina (PI). No local, encontramos vários teares em pleno funcionamento. Observando como o tecelão e a tecelã manuseavam o tear (Fotografia 1), fomos nos familiarizando com os termos e os instrumentos, memorizando as etapas de produção do tecido e fazendo as associações metafóricas dessas etapas com o processo de formação de professores. Na ocasião, foi feita uma filmagem para exibição no primeiro encontro com as interlocutoras e, posteriormente, na defesa da tese, na intenção de inspirar os participantes (interlocutoras e membros da banca) a realizarem o mesmo exercício alusivo.



Primeiro Encontro: apresentação da proposta de pesquisa

Aconteceu no dia primeiro de setembro de 2015, na sala de vídeo do CCE da UFPI. Estavam presentes as seguintes interlocutoras da pesquisa: Couro, Seda, Linha, Lã, Barbante e Algodão.

A sala foi ornamentada com produtos do tear manual, linhas e lãs de materiais diversos (Fotografia 2), com a finalidade de tornar o ambiente acolhedor e, ao mesmo tempo, sensibilizar as interlocutoras da pesquisa para a proposta de pesquisa que seria apresentada.

Fotografia 2 – Sala ambientada para o 1º Encontro

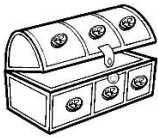


Fonte: Acervo da pesquisadora, 2015.

Como acolhimento, foi usada a dinâmica do espelho. Sentadas uma ao lado da outra, cada uma, por vez, recebia uma caixa e era desafiada a abri-la e falar um pouco sobre a imagem constante na caixa, de uma pessoa conhecida por todas. Exaltando algumas de suas qualidades, fazendo uma pequena crítica a essa pessoa. No interior da caixa havia um espelho. Ninguém poderia dar dicas para as outras colegas sobre a imagem dentro da caixa. A experiência da dinâmica foi muito interessante e engraçada. Todas participaram animadamente.

Após a dinâmica, foi apresentado um vídeo filmado na Tecelagem Sol a Fio, no Centro de Capacitação do Dirceu I (Praça Cultural) mostrando o trabalho de tecitura no tear manual tendo como fundo musical a composição Tecendo de Edilson Barros, compositor cearense. O objetivo do vídeo foi facilitar a compreensão da alusão metafórica utilizada na pesquisa, numa comparação com a formação de professores como um tear manual.

A seguir, foi apresentada em slides a proposta da pesquisa, ressaltando a essencial contribuição das interlocutoras para a realização da investigação pretendida. Para firmar o compromisso das participantes, foram assinados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).



Segundo Encontro: a construção do Memorial de Formação

A produção do Memorial de Formação se iniciou no segundo encontro com as interlocutoras, que aconteceu no dia 10 de setembro de 2015, na sala de vídeo do CCE da UFPI. Estavam presentes no encontro apenas quatro das interlocutoras da pesquisa: Lã, Seda, Linha e Algodão.

Após o acolhimento, as interlocutoras foram convidadas a sentarem-se à mesa e lá encontraram um Baú de Recordações com vários objetos. Para realização da dinâmica, cada uma foi orientada a escolher um objeto que lhe trouxesse recordações significativas. A Fotografia 3 mostra a realização da atividade.

Fotografia 3 – Baú de recordações



Fonte: acervo da pesquisadora, 2015.

A atividade funcionou como exercício para acionar memórias, sensibilizando as participantes para a construção de seus memoriais de formação. A respeito das emoções que emanam desse processo de produção de narrativas de vida, vale mencionar o registro de Souza e Almeida (2013, p. 43),

[...] é a representação do tempo, o modo como evoco meu passado para organizar minhas lembranças e me deleitar com meus devaneios que impregnam de sentido o que percebo. O relato que faço para mim mesmo do que aconteceu comigo e o quadro que pinto da felicidade esperada introduzem em mim um mundo que não existe, que não está presente e, no entanto, sinto intensamente.

Depois foram entregues fichas para cada componente com a explicação sobre o que é o Memorial de Formação. À medida que cada interlocutora lia uma das fichas se discutia sobre o instrumento de produção de dados sendo esclarecidas as dúvidas do grupo. Encerrada a discussão, o grupo leu e refletiu sobre a frase de Machado de Assis constante no roteiro de produção do Memorial de Formação.

Finalmente, foi entregue a cada interlocutora um caderno personalizado e decorado para registro dos Memoriais de Formação. Dentro do caderno continha o roteiro de escrita das narrativas. A Fotografia 4 mostra os cadernos organizados para escrita dos Memoriais.

Fotografia 4 - Memoriais de Formação



Fonte: acervo da pesquisadora, 2015.

O destaque de Souza e Almeida (2013, p. 41) reforça a importância da construção do Memorial de Formação para esta investigação científica: “As trajetórias sociais, os percursos formativos, as opções políticas, religiosas, culturais e educativas dos educadores tornam-se centrais para a investigação em educação, na medida em que facultam novas compreensões, entendimentos, interpretações, definições e novos objetos de análise pra estudo [...]”.

Como já mencionado, a orientação da escrita do memorial foi possível através de um roteiro organizado em torno de três eixos temáticos. As interlocutoras foram informadas que o roteiro não deveria ser considerado um entrave à narrativa fluida; ao contrário, deveria, sim, inspirar a escrita, conduzindo-a à contemplação do objeto de estudo pretendido.

A escrita dos Memoriais teve início no encontro sendo complementada em casa pelas interlocutoras. Os mesmos, depois de finalizados, foram entregues à pesquisadora em data marcada posteriormente.



Terceiro Encontro: Primeiro Grupo de Discussão

O primeiro Grupo de Discussão, cujo tema era “O que é Educação Inclusiva?”, aconteceu no terceiro encontro, realizado no dia 24 de setembro de 2015, na Sala de Vídeo do CCE da UFPI. Estavam presentes as seguintes interlocutoras da pesquisa: Couro, Seda, Linha, Lã, Barbante e Algodão.

O objetivo do encontro foi o de produzir dados através de narrativas escritas e orais que, após análise, pudessem revelar a concepção das interlocutoras da pesquisa sobre Educação Inclusiva, a partir das discussões sobre temas como: diversidade, deficiência, preconceito, incapacidade e inclusão escolar. A sala foi ambientada colocando em destaque os temas mencionados (Fotografia 5).

Fotografia 5 – Sala ambientada para o Primeiro Grupo de Discussão



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2015.

As interlocutoras foram acolhidas, informadas sobre como funcionaria o Grupo de Discussão e convidadas a sentar na primeira mesa de discussão. Na ocasião algumas interlocutoras entregaram seus Memoriais de Formação.

Foi solicitado ao grupo, inicialmente, que refletissem e registrassem por escrito, sem discussão prévia, suas concepções dos cinco termos em destaque. Isso foi proposto em três rodadas. Em cada rodada as interlocutoras apresentaram, individualmente, suas concepções sobre dois dos termos, e em seguida, discutiram sobre o assunto elaborando por escrito uma concepção de grupo para cada expressão. O tempo necessário para as exposições orais e discussão foi negociado e cumprido pelo grupo.



Quarto encontro: Segundo Grupo de Discussão

O segundo Grupo de Discussão aconteceu no quarto encontro, dia 29 de setembro de 2015, na Sala de Vídeo do CCE da UFPI. Estavam presentes as seguintes interlocutoras da pesquisa: Couro, Seda, Linha, Barbante e Algodão.

Num primeiro momento foi exibido um vídeo para sensibilização do grupo. O vídeo mostrava a experiência de Barbie Guerra, um jovem que perdeu os dois braços em um acidente e conseguiu superar suas limitações realizando tarefas que surpreendem a todos que assistem ao vídeo. Após a exibição do vídeo, as interlocutoras foram convidadas à mesa para socializar experiências de preconceito/exclusão vividas ou presenciadas durante o processo de escolarização e/ou durante a prática profissional das mesmas.



Quinto encontro: Terceiro Grupo de Discussão

O Quinto encontro aconteceu no dia 28 de outubro de 2016, em uma das salas de aula do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI. O terceiro Grupo de Discussão demorou bastante para acontecer, pois entre seus objetivos estava o de tornar possível a complementação das narrativas das interlocutoras, depois que a análise de dados já estivesse bem encaminhada. O preenchimento de algumas lacunas nas narrativas foi conduzido, neste último grupo de discussão, de modo a oportunizar às interlocutoras retomarem seus posicionamentos sempre que necessário.

Além disso, este Grupo de Discussão tinha como objetivo promover uma reflexão sobre o modo como os professores do Curso de Pedagogia desenvolvem a formação de futuros professores na perspectiva da Educação Inclusiva. Para tanto, foram formados dois GDs para socialização e produção de narrativas orais de como as interlocutoras têm orientado seus alunos de Pedagogia quanto aos seguintes aspectos: planejamento, relação professor e aluno, seleção e tratamento dos recursos didáticos e processo avaliativo. Participaram desde GD as professoras Couro, Seda, Linha, Barbante, Lã e Algodão.



Análise Documental

A análise documental caracterizou-se pelo exame de três tipos de documentos: dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP's) do Curso de Pedagogia da UFPI, dos históricos escolares das interlocutoras e de seus currículos lattes.

Primeiramente ocorreu a leitura e a análise dos projetos do Curso de Pedagogia em vigor na época de formação das interlocutoras, buscando os nexos com a Educação Especial e/ou Inclusiva. Através da comparação entre esses PPPs e o projeto de curso atualmente em vigor, pudemos identificar as mudanças ocorridas. E, num segundo momento foram analisados os currículos e históricos escolares das interlocutoras da pesquisa.



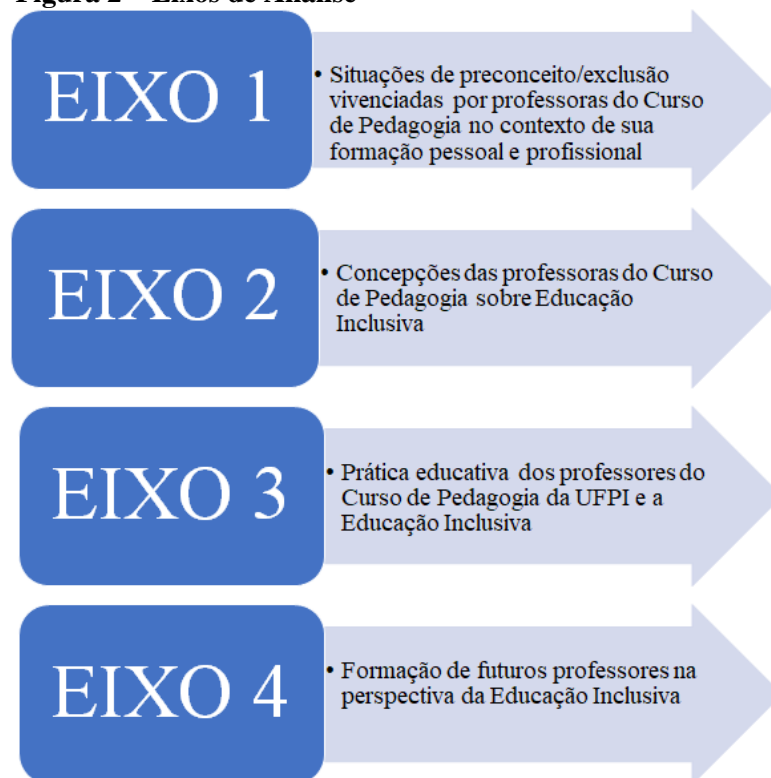
Não me diga pra calar agora
Quero sair mundo a fora
Envolvida nesse tecido
Não há nada parecido
O que teci tem sentido
Direção e emoção
Mas pra ter utilidade
Preciso atar de verdade
Os achados da pesquisa
À guisa de algo melhor
Amarro então cada nó
Pra que a trama não se desfaça
Adorei tecer essa trama
Adorei por as mãos no tear
Pra descobrir, pesquisar
Caminhos dispersos
Tecidos diversos
Palavras e versos
Sempre olhando em frente
Evitando o retrocesso
Mas humanizando o progresso
Aprendi e ensinei nesse curso
Observei o rio
Analisando seu percurso
E atei o nó da ciência
Sem perder nenhum momento
A consciência
De ser eterna aprendiz
Curiosa da verdade
Em busca de ser feliz!

(Atando os nós – Sandra Ramos)
28/11/2017

6 NARRATIVAS DE FORMAÇÃO E A TRAMA MULTICOLORIDA DA INCLUSÃO ESCOLAR

Retomando a alusão feita do processo de formação de professores ao tear manual, nesta seção, conduzimos a investigação preenchendo criteriosamente a cala pelas narrativas das interlocutoras da pesquisa, movimentando cuidadosamente o prete da análise de dados. Como no tear manual, tomamos os dois conjuntos de fios necessários a elaboração do tecido da pesquisa sobre formação de professores: a urdidura (narrativas das interlocutoras) e a trama (pesquisa narrativa). Assim, para melhor entendimento da trama que envolve a formação de professores do Curso de Pedagogia, na perspectiva da Educação Inclusiva, organizamos os dados produzidos em torno de quatro eixos de análise:

Figura 2 – Eixos de Análise



Fonte: Dados da pesquisa narrativa

No primeiro eixo destacamos algumas situações de exclusão e/ou inclusão vivenciadas pelas interlocutoras no contexto de sua formação pessoal e profissional, que evidenciam a presença de práticas sociais dentro e fora do contexto escolar relacionadas ao acolhimento, elemento essencial à inclusão, e/ou ao preconceito, que normalmente gera a exclusão.

No segundo eixo, apresentamos as concepções das professoras do Curso de Pedagogia sobre Educação Inclusiva. No terceiro eixo de análise, descrevemos como as interlocutoras têm conduzido suas práticas educativas, na perspectiva de orientar os futuros professores para a inclusão escolar. E, finalmente, no quarto eixo, buscamos analisar como os professores do Curso de Pedagogia entendem que deve ser a formação de futuros professores, na perspectiva da Educação Inclusiva. Ao longo dos quatro eixos, foram destacadas as narrativas de cada interlocutora seguidas de suas respectivas análises.

6.1 Eixo 1 - Situações de preconceito/exclusão vivenciadas por professoras do Curso de Pedagogia no contexto de sua formação pessoal e profissional

Neste primeiro eixo de análise buscamos descrever situações de preconceito/exclusão vivenciadas pelas interlocutoras, tanto no âmbito da formação pessoal e profissional, como no contexto da prática educativa. Acreditamos que as experiências destacadas por elas contribuíram significativamente para o processo de construção de suas concepções sobre Educação Inclusiva, constituintes do segundo eixo de análise.

Para provocar uma discussão sobre a temática, pedimos as interlocutoras que relatassem atitudes de preconceito e/ou exclusão vivenciadas por elas e que marcaram sua memória, destacando seus principais pensamentos, reações e sentimentos.



Ao ser questionada sobre alguma experiência pessoal em que se sentiu discriminada ou em que presenciou ações de preconceito ou discriminação dirigida a terceiros, a professora Couro foi objetiva: “Só me lembro de situações que vivenciei como aluna negra. O sentimento foi de tristeza”.

Couro é mulher, afrodescendente e de origem humilde. Vivendo numa sociedade como a nossa, machista e preconceituosa, dificilmente a professora Couro cresceria sem que tivesse vivenciado algum tipo de situação envolvendo preconceito. A discriminação e o preconceito ferem profundamente suas vítimas, por esse motivo o sentimento de tristeza é muito comum nessas situações. Contudo, mesmo que essas pessoas compartilhem sentimentos parecidos, os efeitos da discriminação e do preconceito são diferentes para cada pessoa. Em alguns, a

discriminação agride tão fortemente sua autoestima, a ponto de, muitas vezes, prejudicar a autoimagem da pessoa, nocauteando sua capacidade de “dar a volta por cima”. Em outros, atos de discriminação tornam-se elemento inspirador na luta contra o preconceito, servindo de trampolim motivacional para o crescimento pessoal e profissional. Para a professora Couro o sentimento de tristeza provocado pela discriminação que sofreu por ser negra, não a imobilizou. Na verdade, repercutiu no seu engajamento em movimentos sociais contra o racismo. Ela relata que quando seu filho ingressou na escola, ela iniciou sua militância acadêmica no Movimento Negro, pois queria contribuir para a construção de um mundo melhor, sem preconceito.

De acordo com Ianni (2004), o racismo tem suas raízes nos séculos de escravismo. Ao longo de diversos períodos históricos o racismo foi se desenvolvendo, se reiterando e se recriando, e continua operando, inclusive na escola. Estudiosos do preconceito racial como Ianni (2004), Jesus (2007), Passos (2007) concordam que a questão racial constitui um dilema fundamental da formação e da transformação da sociedade brasileira ao longo de sua história.

Passados mais de cem anos do fim legal da escravatura, o preconceito racial continua muito forte e presente no meio da sociedade, principalmente quando aliado ao preconceito de classe e de gênero. Nascer mulher, negra e pobre no Brasil significa pertencer a um grupo cuja história de vida é quase sempre marcada pelo preconceito e pela exclusão.

Entretanto, sabemos que o preconceito é uma construção social, e, como tal, é reforçado por atitudes que são pautadas em nossas concepções sobre as coisas. Ferreira (2007) afirma que as concepções envolvem os sentidos que o ser humano atribui ao seu entorno, num processo de significação. Compreendemos, nessa perspectiva, que essas interpretações (e concepções que se formam a partir destas) se expressam na forma de práticas sociais. Portanto, precisamos nos conscientizar das consequências de práticas sociais adotadas com base em concepções construídas acriticamente. Como seres sociais temos a responsabilidade de elaborar interpretações e construir concepções baseadas no exercício crítico da razão, não usando as limitações da nossa humanidade como justificativa para permanecermos inertes diante das injustiças e das desigualdades sociais. Exatamente por sermos humanos devemos nos sensibilizar frente às injustiças sofridas por muitos grupos sociais que dependem do nosso engajamento na luta pela construção de um mundo mais justo e por melhores condições de vida para todos.

Sabemos que o preconceito no Brasil ainda representa um grande inimigo quando pensamos em construir práticas sociais mais justas e autenticamente inclusivas. De acordo com o Dicionário Aurélio (FERREIRA, 2000, p. 551), preconceito é uma ideia preconcebida. Mas o termo já possui uma relação tão estreita com atitudes de discriminação, que o dicionário

também traz a seguinte definição: “[...] intolerância, aversão a outras raças, credos, religiões etc.”. Para Reis (2000) trata-se de uma categoria de difícil compreensão. Tentar conceituá-la nos remete à sua definição semântica e socioantropológica. Para a autora, preconceito de qualquer coisa ou preconceito de alguma coisa significa fazer um julgamento prematuro, inadequado sobre a coisa em questão.

Durante os GDs a professora Couro apresentou sua concepção de preconceito: “É um conceito sem fundamento da verdadeira realidade e que gera prejuízo para a sociedade”. Esse “conceito sem fundamento”, de que fala a professora, se constrói socialmente por meio de valores socioculturais, sem conhecimento do real, sem revelar sua essência, fundada na aparência, com base em modelos, muitas vezes sem bases científicas (noutras amparadas por teorias pseudocientíficas), oriundo das relações estabelecidas entre os sujeitos. A professora Couro sentiu na pele os efeitos perversos do preconceito, mas não se deixou abater. O fato de ter sido militante do Movimento Negro e de ser estudiosa de relações étnico-raciais e cultura afro-brasileira, com pesquisas realizadas e livros publicados na área, é reflexo do seu empenho e comprometimento com a construção de práticas sócias mais inclusivas.

Reis (2000) e Bandeira e Batista (2002) ao discorrerem sobre esse assunto, afirmam que o preconceito não somente gera a discriminação como gera a desigualdade que exclui. Os autores advertem que o preconceito incorporado socialmente torna-se a mola central e o reprodutor mais eficaz da discriminação e da exclusão. Goffman (1988) também contribuiu de forma significativa para a reflexão sobre o preconceito, a partir da definição de estigma. O termo estigma é usado em referência a um atributo profundamente depreciativo. No Brasil, a cor da pele, o cabelo crespo e outras características físicas, ao contrário de serem considerados simplesmente como marcas de identidade étnica, têm sido consideradas como estigmas associados a menor valia, tendo em vista que, historicamente, a raça negra foi durante séculos considerada uma raça inferior.

Podemos dizer, portanto, que o estigma é uma manifestação do preconceito, que, por sua vez, se contrapõe aos propósitos que afirmam qualidades de caráter, valores e regras éticas. Devemos lembrar, contudo, que não encontramos o preconceito exclusivamente nos espaços individuais e coletivos, nas esferas públicas e privadas. Encontramos diferentes manifestações de preconceito presentes em imagens, linguagens e em marcas corporais e psicológicas de homens e de mulheres. Esses preconceitos singularizam suas vítimas atribuindo-lhes qualificativos identitários, hierarquias e poderes diferenciais, geralmente associados a situações de apreciação/depreciação/desgraça. (BANDEIRA; BATISTA, 2002).

A escola por natureza e finalidade é um espaço de fortalecimento das regras éticas atemporais de que falam Bandeira e Batista (2002). Para alguns, é um espaço de fortalecimento dos valores sociais construídos no âmbito da família e em outras instituições sociais. Valores como, por exemplo: honestidade, lealdade, compromisso, generosidade, tolerância e respeito. Para outros, que não tiveram acesso a uma educação extraescolar pautada em valores como esses, a escola torna-se um espaço privilegiado na construção de princípios morais.

Foi exatamente no âmbito educacional que a professora Couro buscou fazer a diferença. Primeiro, como aluna engajada no Movimento Negro, em prol dos direitos e do respeito aos costumes, às crenças e à cultura negra. Em segundo lugar, como professora que estuda, pesquisa e produz ciência nessa área, contribuindo para uma produção científica comprometida com as causas sociais e que inspire práticas menos egoístas e mais solidárias, fundamentando, dessa forma, a formação de profissionais capazes de incluir todos aqueles que, por serem considerados diferentes, têm sido discriminados, excluídos, relegados e marginalizados.



Professora Algodão

A professora Algodão também fez menção ao preconceito de classe e racial quando afirmou, em tom indignado, que “Hoje, a pessoa não precisa ter nenhuma deficiência física para ser excluída. Basta ser pobre. E se ela for negra, então, aí a coisa desanda para a exclusão em toda direção possível”. Em reforço ao seu posicionamento, a professora registra:

Eu li um livro recentemente, da Bader Sawaia. E ela [...] o livro se chama “As artimanhas da exclusão”, onde ela vai falar também dessa questão [...] da ética nessa questão da exclusão e da inclusão. Ela cita vários exemplos [...] um deles, por exemplo, numa das entrevistas, numa das pesquisas que ela fez [...] porque a pobreza, também é, no nosso país, ela é estigmatizante e excludente. Num dos exemplos da pesquisa dela, que, por exemplo, ela entrevistando empregadas domésticas, uma foi e disse [...] falando o que é que ela gostava, ela disse que adorava música clássica [...] adorava música clássica e que o sonho dela era assistir a uma ópera. Ela disse que porque aquilo a emocionava. Ela achava fantástico aquilo! Aí ela disse: Mas você já assistiu algum concerto de ópera? Não, eu nunca assisti nenhum concerto de música clássica e nenhuma ópera [...] Mas por quê? Aqui em São Paulo não tem o projeto tal [...] aonde existe os preços populares [...] tem uma vez por mês [...] o Teatro Municipal [...] ele abre para que as pessoas de classes menos abastadas, menos favorecidas, possam ir, né? Não, não vou [...] porque eu sei que quando eu chegar lá aquelas pessoas vão olhar para mim e vão me dizer: olha essa aí é uma pobretona, é uma empregada doméstica. O que é que essa mulher quer aqui no meio de nós? Então aqui não é meu lugar! Então veja [...] como é essa

questão? Essa questão é questão ética mesmo! A pessoa, ela tem [...] existe lá a condição para ela ir, tem o lugar, tem a possibilidade que é criada [...] mas ela não se sente pertencendo aquele lugar. Porque a exclusão [...] existe toda a artimanha da exclusão. A exclusão não é coisa, muitas vezes [...] ela é velada, ela é mascarada, num olhar, na forma como você olha para pessoa, como você trata a pessoa. Na escola [...] na minha pesquisa de Mestrado [...] a escola que é um espaço para ser democrático, um espaço para você receber a criança e valorizar ela em todas as suas possibilidades [...] não acontece! Quantas artimanhas de exclusão existem dentro da escola? Quantas artimanhas são produzidas na escola assim como dentro da sociedade para que essa exclusão seja mantida?

O exemplo citado pela professora ilustra seu posicionamento a respeito do preconceito/exclusão. Ela utiliza a situação descrita no livro de Sawaia (2008) para destacar o quanto o estereótipo da pobreza deixa marcas profundas na pessoa. Embora não sendo impedida economicamente de usufruir da apresentação de uma ópera, a pessoa do exemplo considera que o estigma de sua pobreza será facilmente identificado pela plateia, grupo que ela considera elite econômica que jamais irá incluí-la. Portanto, ao destacar o exemplo, a professora Algodão reconhece a exclusão como um dos efeitos do preconceito. Além disso, a professora chama a atenção para algumas questões importantes: primeiro, para o que ela chama de “questão ética” envolvida nas relações de classe; e segundo, para as “artimanhas da exclusão” presentes na escola. Segundo a professora, a escola deveria ser um espaço democrático, um espaço de acolhimento e de valorização da criança. Entretanto, na escola também acontecem as artimanhas da exclusão.

Quando menciona à “questão ética”, a professora Algodão refere-se à relação entre pobres e ricos numa sociedade de grandes desigualdades sociais. Se observarmos bem, constataremos que essas relações tendem a ser reproduzidas, tanto pelos ricos que “de forma velada e mascarada” olham diferente para os pobres, muitas vezes surpresos com a intrusão dessas pessoas em seu espaço de convivência; como pelos pobres que, excluídos e discriminados, acabam acreditando que não têm o direito de frequentarem o mesmo espaço social dos ricos, findando por reforçar e reproduzir o estigma da pobreza.

No que se refere as “artimanhas de exclusão” presentes na escola, concordamos com a professora Algodão ao reconhecer que a escola constitui o espaço propício para aprendizagens de condutas sociais. Por exemplo, a escola não pode se eximir de se posicionar frente a situações que envolvem preconceito e discriminação, pois o estudante considera a escola como instituição de ensino em que as condutas frente a resolução de conflitos fazem parte das aprendizagens. Além disso, na escola, convivendo com os coleguinhas e com os demais sujeitos da comunidade escolar, a criança aprende sobre respeito, cooperação, solidariedade, aprende a administrar o

tempo, a usar de forma responsável o espaço, aprendendo a se desenvolver relacionando-se de forma equilibrada com o meio social e natural, entre outras coisas. Portanto, quando a escola não se posiciona clara e efusivamente contra práticas excludentes e preconceituosas, ela nega sua natureza de espaço democrático.

O livro mencionado por Algodão propõe uma análise psicossocial e ética da desigualdade social. A organizadora da obra, Bader Sawaia (2008), ao fazer a introdução da obra, descreve a exclusão como um processo que envolve dimensões políticas, materiais, relacionais e subjetivas. Afirma que a dialética inclusão/exclusão gesta subjetividades específicas que perpassam tanto pelo sentimento de inclusão quanto pela discriminação e revolta. Destaca também que essas subjetividades não podem ser explicadas unicamente pela determinação econômica, pois determinam e são determinadas pela legitimação social e individual, manifestando-se no cotidiano como identidade, sociabilidade e afetividade.

O exemplo dado destaca o efeito devastador da legitimação social e individual do preconceito que gera a exclusão. E a menção desse exemplo por Algodão demonstra a importância que ela dá ao exercício reflexivo de nossas práticas sociais a partir da análise da dimensão objetiva da desigualdade social e da ética da injustiça. Para Algodão, o enfrentamento do preconceito constitui dever e compromisso ético do professor. Sobre isso ela afirma:

Eu acho que nenhum professor pode se omitir diante de qualquer situação que envolva isso [...] discriminação, preconceito, *bullying* [...] seja contra deficiência física, seja contra deficiência neurológica, seja por cor, por sexo, por nada. Eu acho que o professor tem a obrigação de tomar as rédeas da situação. Se ele percebe que está acontecendo em sala de aula alguma situação de discriminação, ele precisa parar, naquele momento, e fazer uma reflexão. Tem que chamar, parar, fazer um círculo na turma e colocar as coisas muito bem às claras, nem que para isso ele vá pesquisar, ele vá estudar, ele vá buscar ajuda, ele vá buscar meios. O que ele não pode é deixar que aquilo ali continue [...] Se omitir diante disso é pior do que fazer parte disso.

Para a professora Algodão, conflitos envolvendo *bullying*, discriminação e preconceito não devem ser banalizados. Devem ser enfrentados e conduzidos no sentido de serem corrigidos através da educação. Segundo a professora, intervir combatendo manifestações de preconceito é um dever ético de todos os que compõem a escola: professores, alunos, funcionários (ou servidores), equipe pedagógica e familiares. Para exemplificar a necessidade de ações efetivas contra o preconceito dentro do espaço escolar, a professora socializa a seguinte situação:

Aconteceu na escola da minha filha esse ano. Uma menina repetiu de ano e ficou na sala dela. A turma foi adiante e ela ficou. E essa menina começou a

sofrer *bullying*. Minha filha chegava em casa e me contava cada coisa que eu ficava impressionada. Tipo assim [...] a turma inteira [...] ia ter um aniversário, aí o menino vinha com os convites de aniversário [...] Essa foi o máximo que eu não suportei! Eu fui na escola e tomei as dores da criança porque eu achei absurdo. Tipo [...] de chegar com os convites, passar e entregar para todo mundo e chegar na cadeira dela e dar um pulo, entregar na cadeira da frente. Um absurdo, não é? Aí eu disse: Mas minha filha, por que isso está acontecendo? Ela foi relatar várias coisas. Primeiro, rejeição porque não era da turma; segundo, que os outros da sala falavam mal dela, terceiro [...] e isso eu ouvi de uma pessoa da escola [...] eu fui até lá [...] dizer que isso estava acontecendo, que isso era muito sério, que toda vez que ela ia falar a turma inteira avaliava ela, não deixava ela participar, não é? Que isso era grave [...] Que eu, como mãe, estava ali, embora ela não fosse minha filha, mas eu não aceitava aquilo, porque assim como aconteceu com ela, poderia acontecer com a minha.

Podemos destacar alguns posicionamentos importantes na narrativa da professora Algodão: 1. Nossa sociedade é preconceituosa. 2. O ambiente escolar, naturalmente, tanto reflete, quanto, muitas vezes, reproduz o preconceito que marca a sociedade. 3. O professor tem o dever ético de se posicionar contra o preconceito, seja de que tipo for, e de contribuir para a construção de práticas sociais inclusivas. 4. O *bullying* é uma realidade que precisa ser veementemente combatida dentro das nossas escolas. 5. A família deve ser envolvida nos processos de construção de práticas menos preconceituosas e excludentes.

Bullying é o termo de origem inglesa utilizado para descrever atitudes intencionais e repetidas, praticadas por uma pessoa ou por um grupo, executadas dentro de uma relação desigual de poder, impelidas a uma pessoa, causando-lhe dor e angústia, e que envolvem violência física e/ou psicológica. A professora Algodão descreve o caso em que uma criança sofre *bullying* na escola, sendo rejeitada e excluída pelos coleguinhas de sala. Inúmeras crianças sofrem esse tipo de rejeição dentro das escolas. São discriminadas por sua cor, sua religião, pela profissão de seus pais, por serem pobres, por possuírem algum tipo de deficiência, por serem tímidas, por gaguejarem, por usarem óculos, por serem gordinhas ou magras demais, entre outros motivos. Fica claro, portanto, a estreita relação entre os termos *bullying* e preconceito. Na concepção da professora Algodão,

Preconceito é a ideia preconcebida sobre dado fenômeno, fato, situação, pessoas etc. [...] Se constitui sem fundamento [...] sem conhecimento do real. São ideias concebidas a partir de quando o fenômeno aparece na realidade, mas sem revelar a sua essência. São ideias concebidas a partir do que o fenômeno (fato, situação, pessoas) apresenta na aparência. Ideia concebida com base em modelos.

O posicionamento da professora Algodão quanto ao termo preconceito encontra-se pautado em seus estudos e pesquisas. Além das leituras propostas no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação na Psicologia Sócio Histórica - através do qual tem realizado pesquisas sobre atividade docente, relações interpessoais na escola, subjetividades, significados e sentidos acerca da profissão docente -, a professora também teve a oportunidade de aprofundar estudos sobre o tema preconceito no período em que assumiu a coordenação do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Segundo sua proposta, o curso tem como objetivo promover a práxis em torno de princípios político-ético-emancipatórios assentados no direito à vida, à igualdade e à diversidade, organizando-se em torno de três dimensões: formação continuada; apoio à pesquisa acadêmica em educação, pobreza e desigualdade social; e apoio à difusão do conhecimento. Podemos observar que, nessa perspectiva, a coordenação do curso oportunizou a professora Algodão ter acesso a leituras relacionadas diretamente com o tema preconceito.

No que se refere mais especificamente ao preconceito contra a pessoa com deficiência, torna-se interessante analisar os posicionamentos da professora Algodão a partir de sua concepção de deficiência e de diversidade. A professora compreende deficiência como “falta, ausência, limitação”. Entretanto, ela rejeita a associação da concepção de deficiência a de incapacidade. Quando se refere a “incapacidade”, Algodão escreve: “Negação. Esse termo remete a ideia de negação de capacidade. É o processo/estado/condição que impossibilita o ser/ente/objeto de realizar sua função social (seja qual for)”. Por esse motivo ela não admite uma associação entre os termos. Seu posicionamento reflete-se no empenho em rejeitar os estigmas que têm acompanhado as pessoas com deficiência ao longo da história humana. Para ela, o fato da pessoa possuir uma deficiência isso não significa que ela seja incapaz de desenvolver-se ou de aprender. Mas qual a relação que se estabelece entre todos os termos discutidos até aqui e as práticas sociais de preconceito/exclusão?

Como afirma Carvalho (2010), no caso das pessoas com deficiência, as marcas que trazem no corpo ou no comportamento, marcas que desviam do padrão de “normalidade” construído socialmente, ganham conotações importantes e, reverberam como um eco, sob a forma de preconceitos que banalizam suas potencialidades. O autor destaca inclusive que, pessoas com deficiência costumam ser percebidas pelo que lhes falta e não pelo seu potencial latente que exige oportunidades sociais de manifestação e desenvolvimento.

Essa realidade produz um efeito devastador em todas as dimensões da vida dessas pessoas. Em sua vida escolar, por exemplo, uma minoria tem acesso à escolarização regular na época adequada. Muitas outras permanecem isoladas, muitas vezes sem o direito à convivência

com outras pessoas fora do seu núcleo familiar, sendo privadas de receber educação. Consequentemente, a pessoa com deficiência além ter que enfrentar cotidianamente as limitações e as dificuldades impostas pela própria deficiência, ainda sofre com os efeitos da discriminação e da exclusão.

A professora Algodão demonstra concordar com Carvalho (2010) quando destaca que no imaginário social as pessoas em situação de deficiência são representadas por suas **marcas**. Para Carvalho (2010), dessa forma, acaba-se tomando a parte pelo todo, valorizando a deficiência em detrimento da pessoa em sua integralidade. Como consequência, criam-se os preconceitos e os estereótipos que desencadeiam discriminações com base em padrões estabelecidos pelo grupo social e que categorizam as pessoas com deficiência como de menor valia.

Quanto a sua concepção de **diversidade** a professora Algodão assim se posiciona: “É o que é diverso, diferente, plural”. Sua elaboração sobre diversidade envolve o vocábulo **diferente** nos remetendo a diferença existente entre as pessoas. Para Carvalho (2010), quando aplicado a pessoas, o vocábulo diferença é polissêmico e polifônico pela multiplicidade de perspectivas de que se reveste nas práticas sociais. Portanto, segundo diferentes conotações, essa diferença entre as pessoas se apoia em **marcadores** como: classe social, gênero, raça, crença, etnia e/ou características físicas, mentais e culturais. Ou seja, concordamos com a professora Algodão quando ela afirma que somos diferentes e plurais. Os posicionamentos da professora demonstram a relação estreita entre os termos discutidos nesta análise.

No contexto de sala de aula, se tomarmos as interações interpessoais que se estabelecem no ambiente escolar, encontraremos inúmeros exemplos de situações envolvendo preconceito/exclusão. Novamente, a professora Algodão descreve uma experiência que demonstra que o diferente é discriminado simplesmente por se destacar do **padrão** esperado para todos, seja essa diferença algo que o deprecie ou que represente um destaque social.

Aconteceu recentemente [...] Minha filha viveu uma situação dessas na escola [...] no ano passado. Ela é muito [...] assim [...] desperta muito [...] às vezes ela [...] é natural, né? Acaba despertando as antipatias das colegas. Ela é muito inteligente. É muito esperta e acaba que todos os professores [...] todos os professores [...] isso também é uma coisa que a gente tem que ter muito cuidado [...] quando tem uma criança que chama muita atenção. Porque ela é muito [...] porque ela se destaca mais pela questão intelectual. A tendência natural dos professores é valorizarem mais aquela criança e isso cria a antipatia dos outros. Então, aconteceu o ano passado começou a acontecer [...] Veio uma menina de Goiânia estudar na sala dela. Ela estuda nessa sala desde o maternal. Mas aí veio uma menina de Goiânia estudar na sala dela e essa menina tinha um poder de manipular todo mundo, né? E essa menina começou

a manipular os outros contra ela [...] começou a criar [...] a fazer bilhete para falar mal dela [...] essas coisas de criança, né? [...] Um dia a professora pegou um bilhete [...] um bilhete dizendo coisas horróricas dela. Aí [...] chegou em casa ela me disse: mãe está acontecendo isso. Minha filha é muito madura. E outra coisa [...] minha filha tem uma imagem positiva de si muito grande, sabe? Se ela chegar na sala, se ela for para escola hoje, fizer um penteado no cabelo e chegar e alguém disser – Ah, tu tá feia! – ela diz: eu não tô feia não, é tu que tá com inveja de mim [...] Ela é desse jeito, ela não se deixa abater por essas coisas [...] ela é muito [...] objetiva. Minha filha é muito prática! E aí nesse dia, acho que isso incomodou muito e ela chegou em casa e me falou. Aí eu disse [...] mas desde quando isso vem acontecendo? Já está acontecendo [...] tal e tal [...] toda vez que eu vou falar ficam dizendo coisa, piada [...] e eu disse: e o que é que os professores fazem? Não, a tia diz não vamos [...] num sei quê, num sei quê [...] Eu fui na escola, conversei com a coordenadora, disse que entendia, e que isso aí também a escola tem que ter cuidado [...] porque o fato da minha filha ter esse jeito dela [...] muito [...] de sempre participar muito [...] de ter as melhores notas (porque ela tem mesmo! Ela só tira as notas máximas nas provas), então isso acaba e tal [...] e graças a Deus a escola ensina a trabalhar isso. Chamaram aquela menina, descobriram que ela é que era a cabeça, depois chamaram as outras e foi tudo resolvido.

O relato da professora Algodão nos chama atenção para o fato de que, no ambiente escolar, assim como em outros ambientes e grupos sociais, não são somente as diferenças ligadas a baixos rendimentos e a resultados negativos de desempenho social que provocam atitudes preconceituosas. Muitas vezes sofremos os efeitos da exclusão também quando nos destacamos em alguma área. Vivemos numa sociedade extremamente competitiva, em que observamos uma corrida desenfreada em direção ao sucesso. Essa competitividade acaba gerando insegurança, medo da concorrência e até mesmo inveja por parte daqueles que se sentem ameaçados pelo bom desempenho de alguém que se destaca da maioria.



Professora Linha

Uma das experiências compartilhadas pela professora Linha relacionadas a situações de preconceito/exclusão refere-se a um problema de saúde que ela enfrenta há mais de dez anos. Ao decidir compartilhar esse problema, entendemos que a professora Linha pretendeu nos chamar a atenção sobre como a sociedade classifica as pessoas com base nos estereótipos criados para defini-las.

Um exemplo muito claro [...] Eu tenho glaucoma. Eu tenho glaucoma. Glaucoma é uma doença terrível [...] que você pode perder a visão. Eu vou perdendo a visão [...] eu perco a visão periférica [...] cada vez que eu vou avaliar minha visão [...] eu tenho

perdido um pouco [...] apesar de que o médico disse que meu caso é um caso até para estudo [...] Eu tenho dez anos de glaucoma e eu tenho preservado muita coisa [...] ele disse que é um caso pra estudo [...] mas eu vou perdendo a visão periférica [...] minha visão vai ficando só central [...] É uma doença altamente incapacitante. Entretanto a sociedade não me tem como a pessoa com deficiência visual. Ou seja, quem determina isso é só nos grupos sociais. A sociedade considera deficiente visual o cego e o que tem baixa visão. Eu tenho uma doença grave, vocês têm problemas e não são considerados deficientes. Professora Linha/GD,

A professora relata que, embora sofra de uma doença incapacitante, sua enfermidade não a classifica como deficiente visual, ou seja, que são os grupos sociais que definem quem deve receber o rótulo (diagnóstico clínico) de pessoa com deficiência. Quando menciona essa participação dos grupos sociais, sabemos que ela se refere à classificação médica. Entretanto, tomando o exemplo dela, mesmo considerando que essa classificação seja feita do ponto de vista clínico, elaborada por pessoas consideradas especialistas na área oftalmológica, com base no grau de comprometimento da visão, a professora Linha nos lembra que os critérios que definem essa classificação são escolhidos por um pequeno grupo de pessoas.

Interessante observar na narrativa que embora não use o termo **estigma**, a professora Linha refere-se a marca depreciativa que acompanha o termo **deficiência**, ou seja, que embora ela tenha uma “doença altamente incapacitante”, a sociedade não a considera deficiente e que por isso ela não sofre o estigma de pessoa incapaz. Concordamos com a professora, acreditando, inclusive, que se o glaucoma que ela sofre, por exemplo, causasse uma deformidade em seus olhos, essa deformidade causaria um efeito diferente nas pessoas e ela sofreria mais fortemente os efeitos do estigma que marca as pessoas com deficiência visual. Como já mencionamos, o termo estigma surgiu entre os gregos para designar os sinais corporais que evidenciavam algo de extraordinário ou mau sobre o status moral de alguém. Com base na definição do termo, passou-se a acreditar que alguém com um estigma é um ser defeituoso. Goffman (1988), em seus estudos, refere-se à construção de uma **teoria do estigma** como uma ideologia para explicar a inferioridade humana associando-a à diferença. Em outro momento, a professora Linha se refere aos efeitos do estigma que acompanha a deficiência, destacando que, mesmo que discursivamente a sociedade defenda o respeito às diferenças, o preconceito velado ainda marca fortemente aquele que é diferente nos dias de hoje.

Como todos sabemos, nossa sociedade ainda se caracteriza por atitudes preconceituosas em relação aos indivíduos que se afastam dos padrões de normalidade estabelecidos socialmente. Contudo, temos clareza de que o preconceito é velado, assumimos um discurso democrático de respeito às diferenças, mas nas nossas práticas excluímos, somos intolerantes com aqueles diferentes de nós. Professora Linha/MF

Para a professora Linha, existe um distanciamento entre nosso discurso democrático, que defende o acesso de todos os espaços e às oportunidades sociais, e as nossas práticas frente às pessoas com deficiência. Assim como as professoras Algodão e Lã, a professora menciona a presença de práticas excludentes e do preconceito dentro e fora da escola. O modo como se posiciona a esse respeito demonstra inclusive um sentimento de indignação contra esse preconceito velado. No âmbito do tratamento dado às pessoas com deficiência, em uma das discussões, a professora Linha apresentou sua concepção de deficiência, tendo seu pensamento complementado pelas colegas:

Eu estou dizendo que a deficiência é o comprometimento de um órgão, de uma função do ser. Se eu tenho deficiência intelectual, eu tenho um comprometimento na parte do intelecto que antigamente se chamava a deficiência mental, porque [...] e aí foi mudado esse termo recentemente por entender que a deficiência não é na mente como todo, é apenas em uma parte dela. Que é o intelecto [...] por isso é que se fala em deficiência intelectual. Mas é comprometimento em algum órgão, em alguma função. Agora [...] Vygotsky ele tem [...] a gente pode falar de Vygotsky? O Vygotsky [...] ele tem uma obra “Fundamentos da Defectologia” que ele escreve sobre isso [...] e eu acho uma coisa fantástica! Ele disse assim [...] a deficiência não é uma desgraça! A desgraça é [...] o que ela gera perante a sociedade! Ninguém se sente infeliz [...] a pessoa não se sente infeliz simplesmente porque ela é cega, porque é surda, a pessoa se sente infeliz por tudo que ela enfrenta na sociedade em relação a isso. Aí ele diz que é a sociedade que gera a deficiência. O que a pessoa tem na verdade é um comprometimento agora esse comprometimento ele pode se tornar uma [...] deficiência dependendo das atitudes. Professora Linha/GD

Quando a professora Linha fala assim [...] que é relacionado ao aspecto biológico, eu acho que é para marcar que se refere a um sujeito que antes de qualquer coisa é um ser biológico [...] então [...] é isso que é afetado [...] primeiramente, é isso que é afetado. Professora Seda/GD

Se eu tenho [...] Se eu sou surda [...] eu tenho comprometimento na audição, em uma função, em um processo! Isso aí é fato! O fato ele é biológico! Agora [...] as consequências é que são todas sociais [...] Então Vygotsky diz o que é terrível não é biológico, o que é terrível é o social! Professora Linha/GD

Os posicionamentos da professora Linha demonstram um aprofundamento teórico sobre o assunto em debate. Além do fato de ministrar as disciplinas Psicologia da Educação (I e II) e Aspectos Psicossociais da Aprendizagem, disciplinas essas que exigem leitura e aprofundamento sobre o desenvolvimento e a aprendizagem do homem, ela também ministra a disciplina Fundamentos da Educação Especial, que trata especificamente das pessoas com deficiência. Outro aspecto importante a ser mencionado é o fato da professora Linha participar do Núcleo de Estudos em Educação Especial e Inclusiva (NEESP), realizando estudos e

pesquisas nessa área. Tanto que podemos observar que durante as discussões nos grupos, quando a professora Linha tinha a palavra, as outras interlocutoras se comportavam como quem ouve uma especialista da área, demonstrando grande respeito e consideração aos seus posicionamentos.

Ao mencionar Vygotsky (1987), a professora Linha revela sua fundamentação epistemológica no sócio-interacionismo, teoria que defende que o conhecimento humano se dá na interação entre o sujeito e o objeto a ser conhecido. Ela revela acreditar que o sujeito tem uma participação ativa na construção de seu próprio conhecimento, refutando a ideia de que, aos moldes defendidos pelo Empirismo de John Locke (1690), o homem nasce como uma “tabua rasa” e que nada existe na mente humana antes das experiências proporcionadas pelos sentidos.

Vygotsky (1987) defende outra perspectiva do conhecimento humano. Para ele, o homem é um ser histórico-social ou um ser histórico-cultural, ou seja, ele acredita que o homem é moldado pela cultura que ele próprio cria. Sua teoria tem como assertivas, entre outras, que o indivíduo é determinado nas interações sociais e que através da linguagem o indivíduo é determinado e é determinante de outros indivíduos. Vygotsky defendia que a cultura se torna parte da natureza humana de cada pessoa através das funções psicológicas que simultaneamente são resultado da atividade cerebral. Ele elaborou conceitos importantíssimos na área do desenvolvimento da aprendizagem. Um desses conceitos é o de “zona de desenvolvimento proximal”, que se relaciona com a diferença entre o que a criança consegue realizar sozinha (zona de desenvolvimento real) e aquilo que é capaz de aprender e fazer com a ajuda de uma pessoa mais experiente (zona de desenvolvimento potencial), representado por um adulto ou uma criança mais velha. As contribuições teóricas de Vygotsky e sua distinção de dois planos de desenvolvimento no comportamento humano (o natural e o cultural) tornou-se o ponto de partida para uma nova teoria da educação.

A professora Linha não somente reconhece as contribuições de Vygotsky como também difunde sua teoria, realizando estudos com base em suas considerações científicas. Em sua obra *Fundamentos da Defectologia* (1997), Vygotsky denuncia o equívoco do que ele chama de **concepção biológica ingênua** sobre a deficiência. E ao mesmo tempo relata que, por ser incorreta, essa concepção se viu obrigada a ceder seu lugar a outra teoria, resultando em grande avanço até à verdade científica sobre a deficiência. Vygotsky contribuiu significativamente para que a questão da deficiência fosse abordada a partir da observação científica. Portanto, ao se referir ao caráter biológico da deficiência, a professora Linha se mantém fiel a teoria de Vygotsky:

Eu falei da questão biológica [...] eu acho que é uma questão que rende muito [...] só para dizer que não se pode negar, eu não posso chegar e dizer é a sociedade só que cria [...] não! Existe algo que é concreto. Se eu tenho paralisia cerebral, eu tenho um comprometimento. Eu tenho autismo, eu tenho um comprometimento. Ele existe. Agora como a sociedade lida com ele é que vai gerar tudo que vai lhe acontecer na vida, mas, que existe comprometimento, esse eu acho que existe Professora Linha/GD.

A professora Linha chama atenção para um aspecto importante que é muito discutido na teoria de Vygotsky, o modo como a sociedade lida com a deficiência. Mais uma vez ela revela sua concepção de deficiência, associada a concepção vygotskyana. Sabemos que tratamos de um tema polêmico e, que, no âmbito da própria ciência existem correntes contraditórias acerca dessa concepção. A professora Linha menciona essa contradição:

Existe uma autora, que escreve sobre isso, Elizabeth Tunes, eu acho tão interessante uma coisa que ela escreveu [...] eu sempre resalto muito isso com meus alunos. Ela diz assim [...] que os cientistas, eles se dividem em dois grupos quando eles estão discutindo a questão do desenvolvimento intelectual das pessoas com deficiência [...] Há um grupo que acha que esse desenvolvimento é biológico, é hereditário [...] e há um grupo que acha que esse desenvolvimento é fortemente influenciado por [...] pelo social, pela família. Quem acha que ele é influenciado só pelo biológico, entende que a deficiência é uma barreira intransponível e que se a pessoa nasceu com uma deficiência, não tem que fazer, essa pessoa deve ser excluída, isolada, porque ela não tem possibilidade, não tem potencial! O grupo que acha que é social, que o desenvolvimento é social, acha que não! A pessoa tem uma limitação, mas essa pessoa, dependendo das oportunidades que a pessoa tiver essa pessoa pode desenvolver muitos potenciais. Aí ela diz então os dois grupos se colocam dentro da ciência [...] No entanto a nossa opção pela inclusão ou exclusão, ela não se dá no campo da ciência! Ela se dá no campo da ética! É a minha ética, o meu valor que me diz de que lado é que eu estou [...] porque os dois lados estão [...] usam argumentos científicos. Então, não é a ciência que vai balizar a minha opção [...] é a ética! Professora Linha/GD

Conhecemos a obra mencionada e concordamos com Tunes (2007) quanto a discussão sobre a deficiência e sobre a inclusão e/ou exclusão se dar no campo da ética. Contudo, não podemos ignorar as limitações funcionais que acompanham a deficiência, ou seja, seu caráter biológico, como destaca a professora Linha. Para Tunes (2007), o próprio ato de nomear a pessoa de “deficiente” já implica em preconceito. Entretanto, em nossa experiência de pesquisa do mestrado, quando tivemos a oportunidade de ouvir pessoas com deficiência visual num estudo de caso etnográfico, muitas dessas pessoas se posicionaram firmes diante da necessidade que existe da pessoa com deficiência reconhecer que possui limitações. Um dos sujeitos da nossa pesquisa, à época presidente da Associação dos Cegos do Piauí e professor do Centro de

Habilitação e Reabilitação para Cegos (CHARCE), destacou que as pessoas com deficiência não consideram preconceito chamá-los de **pessoas com deficiência**, afinal, antes de possuir alguma deficiência eles devem ser considerados **pessoas**. Eles julgam preconceito serem chamados de **deficientes**, pois o termo tem um valor linguístico que coloca a deficiência como sua característica principal, e não, a sua humanidade. Segundo esse professor, quando chamados de pessoas com deficiência, o termo contribui para que a pessoa não esqueça que possui uma deficiência que provoca limitações em várias áreas, ou seja, lhe ajuda a admitir (e aceitar) que possui limitações que não o inferiorizam como pessoa, mas que lhe impõe dificuldades, e até alguns impedimentos, embora sabendo que muitas dessas limitações podem ser minimizadas e até superadas. Em seu Memorial de Formação, a professora Linha registra uma situação bastante significativa para as análises pretendidas:

Não presenciei explicitamente atitudes de exclusão e preconceito em sala de aula, mas algumas vezes ouvi depoimentos de alunos com deficiência que relatavam preconceito sofrido por parte de alguns professores. Posso destacar o caso de uma aluna de Pedagogia que tinha paralisia cerebral, com sério comprometimento da fala e por essa razão foi impedida publicamente por uma professora de apresentar um seminário, sob a alegação de que aquela fala lhe fazia mal. Esse fato gerou um sentimento de inferioridade na aluna de forma que ela decidiu desistir, atitude que foi revista por um apoio coletivo dos colegas e professores. A aluna foi encaminhada ao serviço de Psicologia da UFPI e foi acompanhada durante todo o curso. [...].

A professora Linha destaca ter ouvido o depoimento de alunos com deficiência que foram vítimas de preconceito por parte de professores. No caso específico da experiência vivida pela aluna de Pedagogia que tinha comprometimento da fala, ao mesmo tempo em que evidenciamos os efeitos devastadores da violência praticada pela professora na autoestima da aluna, a ponto de fazê-la pensar em desistir do curso, achamos importante destacar a reação dos colegas e professores se levantando em defesa da aluna. Sousa (2016) faz menção ao tratamento dado a pessoas que apresentam dificuldades de fala em razão de deficiência (esse tratamento parte, em primeiro lugar, da família). Segundo a autora, essas pessoas são superprotegidas e, muitas vezes, são tratadas por seus pares como pessoas incapazes, perdendo inclusive o poder de decisão sobre suas próprias vidas.

O modo como as pessoas agem ao lidar com a pessoa com deficiência, na forma descrita por Sousa (2016), não se restringe apenas a pessoas com dificuldades de fala. Essa atitude protetiva por parte da família e dos amigos é muito comum de acontecer. Contudo, por trás dessa reação encontramos concepções sobre a deficiência que têm marcado a sociedade e

influenciado nossas práticas sociais. A autora chama a atenção para uma dessas concepções: de que a pessoa com deficiência é incapaz de reagir em defesa de si mesma e de tomar suas próprias decisões. Durante a pesquisa que realizamos no Mestrado em Educação intitulada Desafios da convivência no espaço educacional inclusivo: um estudo de caso etnográfico sobre a deficiência visual (2007), lembramos de ouvir uma pessoa cega se queixar que quando ia ao banco guiado por alguém, a pessoa conversava com o caixa referindo-se a ela na terceira pessoa, como se ela nem estivesse ali. Aquele que a guiava não lembrava que, apesar de não enxergar, ela ouvia muito bem e tinha plena capacidade de conversar ela mesma com o caixa do banco.

Voltando ao caso citado pela professora Linha, quando a aluna se sentiu inferiorizada a ponto de pensar em desistir do curso, os colegas (e outros professores) decidiram protegê-la e apoiá-la. Ao contrário de sentir-se um sujeito de direitos e de reivindicar junto à professora seu direito de apresentar o seminário como os demais colegas, a aluna sentiu-se incapaz de lutar por essa oportunidade, e, sendo antecipadas suas necessidades, os colegas e professores assumiram as decisões que se seguiram.

A experiência descrita deixa transparecer que prevalece em nossa sociedade, nos dias de hoje, a concepção de que a pessoa com deficiência precisa de proteção e assistência, tanto que um grupo de colegas e professores se uniu em defesa da aluna com vistas a proteger os seus direitos. Logo depois, a aluna foi encaminhada ao serviço de psicologia da UFPI, para que recebesse um tratamento capaz de restaurar sua autoestima e autoconfiança. No entanto, a professora que praticou a violência não foi encaminhada a tratamento clínico.

Carlo (2012), ao caracterizar a representação da deficiência nos vários períodos da história humana, afirma que após a Segunda Guerra Mundial a pessoa com deficiência passou a ser considerada uma **eterna criança**, uma imagem que se confunde com a do **doente** que precisa de constante assistência médica e cujas causas da deficiência são naturalmente associadas a condições de saúde. Essa representação social do **deficiente** é ainda muito forte e gera uma atitude protetiva dos grupos, que embora desejem sinceramente a inclusão social dessas pessoas, intimamente as consideram indefesas e, muitas vezes, incapazes de lograr êxito em suas aspirações sociais.

Nessa perspectiva, identificamos dois grupos fundamentados na mesma concepção que considera as pessoas com deficiência como eternas crianças: um grupo que assume uma atitude protetiva a essas pessoas por acreditar que elas têm direitos que devem ser preservados, mas que, no entanto, são indefesas e incapazes de tomada de decisão; e outro grupo que não acredita que elas sejam capazes de se desenvolver e que não deveriam estar incluídas na rede regular de ensino. Esse último grupo considera que a deficiência prejudica definitivamente o

desenvolvimento biológico e social e a aprendizagem da pessoa. Na cabeça das pessoas desse grupo ainda permanece viva a concepção de que pessoas com deficiência são **retardadas** e que o retardo mental as infantiliza. Isso se evidencia no tratamento da professora: agindo como um adulto que lida com uma criança defeituosa, ruidosa e inconveniente.

Ao defender os direitos da aluna, a professora Linha revelou sua compaixão por essas pessoas. A compaixão quase sempre se materializa em atitudes assistencialistas. Embora a professora em todas as discussões realizadas nos GDs e em suas narrativas escritas tenha sempre se posicionado a favor da inclusão escolar, frente a situação descrita fica claro que a mesma reconhece que, na prática, essa inclusão não está de fato acontecendo, o que motivou sua reação em prestar assistência à aluna.

No exemplo, observamos que não houve registro a respeito de uma orientação à aluna no que se refere a denunciar a professora por sua atitude preconceituosa ou de estímulo à aluna procurar seus direitos junto à coordenação. Se algo parecido aconteceu não foi registrado pela professora, o que demonstra que em ordem de importância, o grupo considerou ser mais urgente dar assistência psicológica à aluna com deficiência.

Quando pensamos no contexto da universidade, sabemos que o papel das instituições de Ensino Superior é de garantir um atendimento educacional compatível às necessidades de seus alunos, sejam quais forem suas diferenças e limitações. Para tanto, deve oferecer uma formação que leve a todos os alunos, indistintamente, a desenvolverem sua autonomia, recebendo uma educação de qualidade que lhes proporcione a excelência profissional.

No momento em que encontramos, dentro do espaço universitário, alunos com deficiência sendo preteridos e discriminados, sendo negado aos mesmos o acesso à educação de qualidade e às condições mínimas para sua permanência na academia, podemos afirmar que a universidade está contribuindo significativamente para a exclusão social dessas pessoas e, neste caso, o seu posicionamento teórico em defesa da Educação Inclusiva perde-se no vazio.

Na teoria, os discursos proferidos nos eventos universitários por professores, mestres, doutores e pós-doutores, conclamam a sociedade a mudar de atitude e acolher os diferentes, sejam suas diferenças intelectuais, psíquicas, de raça, de religião, de situação socioeconômica, de cultura ou de gênero. Na prática, no entanto, muitos julgam possuir o poder de decisão sobre quem tem, ou não, o direito de acesso aos espaços sociais, ao conhecimento e aos bens produzidos pela sociedade.

De maneira geral, na prática pedagógica da universidade, ainda subsiste a hierarquização do poder que determina que o professor seja superior ao aluno. Isso permite que alguns professores, em nome da manutenção de sua autoridade, lancem mão do autoritarismo e

nesse processo muitos dos direitos do aluno são atropelados e negados. Se isso acontece na relação entre o professor e o aluno considerado **normal**, quando se espera que esse aluno se encontre em condições psíquicas de reivindicar seus direitos, o que poderá acontecer na relação entre o professor e o aluno com deficiência, cujo estado emocional recebe a carga de uma história de vida geralmente marcada pelo preconceito?

Vivemos numa sociedade excludente e preconceituosa que vem lutando fortemente nas últimas décadas por uma mudança paradigmática. Temos assistido a acirrados movimentos sociais em defesa das minorias que ao longo da história têm sido marginalizadas e excluídas. A garantia de direitos importantes dessas minorias tem sido conclamada e temos assistido a elaboração de propostas e a organização de políticas públicas nesse sentido. Entretanto, no âmbito da inclusão escolar essa luta está apenas começando.

Numa sociedade que durante séculos tem lutado para modelar o homem às expectativas do que julgam ser normal e esperado, abominando tudo que representa um **desvio**, um dos direitos humanos mais violados continua sendo o direito de ser diferente. Entretanto, como afirma Rodrigues (2001), a diversidade é uma das características mais fortes do ser humano. O autor nos lembra de que somos resultados do somatório da diversidade biológica e cultural. Destaca o quanto são acentuadas as diferenças interindividuais e sociais do Homem, ressaltando a exuberante criatividade dessas diferenças. E, finalmente, faz menção à necessidade de criarmos uma norma ética capaz de regular nossa vida em comum: a igualdade. Em outras palavras, tivemos que criar o conceito de igualdade porque somos clara e visivelmente diversos.

O pensamento de Rodrigues (2001) evoca a igualdade de direitos de todos, indistintamente, mas sem negar a diversidade humana. No mesmo sentido, a frase de Boaventura Santos (2003, p. 462) resume bem esse estado de direito: “Temos o direito de ser iguais sempre que as diferenças nos inferiorizem, temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracterize”. Para esse último, as diferenças podem tanto nos inferiorizar quanto realçar nossas características individuais, depende exatamente do modo como tratamos a nossa diversidade. Somos únicos, diferentes; mas também somos iguais enquanto sujeitos de direitos.

Nos últimos anos a professora Linha vem ministrando, no Curso de Pedagogia da UFPI, disciplinas que abordam diretamente o tratamento dado às pessoas com deficiência. Suas leituras, estudos e pesquisas nessa área têm oferecido os elementos comprobatórios de que, longe de serem encaradas simplesmente como características da diversidade, as diferenças, sejam biológicas, culturais, intelectuais, econômicas, de crença ou de gênero, possuem um efeito poderoso na hora de atribuir valor social às pessoas.

Como comprovamos nas narrativas da professora Linha destacadas no primeiro eixo de análise, o vocábulo **diferença**, por exemplo, se apoia em marcadores ligados às características biológicas, pois no contexto de seus estudos e pesquisas sobre pessoas com deficiência, a diferença física que dá visibilidade a deficiência, ou o laudo médico que patologiza essa diferença, representa uma marca que desvaloriza e inferioriza a pessoa.

Garbino e Stump (2003) definem as deficiências do ponto de vista fisiológico. Para eles as deficiências são distúrbios fisiopatológicos causados por danos aos tecidos nervosos (ou a outras estruturas). Contudo, como adverte Omote (1996), a definição de deficiência tem relação direta com o modo como os grupos sociais interpretam e tratam como desvantagens certas diferenças apresentadas por determinadas pessoas. Percebemos, lamentavelmente, que embora pareça que avançamos cientificamente no que se refere à definição de deficiência, superando essa visão fisiológica, na prática, as deficiências ainda são definidas do ponto de vista orgânico, e continuamos classificando uns indivíduos como deficientes e outros como normais.



Quando perguntada se vivenciou ou assistiu, ao longo da sua formação pessoal e profissional, alguma situação de exclusão/inclusão que tivesse ficado marcada em sua memória, a professora Lã descreveu um episódio acontecido com uma aluna da Educação Básica.

Lembro-me de uma situação de uma aluna na Educação Básica, com déficit cognitivo que, quando a mãe foi chamada para conversar sobre o problema, disse com todas as letras que não deveríamos “perder tempo” com a sua aprendizagem, pois, assim como os outros irmãos, ela estava fadada ao fracasso. Aquilo me chocou, pois me coloquei na posição daquela criança em que, nem mesmo os pais, acreditavam na sua aprendizagem. Após longa conversa, ao se despedir a mãe novamente reforçou a sua percepção negativa das possibilidades da criança, provocando em mim um sentimento de desafio, que se transformou em ações buscando provar exatamente o contrário das expectativas familiares. Ao deixar a escola no ano seguinte, a realidade daquela criança já estava diferente, o que levou a mãe a reconhecer que o ritmo era diferente, mas que havia possibilidades.

Em análise, podemos destacar alguns aspectos importantes na narrativa da professora Lã: 1. Muitas vezes a criança com deficiência é estigmatizada pela própria família; 2. A criança com deficiência é capaz de aprender; 3. Cada criança tem um ritmo próprio de aprendizagem; 4. O processo de inclusão escolar de alunos com deficiência deve ser desafiador para os

professores; 5. Dedicar esforços para que a criança com deficiência aprenda não é nenhuma “perda de tempo”.

Primeiramente a professora Lã destaca a concepção da mãe a respeito das condições de aprendizagem da filha. Para aquela mãe, o déficit apresentado pela criança fazia com que qualquer tentativa da professora de ensiná-la fosse inútil. Na interpretação dela, todos os seus filhos estavam marcados pelo fracasso acadêmico, ou seja, eram incapazes de aprender. Professora Lã não faz registro de como aquela mãe chegou a essa conclusão, mas certamente seus filhos tiveram sua trajetória escolar marcada por reprovações e insucessos. A negatividade e as baixas expectativas da mãe quanto à capacidade da filha aprender, serviu de elemento motivador para que a professora Lã dedicasse algum tempo na busca de estratégias didáticas que possibilitassem a aprendizagem daquela criança. Vivendo a mesma situação, outra professora (ou professor) poderia ter reagido de forma diferente, inclusive acreditando na incapacidade de aprender da criança, o que poderia ter causado a desistência de tentar fazer com que a criança viesse a aprender. Atitudes diferentes diante da exclusão e do preconceito servem para demonstrar que os professores se sentem despreparados para lidar com o desafio de ensinar tudo a todos, indistintamente. Quando a própria família estigmatiza a criança, o professor, munido de conhecimentos científicos, pode e deve auxiliar a família a superar essa visão estereotipada da criança, investigando e demonstrando quais caminhos trilhar em direção ao desenvolvimento e à aprendizagem dela.

Sabemos que, embora possuindo limitações que muitas vezes podem comprometer a qualidade de suas aprendizagens, a criança com deficiência, principalmente aquela que foi encaminhada à inclusão na rede regular de ensino, apresenta possibilidades reais de desenvolvimento e aprendizagem. Por esse motivo, o tempo investido na investigação de como essa criança aprende e em busca de estratégias didáticas que tornem sua aprendizagem possível, nunca será um tempo perdido. Todos nós aprendemos de uma forma muito particular. Temos estilos e ritmos de aprendizagem diferentes, ou seja, cada criança escolhe uma forma diferente de aprender que se reflete diretamente no tempo que ela levará para construir um novo conhecimento. Essa dinâmica singular de aprendizagem deve ser considerada em sala de aula e, quando isso não acontece, a tendência é que os alunos que não conseguem alcançar a aprendizagem da mesma maneira e no mesmo ritmo da maioria das crianças acabem ficando excluídos, ainda que permaneçam inseridos nas salas de inclusão.

Em seus posicionamentos, a professora Lã demonstra que acredita na inclusão escolar, desde que o professor assuma de fato o papel de mediador da aprendizagem de todas as crianças, sem exceção. Quando se deparou com a situação daquela criança, discriminada pela própria

mãe, a professora reagiu de forma positiva. Sentiu-se desafiada a provar para a mãe da criança que ela estava enganada sobre as possibilidades de aprendizagem da filha. Conquanto, nem todos os professores reagem assim. Para boa parte dos professores, o aluno com deficiência não é visto como um desafio, é, antes, considerado um aluno-problema por apresentar dificuldades estruturais ou funcionais que demandam tempo e estudo, o que irá repercutir em mais trabalho e preocupação para o professor. Além de representar uma ameaça ao bom andamento da aula e à aprendizagem dos alunos considerados ‘normais’ (CARVALHO, 2009). Para a autora, ainda prevalece entre nós o modelo médico de conceituação das deficiências. Ou seja, quando as características do aluno se distanciam muito dos padrões estabelecidos como normais, pensa-se em anormalidade e em patologia, e esse aluno acaba sendo considerado o único responsável por suas dificuldades, ou seja, não seria o professor o profissional responsável pelo tratamento desse aluno, e sim, um profissional da área de saúde.

No caso descrito pela professora Lã, a mãe da garotinha também carregava essa percepção. Contudo, a leitura equivocada dos pais a respeito das capacidades de aprendizagem de suas crianças não se dá no vazio. Muito provavelmente aquela mãe teve experiências negativas quanto à vida escolar da filha e dos demais filhos. Muito provavelmente o rótulo de aluna incapaz de aprender foi colocado pela escola (ou escolas) onde a criança estudou. O fracasso da criança, ao longo de sua vida escolar funcionou como um laudo escrito por especialistas que atribui à criança (e a família) a culpa de sua inaptidão para aprender. Sobre isso, em seu Memorial de Formação, Lã acrescenta:

Acredito que as situações em que atitudes de exclusão e preconceito foram vivenciadas, no cotidiano da escola, sempre ocorreram de forma velada, ou seja, do professor que não acreditava na capacidade do seu aluno de aprender ou da própria família que contribuía para diminuir a autoestima dos seus filhos.

Para Lã, fica claro o papel do professor, da escola e da família na elevação da autoestima do aluno com deficiência. Fica claro também que, embora não destaque outras experiências de demonstração de preconceito e exclusão, ela reconhece que atitudes discriminatórias acontecem de forma velada dentro das salas de aula e do ambiente familiar.

Teoricamente, nos cursos de formação de professores, temos defendido os princípios e objetivos sugeridos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013). Segundo esse documento, a educação tem como objetivo a troca de saberes, a socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens. Essa educação, portanto, destina-se a múltiplos sujeitos de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais

e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens e contextos socioculturais. Na prática, entretanto, a escola ainda é marcada por atitudes excludentes, que separam os alunos **fortes** dos alunos **fracos**, tratando de forma diferenciada os alunos com lentidão na aprendizagem, castigando-os por seu baixo desempenho acadêmico, deixando-os sem recreio para finalizar as tarefas que não fizeram em tempo hábil, por exemplo.

Devemos admitir que a escola ainda não se apropriou dos fundamentos da Educação Inclusiva. Isso se comprova quando continuamos a analisar o documento de Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica: “[...] é preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, pois essa é uma opção ‘transgressora’, porque rompe com a ilusão da homogeneidade e provoca, quase sempre, uma espécie de crise de identidade institucional” (BRASIL, 2013, p. 25).

Nessa crise de identidade institucional, temos lutado pela superação da velha concepção de deficiência. Ao mesmo tempo, sentimos o impacto da responsabilidade de construir o Paradigma Inclusivo de Educação, que exige uma mudança radical da sociedade que vai muito além da adoção de novos postulados científicos. Uma mudança que exige uma nova forma de ver o mundo, as pessoas e a nós mesmos. Para a professora Lã, sem que a escola mude não há como se realizar uma efetiva inclusão escolar. No que se refere ao modo como a família encara a deficiência. A família muitas vezes sente-se impotente ao enfrentar a realidade de que tem um filho ou filha com deficiência. A escola, portanto, como instituição difusora do conhecimento científico, deverá auxiliar a família orientando-a em como proceder.

Por desconhecerem as causas da deficiência, os pais muitas vezes sentem-se culpados, pois encaram a deficiência como uma patologia que, de algum modo, seu filho herdou geneticamente. O fracasso escolar que muitas vezes marca a vida acadêmica da criança com alguns tipos de deficiência, conseqüentemente, torna-se elemento reforçador do preconceito e do rótulo de incapacidade que acompanha essa criança.

No registro da professora Lã podemos evidenciar essa visão da família, entretanto, seu posicionamento e os desdobramentos resultantes de sua decisão de tentar mudar a realidade daquela criança, revelam sua crença de que o professor tem um papel importante na mudança de concepção da família sobre a aprendizagem de pessoas com deficiência. A posição da professora coincide com o pensamento de Carvalho (2010) quando afirma que a proposta de Educação Inclusiva tem como pressuposto que **todos** são capazes de aprender. Para que isso aconteça, entretanto, torna-se necessário remover as barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos. A autora destaca ainda que professores que assimilaram a inclusão como um princípio, e como um valor, assumem essa premissa como básica em sua prática, buscando

reconhecer e identificar as necessidades de todos (e de cada um) e centrando sua prática pedagógica na aprendizagem, e não no ensino.

A atitude da mãe daquela garotinha com déficit cognitivo está fundamentada em concepções construídas socialmente. Fazemos novamente referência a Ferreira (2007) para lembrar que nossas concepções são resultado da nossa tentativa de explicar o entorno, de conhecer e compreender os fenômenos e as coisas de modo a dar-lhes sentido. Os pais, ao enfrentarem a realidade de que sua criança possui uma deficiência, buscam explicação para o fenômeno no que a autora chama de “postulados e princípios organizacionais lógicos e paradigmáticos” (FERREIRA, 2007, p. 14). Em outras palavras, inseridos na sociedade, envoltos numa cultura que estabelece padrões e modelos, participantes de grupos sociais que reagem a princípios e postulados que buscam explicar a realidade do ponto de vista da ciência, de forma subjetiva, os pais acabam sendo vítimas do impacto emocional gerado pelo julgamento de uma cultura excludente e normalizadora, e, simplesmente, acabam apenas reproduzindo interpretações elaboradas por essa sociedade, sem analisá-las criticamente.



Professora Barbante

Para a professora Barbante, o impacto de encontrar uma aluna com deficiência visual inserida em uma de suas turmas, é descrito por ela como um dos momentos significativos na caminhada de ensinar e aprender a ser professora.

No tocante a momentos significativo nesta caminhada de ensinar e aprender a ser professora, me recorro de muitos momentos dentre os quais aquela situação em que você chega em sala de aula e encontra uma aluna com deficiência visual. A aluna participava ativamente das atividades orais e interagiu com desenvoltura com a ajuda de um bolsista que a acompanhava nos seminários e trabalhos escritos.

O relato da professora revela que ao mesmo tempo em que foi surpreendida com a presença da aluna com deficiência visual, o fato da aluna apresentar condições de desenvolver as atividades propostas, ainda que com a ajuda de um tutor, de certo modo, também a surpreendeu. Tanto que ela ressalta: “Não precisei realizar adequações em minha prática, com exceção da escolha de filmes, pois procurava filmes dublados para contemplá-la.”. Essa pequena adequação, entretanto, demonstra que a professora foi sensível às necessidades específicas daquela aluna. Sua preocupação em escolher filmes dublados é indicativa de que

ela desejava que a aluna fosse incluída na atividade proposta para a turma. Uma atitude simples, mas com um reflexo direto na qualidade de sua participação na aula.

A atitude da professora Barbante reflete sua concepção de que todos nós somos diferentes e que nossas diferenças precisam ser respeitadas e contempladas na escola. Quando a professora se posiciona sobre a diversidade humana, ela assim se posiciona: “Diversidade é a complexidade de valores, pensamentos, formas de ser e conviver que compõem a ação humana”. Logo, podemos dizer que a professora Barbante corrobora com a ideia de que a diversidade é uma característica humana, que, por isso mesmo, é carregada de complexidade. A partir desse posicionamento sobre a diversidade, a professora começa a se posicionar sobre Educação Inclusiva. Ela registra em seu Memorial de Formação: “A escola foi preparada para trabalhar com a homogeneidade e não com a diversidade. Nesse sentido, a inclusão depende de mudanças de valores da sociedade, pois devemos considerar as diferenças”.

Assim como Carvalho (2010) sugere, devemos refletir sobre o trabalho pedagógico na diversidade a que se refere a professora Barbante. A autora nos convida a visitar, hipoteticamente, qualquer escola, e nela, qualquer sala de aula. A primeira coisa que encontraremos é uma sala de aula heterogênea, composta por alunos completamente diferentes uns dos outros. Diferentes não somente em suas características corporais, mas também em suas diferenças comportamentais, em suas histórias de vida, em seus estilos de aprendizagem, em seus interesses e em sua motivação para participar da aula e aprender. Entretanto, a escola ainda permanece organizada em torno de um modelo tradicional de educação que exige de todos os alunos inscritos numa mesma série, com uma mesma faixa etária, apresentem resultados de aprendizagem semelhantes e num mesmo espaço de tempo. Superar esse modelo tradicional não tem sido uma tarefa fácil.

Como acrescenta Carvalho (2010): “A ideia de uma sociedade inclusiva sem dúvida se fundamenta numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade como característica fundamental à constituição de uma sociedade”. Por esse motivo Barbante destaca a necessidade de uma mudança de valores na sociedade.

Nessa perspectiva, numa análise do processo inclusivo, vale ressaltar que seria uma injustiça considerar apenas a sala de aula, e nela professores e alunos e suas relações com o saber, sem considerar que a classe de alunos não se encontra dissociada da escola e do sistema educacional no qual a escola está inserida e que se apresenta como reflexo da sociedade (CARVALHO, 2010). A professora Barbante demonstra ter consciência disso quando afirma que:

Para que a inclusão seja uma realidade faz-se necessário enfrentarmos uma série de barreiras que vai da política às práticas pedagógicas. É necessário aos educadores sensibilidade, conhecimento do desenvolvimento humano e de suas relações com o processo de ensino e de aprendizagem. Conhecer e fazer uso de uma proposta diversificada onde a escola esteja aberta para as trocas e construção do processo de inclusão escolar é o primeiro passo para mudança. Por meio de transformações no sistema de ensino nós profissionais mudaremos o foco e levaremos em conta a especificidade do sujeito e não mais as suas limitações.

Interessante destacar que, segundo a professora Barbante, para que a inclusão aconteça efetivamente, o professor precisa: 1. Ter sensibilidade; 2. Ter conhecimento sobre o desenvolvimento e a aprendizagem do homem; 3. Conhecer e fazer uso de uma proposta inclusiva de educação; 4. Dar maior importância às especificidades do aluno do que às suas limitações.

Quanto destaca a necessidade de sensibilidade, a professora menciona algo muito importante: a necessidade do professor aprender a usar seus sentidos não apenas de forma superficial. Não basta ver, ouvir, falar e tratar o aluno numa relação sem nenhuma afetividade. Para que possam reconhecer as necessidades reais dos alunos, os professores precisam desenvolver um olhar, uma escuta e uma fala mais acurada, o que somente será possível se a distância entre professor e alunos for diminuída. Os posicionamentos da professora Barbante mostram-se coerentes com a sua prática de ensino. Os registros que se seguem demonstram que a professora não se considera a única capaz de ensinar. “Penso que o ato de ensinar, ele é concomitante com o ato de aprender”. Conseqüentemente, os alunos da professora Barbante também a ajudaram a desenvolver a sensibilidade necessária à docência:

Parafraseando Rubem Alves, acredito que o professor, para ensinar, tem que primeiro fascinar e seduzir seus alunos. [...] Eu me lembro que em uma de minhas aulas, na época o estágio, uma aluna falou assim: Professora, o que falta nas meninas do Instituto de Educação para terem melhor desempenho é o toque. Perguntei: Toque? Estranhei. Ela disse: É, professora. Você chegar para elas e tocar no ombro dizendo: Como foi o seu dia? Como é que você está? Que dificuldades você está tendo no seu trabalho? Em que eu posso te ajudar? As alunas assim se sentirão acolhidas. Para ser professora é preciso ter sensibilidade.

A professora Barbante desenvolveu essa capacidade de fascinar seus alunos e ganhar sua confiança pelo exemplo em sala de aula. Sua sensibilidade foi se desenvolvendo cada dia mais quando decidiu pela proximidade dos alunos, socializando experiências, tirando suas dúvidas, investigando junto com eles as possibilidades de superação das dificuldades e de resolução de conflitos.

Quando os alunos dizem: professora, eu agia completamente diferente da forma como você está agindo, da forma como você está falando. É gratificante ouvir os alunos falarem que agora irão agir de forma diferente, pois antes agiam sem conhecimento. Nesse momento você pensa: estou contribuindo, está valendo a pena o meu esforço.

Há algum tempo encontrei em uma farmácia um ex-aluno que me falou: Professora, que bom que eu estou vendo você. Como tenho saudades de suas aulas! Você é um exemplo para mim. Eu procuro trabalhar na minha sala de aula como você trabalhava. Eu falei que procurava viabilizar minhas aulas como uma professora que tive, no Curso Pedagógico. Uma professora de dimensão humana grandiosa, que quando falava fascinava os alunos. Essa professora me marcou profundamente, porque era uma professora que refletia sobre tudo o que falava, na perspectiva da mudança e da transformação da realidade.

Quando seu aluno se refere a ela como uma professora de “dimensão humana grandiosa”, ele demonstra o respeito que sua forma de lidar com os alunos em sala de aula (e fora dela) a ajudou a conquistar. Trata-se de uma prática educativa pautada na inclusão. Embora a professora não registre nenhum exemplo de situação envolvendo a exclusão, ela reconhece a inclusão como “um movimento de luta das pessoas com deficiências e seus familiares na busca de seus direitos perante a sociedade”. Portanto, o relato de como lidou com a inclusão escolar de uma aluna com deficiência visual, o registro do modo com acolhe seus alunos e o destaque sobre a importância que existe do professor desenvolver a sensibilidade e manter a proximidade de seus alunos, ilustram perfeitamente o posicionamento da professora acerca da inclusão.



Professora Seda

Segundo a professora Seda, “Deficiência é a diminuição de alguma capacidade, ocasionada por fatores congênitos ou adquiridos, mas que não se coloca como impedimento para a realização de determinadas atividades pelo sujeito, desde que este conte com o apoio e o auxílio de alguém”. Essa concepção é reforçada em cada relato da professora, seja no Memorial de Formação, seja durante os GDs.

[...] a deficiência é entendida como alguma incapacidade [...] a diminuição de alguma capacidade, mas que não é impeditivo para que a pessoa possa realizar atividades, desde que ela conte com o auxílio, com o apoio de outras pessoas. Então [...] não é impeditivo. Eu acho que é a diminuição de uma determinada capacidade, mas que não impeditivo.

A professora procura deixar claro o seu posicionamento acerca de como ela vê a pessoa com deficiência: como uma pessoa que possui limitações, mas que mesmo tendo diminuídas algumas de suas capacidades, não se encontra impedida de se desenvolver e aprender.

Uma pessoa com deficiência visual, baixa visão, não é cega totalmente [...] ela tem a condição de realizar as atividades [...] só que ela tem aí [...] o que? Uma diminuição dessa capacidade pelo fato dela ter esse comprometimento. Eu prefiro dizer que é a diminuição da capacidade, porque exatamente o que vai se colocar é que, essa diminuição, ela não é impedimento, ela não é limitante. A pessoa pode fazer as coisas [...] Ela pode realizar as atividades. [...] É limitante [...] ela não é incapacitante.

Para a professora Seda, quando nos referimos à pessoa com deficiência, é importante que se reconheça que o termo faz referência a aspectos biológicos que impõem limitações reais. A deficiência “[...] é relacionada ao aspecto biológico. [...] Se refere a um sujeito que antes de qualquer coisa é um ser biológico [...] Então [...] é isso que é afetado [...] primeiramente, é isso que é afetado”. As palavras de Seda nos remetem a definição de Carvalho (2010) para **deficiência**: “[...] é exteriorização de um estado patológico, refletindo um distúrbio orgânico, uma perturbação no órgão, a perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente [...]” (CARVALHO, 2010, p. 28). Entretanto, Seda faz uma observação importante sobre o efeito social de uma limitação biológica:

Vamos dizer que, hipoteticamente, todas as pessoas sejam, por exemplo, surdas, né? Vamos dizer que do ponto de vista biológico todos têm essa mesma deficiência. Mas isso não vai ter uma repercussão do ponto de vista social porque todas vivem sobre essa mesma condição. Então o que vai chamar atenção é o diferente, é a diferença! É o que vai chamar a atenção!

Nesse exercício hipotético, a professora Seda chama atenção para a tendência natural das pessoas discriminarem o que é diferente, simplesmente pelo diferente fugir aos padrões de normalidade definidos socialmente. Ou seja, numa sociedade em que o diferente passasse a ser o padrão, ainda que fosse uma limitação biológica, não haveria motivos para discriminação e preconceito.

Podemos, portanto, observar que a deficiência geralmente é identificada socialmente por uma marca física ou comportamental que é imediatamente associada a um estado patológico. Entretanto, a professora Seda argumenta que a conotação e a representação dada a

essa marca são uma construção social. Nessa perspectiva, o preconceito sofrido pelas pessoas por possuírem uma deficiência também é construído socialmente.

Para a professora Seda “preconceito é o conceito prévio sobre determinado fato ou aspecto da realidade, construído socialmente, levando as pessoas a fazerem afirmações e adotarem atitudes equivocadas”. Logo, as atitudes equivocadas as quais a professora se refere são o reflexo direto das interpretações sociais dadas à deficiência ao longo da história humana. A superação do preconceito só é possível, em primeiro lugar, se compreendermos a diversidade como parte da nossa humanidade. Para a professora Seda, o termo “diversidade” relaciona-se a singularidade do ser humano:

Diversidade é a multiplicidade na forma de ser, estar e se manifestar no mundo, representada na singularidade de cada pessoa. [...] Porque quando a gente fala da singularidade está subtendido que nessa singularidade que existe [...] essa [...] essa unidade [...] pluralidade [...] é o que caracteriza a unicidade. Que essa unicidade ela não foi construída de uma forma isolada [...] tem o outro, tem os outros [...] né?

Macedo (2005) faz referência a essa interpretação destacando que o debate sobre a educação e sobre o papel da escola como instituição responsável pela a educação de todos repousa na evidência da singularidade e da diversidade humana. Para o autor, respeitar as diferenças é aprender a conviver com elas por meio de trocas, debates de divergências e resoluções de conflitos, sem negá-las, buscando novos modos de pensar e construir relações horizontais. Explica também que, na inclusão, semelhanças e diferenças relacionam-se de modo independente e indissociável.

Professora Seda também afirma que “a diferença não torna a pessoa desigual”. Para ela a relação entre unidade/pluralidade/unicidade coincide com o conceito de diversidade apresentado por Carvalho (2010, p 15): “Apresento o conceito de diversidade como integração de diferenças numa unidade que não as anula, mas que ativa o potencial criativo da interação entre os sujeitos e destes com seus contextos”. A professora Seda corrobora com Carvalho (2010) acrescentando que a diversidade abrange a complexidade de valores, crenças, pensamentos, formas de ser e de conviver do homem. Por isso a educação na e para a diversidade é tão desafiadora.

A apresentamos aqui as concepções da professora Seda sobre vários aspectos que envolve a inclusão, entretanto ela não descreve especificamente situações em que presenciou a preconceito/exclusão. Todavia, um aspecto importante do processo de inclusão escolar levantado pela professora merece especial destaque: que assim como não podemos tratar de

forma discriminatória o aluno com deficiência por considerá-lo incapaz de aprender, também não podemos considerar que ele merece um atendimento assistencialista e preferencial, com privilégios em relação aos outros alunos. A professora Seda menciona a seguinte experiência: “Lembro que um dos alunos cegos que estavam matriculados em minha turma me propôs que o aprovasse na disciplina, sem que precisasse frequentar as aulas e fazer as tarefas. Evidentemente recusei”. Numa primeira análise, é natural que a proposta do aluno buscando privilégios cause indignação. Não obstante, tanto pode ser uma atitude de esperteza do aluno, tentando levar vantagem, como pode demonstrar que, muitas vezes, a própria pessoa com deficiência se julga incapaz de aprender como os outros alunos. Em seus relatos, a professora Seda deixou claro que, de modo geral, não se sente satisfeita com as experiências que teve com a inclusão escolar:

A experiência não foi boa e me trouxe, principalmente, o sentimento de impotência. Acho que avançamos muito, mas, há muito por fazer. Para mim, é preciso haver uma mudança conceitual, em que a inclusão seja considerada numa perspectiva abrangente e que possibilite mudanças de atitudes.

Isto posto, concluímos esta seção destacando a importância de refletirmos sobre as experiências de preconceito/exclusão a partir dessa última fala da professora Seda. Como alusivamente comparamos, buscamos a tecitura da Educação Inclusiva na docência superior a partir da trama produzida pelas narrativas das professoras do Curso de Pedagogia da UFPI. Por conseguinte, os eixos de análise constituem um emaranhado de fios, esperamos que no final das análises possamos arrematar nossas considerações cientes de que, como destaca a professora Seda, embora já vislumbremos muitas mudanças no trato com a educação de pessoas com deficiência, ainda sentimos a necessidade de mudanças atitudinais muito importantes e essenciais.

6.2 Eixo 2 – Concepções das professoras do Curso de Pedagogia sobre Educação Inclusiva

Para uma melhor compreensão do segundo eixo de análise, consideramos ser necessário responder ao seguinte questionamento: o que é concepção? De acordo com o Dicionário Aurélio (2000, p. 171), concepção significa “ato ou efeito de conceber, gerar ou de formar ideias”. Portanto, havemos de reconhecer que, o ato de formar ideias é um ato extremamente fecundo, que exige um período de gestação, resultando na significação que damos às coisas e aos eventos.

Em termos de pensamento complexo, Morin (2002, p. 174) assim define concepção: é o “[...] engendramento, por um espírito humano, de uma configuração original formando uma

unidade organizada”. Para o autor, a concepção é gerada pelo pleno emprego da dialógica pensante, portanto, numa primeira análise, poderíamos dizer que existe uma circularidade paradoxal entre pensar e conceber.

Compreendemos melhor essa circularidade quando consideramos o que afirma Ferreira (2007) quando diz que ninguém pensa no vazio, pois o ato de pensar encontra-se conectado à vida psíquica do ser humano que tem relação com todos os aspectos de sua atividade – necessidades, vontades, afetividade, consciência, imaginação, linguagem etc.

À semelhança de qualquer outra palavra, o termo concepção, contém em si, uma multiplicidade de interpretações e significados. Em análise a alguns desses significados, concordamos com Ferreira (2007) quando afirma que toda concepção pressupõe um conhecimento preexistente, ou seja, trata-se de um ato de criação que presume pensamentos, ideias e julgamentos prévios, muito embora nem sempre aconteça de forma criteriosa e rigorosa. Sobre isso a autora destaca que, embora o cérebro disponha de uma memória hereditária e de dispositivos inatos que nos permitem conhecer, nossa capacidade de conhecer somente se efetiva na interação com nossos semelhantes e com o mundo cultural no qual estamos imersos.

Explicando melhor, ao considerar que o processo de elaboração das concepções passa por um processo gestacional, reconhecemos que, antes de serem geradas, as concepções são fecundadas. Essa fecundação, portanto, tem dupla paternidade: os dispositivos inatos e a cultura na qual estamos imersos. Assim acontecem as reelaborações que fazemos da realidade, chamadas por Morin (2002, p. 20) de “ato cognitivo individual”. Para ele a cultura fornece ao pensamento as suas condições de formação, de concepção e de conceituação. O autor afirma que a cultura impregna e modela os conhecimentos individuais, sem, contudo, constituir “determinismo sociológico exterior”.

A comparação entre o processo de elaboração das concepções e o processo de geração de um novo ser vai além da retórica. Embora nossos pais biológicos nos ofereçam uma bagagem hereditária importante, somos seres históricos, concebidos e fortemente influenciados pela cultura que nos envolve. Dito isto, precisamos, entretanto, destacar que em nossa formação, embora nossa carga genética e o contexto cultural em que estamos envolvidos exerçam um efeito, até certo ponto, condicionante, não são dispositivos capazes de determinar o que nós seremos. Da mesma forma, embora receba a influência da memória hereditária e dos fenômenos culturais, nossas concepções são resultados de reelaborações do nosso pensamento, que, num processo dinâmico, sofrem constantes atualizações. Consequentemente, a cultura será capaz de impregnar nossos pensamentos, mas somente será capaz de modelar e dirigir nossas concepções se nós, ainda que inconscientemente, permitirmos que isso aconteça.

O fato de concordarmos com Morin (2002) quando diz que não existe um determinismo sociológico, não deve nos distrair quanto à força com que o meio social influencia na construção de nossas concepções. Sabemos que, como óvulo fecundado no útero das interpretações, as concepções sobre as coisas estão prenhes das mais variadas intercorrências externas. Nessa perspectiva, no contexto deste estudo, as narrativas orais e escritas produzidas pelas interlocutoras, resultantes das funções psíquicas que caracterizam o pensamento humano, constituem riquíssimo material de análise para o desvelamento das concepções que as mesmas possuem sobre o fenômeno em estudo.

Para identificar as concepções das professoras do Curso de Pedagogia da UFPI sobre Educação Inclusiva, buscamos apreender o que as mesmas compreendem do tema, em sua configuração original. Sabemos, todavia, que para enunciar uma concepção sobre Educação Inclusiva, as interlocutoras mobilizaram recursos do pensamento que, tanto envolvem suas experiências de formação pessoal e profissional, como também conhecimentos formalizados em teorias e paradigmas que fundamentam e descrevem essa temática.

Ferreira (2007, p. 11) fala um pouco sobre esse processo, lembrando que o ser humano, quando colocado em situações de aprendizagem favoráveis, torna-se capaz de desenvolver funções, processos e procedimentos psíquicos que lhes possibilita debruçar-se sobre os fenômenos e apreender suas propriedades, nexos e relações e a partir dessa apreensão atribuir-lhes sentidos e significados, elaborando diversas e complexas modalidades de conhecimentos, entre as quais destacamos as concepções.

Enquanto professoras do Curso de Pedagogia, consideramos que as interlocutoras da pesquisa, figurando entre protagonistas na construção do Paradigma Inclusivo de Educação, têm vivenciado “situações de aprendizagem favoráveis”, estando, portanto, em condições propícias a uma elaboração mais complexa e aprofundada da concepção sobre Educação Inclusiva.

Durante a pesquisa, o processo de identificação dessas concepções se deu de duas formas: através dos registros escritos nos Memoriais de Formação e dos relatos orais produzidos nos GDs. Apresentamos a seguir a transcrição dos dados produzidos pelas interlocutoras acompanhados de suas respectivas análises, indicando a fonte dos registros pelas siglas MF, referindo-se ao Memorial de Formação, ou GD, para a transcrição dos grupos de discussão. Esse movimento dialético é alusivamente comparado aqui ao movimento de ir e vir do tear manual, que num movimento cadenciado, vai tendo sua cala preenchida pela fala das interlocutoras.



Analisando a concepção da professora Linha sobre Educação Inclusiva, podemos dizer que, segundo suas convicções, para que a perspectiva inclusiva de educação se torne uma realidade, a pessoa com deficiência deverá: 1. Ser reconhecida socialmente como um sujeito de direitos; 2. Ter garantida a sua participação plena em todos os espaços sociais; 3. Ser livre de discriminação e preconceito; e 4. Ser acolhida socialmente.

Educação Inclusiva é o reconhecimento da pessoa como um sujeito de direitos, o que implica garantir a todas as pessoas a participação plena, em todos os espaços sociais, independentemente das suas particularidades. Pensar sobre a Educação Inclusiva nos obriga a pensar em valores como respeito, solidariedade, justiça. Não há Educação Inclusiva quando pessoas ou grupos são discriminados, estigmatizados. Assim, a Educação Inclusiva só se efetivará quando a sociedade acolher a pluralidade, a diversidade que caracteriza a espécie humana. Quando a acessibilidade for uma preocupação da sociedade.

O primeiro passo em direção a inclusão social deve acontecer no âmbito da garantia de direitos. Todo cidadão deve ter assegurados os seus direitos. Isso implica no reconhecimento de que todos, indistintamente, possuem os mesmos direitos que devem ser reconhecidos eticamente e assegurados legalmente. Portanto, a pessoa com deficiência não pode mais viver excluída da sociedade, tendo seus direitos violados. Um desses direitos é o de convivência não segregada. Além disso, essas pessoas têm o direito de acesso às oportunidades sociais de desenvolvimento, aprendizagem e trabalho. Para tanto, as pessoas com deficiência precisam ser acolhidas socialmente, reconhecidas em sua singularidade e aceitas independentemente das limitações que possam apresentar. Nessa perspectiva, não devemos mais admitir atitudes preconceituosas, que estigmatizem essas pessoas atribuindo-lhes menor valia.

Notamos que sua concepção se respalda em suas vivências, experiências docentes, estudos e pesquisas, e, podemos dizer que não encontramos discrepâncias entre suas interpretações da realidade e as elaborações teóricas que foram produzidas em suas narrativas a respeito do tema. Em seu Memorial de Formação, a professora procura, inclusive estabelecer um comparativo entre inclusão escolar e Educação Inclusiva:

Dessa forma, alguns teóricos (MENDES; CIA, 2014, por exemplo) estabelecem uma distinção entre os termos, utilizando o termo “inclusão escolar” para referir-se ao público alvo da Educação Especial (pessoas com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades/superdotação) e o termo “Educação Inclusiva” para referir-se a

uma população mais abrangente. Por compartilhar com esse entendimento, tenho adotado essa distinção em minhas produções.

Em outras palavras, a professora acredita que a inclusão escolar se refere a ações educativas voltadas mais especificamente ao atendimento de alunos com deficiência no espaço escolar. No caso do termo Educação Inclusiva, ela considera que deve ser usado quando nos referirmos a ações educativas mais amplas, envolvendo a inclusão de todos aqueles que por questões de raça, de etnia, de gênero, de cultura, de religião, de classe social ou outro motivo, sofrem com a exclusão social e educacional. Por esse motivo, o termo envolve ações mais amplas dentro e fora da escola. Ao fazer essa distinção entre os termos, professora Linha demonstra que não se posiciona com base no senso comum. Sua experiência docente, ao ministrar disciplinas relacionadas ao tema, os estudos e pesquisas que tem realizado através do Núcleo de Estudos em Educação Especial e Inclusiva, respaldam teoricamente o seu discurso.

Entretanto, embora demonstre possuir conhecimento na área, professora Linha esboça o desejo de saber mais. Ela afirma sentir-se despreparada para conduzir os alunos de Pedagogia a uma formação voltada à inclusão. Tanto que em diversos momentos ela insiste em afirmar que não possui formação específica na área.

Ao longo da minha trajetória no Ensino Superior tenho me deparado em sala de aula com alunos com necessidades educacionais especiais, de modo que já tive três alunos cegos, dois alunos com baixa visão, uma aluna com paralisia cerebral e uma aluna surda. Evidentemente enfrentei as dificuldades que qualquer professor enfrentaria, pois não sou especialista na temática.

Nessa narrativa, professora Linha destaca as dificuldades enfrentadas pelos professores para realizar a inclusão de todos os alunos com a garantia de real aprendizagem e acolhimento. Além disso, sua fala nos confronta com a realidade: os alunos com deficiência estão sendo inseridos em todos os níveis de ensino. Não há mais como fugir dessa realidade. Devemos, todavia lembrar que, as dificuldades enfrentadas pelo professor ao receber alunos com deficiência na sua sala de aula, não diferem muito das enfrentadas ao receber alunos com dificuldades de aprendizagem (dislexia, disortografia, discalculia, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, entre outras). A diferença é que, nesse último caso, a inclusão desses alunos na rede regular de ensino já faz parte do cotidiano dos professores há mais tempo, sendo igualmente encarado pelos professores como um grande desafio. Quando questionada sobre seu entendimento de Educação Inclusiva, professora Linha se posiciona de forma clara:

Tenho o entendimento de que ao falarmos em Educação Inclusiva estamos apontando para o desejo de uma escola de qualidade, isto é, uma escola comprometida com a aprendizagem de todos os alunos, independentemente de suas particularidades. Nessa perspectiva uma escola inclusiva não apenas insere alunos com necessidades educacionais especiais em suas classes; ela se compromete a dar respostas adequadas às necessidades de aprendizagem dos seus alunos.

A professora Linha, em seus posicionamentos, revela uma concepção sobre Educação Inclusiva fundamentada numa leitura crítica do fenômeno: “Entendo que a inclusão é um processo irreversível, porém ainda vem sendo implementado de forma bastante precária em nossa realidade”. Superando a visão romântica de que a Educação Inclusiva (ou a inclusão social), por ser algo indispensável, é de fácil assimilação e adoção, a professora encara a Educação Inclusiva como algo positivo e necessário, mas, ao mesmo tempo, bastante desafiador.

Apesar de estar concluindo os estudos de Doutorado em Educação, com ênfase na área de Educação Inclusiva, Linha não se considera uma especialista na área, como revela no seu memorial: “No meu caso específico, minhas carências são enormes, pois minha formação inicial se deu na década de 1980, quando a discussão sobre inclusão ainda não se fazia presente, pois a escolarização das pessoas público-alvo da Educação Especial acontecia em espaços segregados”.

Para a professora, não é suficiente ao professor saber o que é Educação Inclusiva para que se encontre apto a realizar a inclusão escolar. Ela admite que a formação inicial do professor não tem dado conta de prepará-lo para incluir alunos com os mais diversos tipos de deficiência. Ressalta que se torna necessária uma formação continuada para os professores que seja capaz de ressignificar suas concepções sobre a educação na perspectiva inclusiva. Ela complementa: “Compreendo que a inclusão é uma realidade e que a formação inicial jamais será completa, no sentido de preparar totalmente o futuro profissional, razão pela qual se fala de uma formação contínua”.

 Professora Lã

À medida que aconteciam os GDs, ouvindo os posicionamentos das outras interlocutoras, revendo seus próprios escritos e anotações, confrontando suas ideias com a de seus pares, pudemos observar que cada interlocutora, em busca de alcançar uma maior

compreensão sobre o fenômeno, recorria, ora ao conhecimento científico, ora ao conhecimento empírico, mobilizando diversas modalidades do pensamento. Nessa perspectiva, além do registro escrito de sua concepção sobre Educação Inclusiva, os posicionamentos da professora Lã também revelaram sua concepção sobre o tema.

O que se quer com a Educação Inclusiva é assegurar o direito das pessoas com deficiência ao acesso, a permanência e a aprendizagem. Uma educação que se diz inclusiva, portanto, não pode se limitar a assegurar apenas o acesso, não garantindo a aprendizagem. Como a escola não garante a aprendizagem, conseqüentemente, provoca na pessoa com deficiência o sentimento de fracasso e sua evasão da escola, quando a família não percebe os resultados objetivos em relação à aprendizagem. O problema é que a escola não está preparada para a inclusão das pessoas com deficiência, pois falta investimento na formação de professores, apoio da equipe multidisciplinar, disponibilidade de materiais pedagógicos adequados, condições estruturais de acessibilidade, entre outros elementos.

Em seu registro escrito, a professora Lã destacou alguns elementos necessários à escola para que possa realizar a inclusão. Para ela não se pode assegurar a inclusão escolar de alguém somente garantindo sua matrícula no ensino regular. Para que a inclusão aconteça, torna-se necessário que a escola proporcione a essas pessoas as condições mínimas necessárias para que elas permaneçam na escola e recebam educação de qualidade, alcançando uma aprendizagem significativa. A professora responsabiliza a escola pela evasão e pelo fracasso acadêmico do aluno com deficiência pelo simples fato de não oferecer a ele as condições de aprendizagem necessárias para que logre êxito.

Todos os aspectos levantados pela professora Lã coincidem com o Parecer CNE/CEB nº 17, de 13 de julho de 2001, que afirma que a política de inclusão escolar não consiste apenas na garantia de permanência física dos alunos com necessidades especiais junto aos demais educandos, mas constitui ousadia de rever concepções e quebrar paradigmas em busca de desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo as suas necessidades. Implica em desenvolver o respeito e cultivar a valorização da diversidade dos alunos e, para tanto, exige que a escola defina sua responsabilidade não somente na criação de espaços inclusivos como também na superação da produção, pela própria escola, de necessidades especiais em seus alunos (RIBEIRO; BAUMEL, 2003).

Ao identificar professores e familiares como protagonistas no processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência, a professora Lã reconhece seu próprio papel nesse processo, tanto como professora quanto como formadora de professores. Fica ainda mais nítido o quanto ela assimilou e defende a inclusão como um valor e um princípio, no momento em que defende

a necessidade de ajustes na prática pedagógica centrando-a na aprendizagem de todos os alunos, sem exceção.

Professora Barbante

De acordo com a professora Barbante, Educação Inclusiva é, antes de tudo, uma educação cidadã. Ela menciona em suas narrativas que se trata de uma educação “que garante a todos o direito à cidadania”. Ao mencionar esse direito, a professora posiciona-se semelhantemente a outros estudiosos da temática, quando reconhece que o movimento pela inclusão social se encontra atrelado à construção de uma sociedade democrática, em que haverá reconhecimento político das diferenças e na qual a diversidade será respeitada (MENDES, 2010; KASSAR, 2011, GARCIA, 2011, MANZINI, 2007).

É uma educação cidadã que contempla a todos, sem distinção de questões étnico-raciais, socioeconômicas, vulnerabilidade social, religião ou desenvolvimento cognitivo.

Sua visão do fenômeno fundamenta-se na compreensão mais ampla de que todos têm direito à educação de qualidade e que a inclusão social, a superação do preconceito e a construção de uma sociedade mais justa, depende diretamente da forma como o professor tem conduzido o ensino na escola. A professora Barbante foi muito sucinta e objetiva, mas não se distanciou da compreensão crítica do fenômeno.

• Professora Seda

No contexto educacional, a inclusão escolar surge como possibilidade de colocar em prática os princípios que defendemos teoricamente quando discursamos sobre Educação Inclusiva. É nesse movimento reflexivo sobre a natureza diversa do ser humano que surge a inclusão escolar.

Educação Inclusiva é uma prática social na qual as pessoas são atendidas nas suas necessidades e particularidades. Diz respeito a uma ação de caráter abrangente, escolar ou não. Na escola, implica em considerar o aluno como ser concreto, contextualizado e singular. É, sobretudo, reconhecer, no aluno, os seus direitos e respeitá-los.

De forma semelhante ao pensamento da professora Lã, para a professora Seda, a inclusão escolar é o “processo de acolhimento que permite que todas as pessoas, em idade escolar, possam, não apenas ter acesso à escola, mas nela permanecer e aprender, de acordo com suas possibilidades e limitações”. Ou seja, para ela, o processo de inclusão escolar deve envolver a todos os alunos, indistintamente, em um ambiente acolhedor e de respeito às diferenças e às limitações dos alunos. Um espaço de reconhecimento das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem de todos os alunos. Porém, embora deixe claro que acredita na inclusão escolar, a professora admite que o paradigma inclusivo se encontra em fase de construção:

Acho que avançamos muito, mas, há muito por fazer. Para mim, é preciso haver uma mudança conceitual, em que a inclusão seja considerada numa perspectiva abrangente e que possibilite mudanças de atitudes. Ainda há um distanciamento muito grande entre a teoria, as garantias legais e o que se faz na prática.

Os posicionamentos da professora Seda revelam que ela acredita na necessidade de uma mudança conceitual e atitudinal, de modo que os princípios da Educação Inclusiva sejam realmente assimilados pela comunidade escolar, o que diminuiria de forma significativa o distanciamento entre a teoria e a prática da inclusão.

Analisando seu registro escrito, podemos concluir que, para a professora Seda, Educação Inclusiva implica no reconhecimento da garantia de direitos de todos. E, sobretudo, implica no respeito às necessidades e particularidades de cada indivíduo dentro e fora do espaço escolar. Ou seja, como ela mesma afirma: “Educação Inclusiva é uma prática educativa voltada para atender a todos os sujeitos naquilo que lhe é particular”.



Professora Algodão

Ao analisar o registro escrito de como a professora Algodão concebe a Educação Inclusiva, observamos um fato interessante: em todas as discussões, observamos na professora Algodão um enorme cuidado na forma de referir-se à deficiência. Isso mais uma vez fica evidente. Podemos observar que a professora utiliza os termos “pessoa com limitação” e “pessoas com necessidades educacionais especiais” para referir-se às pessoas com deficiência.

A Educação Inclusiva tem a finalidade de garantir o direito social à educação para todas pessoas que possuem alguma limitação física, intelectual, mental ou que estão em situação de exclusão social. Nesse contexto estão inseridos tanto as pessoas com necessidades educacionais especiais como as pessoas que fazem parte de grupos/ minorias no sentido de garantir seus direitos fundamentais. A Educação Inclusiva, na minha opinião, existe para garantir a erradicação dos processos de exclusão social a que muitas pessoas são submetidas por conta de sua cor, condição social, orientação sexual, confissão religiosa ou deficiência.

Seu zelo em não usar palavras que de alguma forma reforçassem uma concepção equivocada do termo, refletiu o zelo de não permitir que a pessoa humana fosse de alguma forma ofuscada, diminuída ou deixada à margem nas elaborações teóricas propostas nos GDs, pelo estigma que carrega o termo deficiência. Ao se referir a deficiência, a professora Algodão faz o seguinte comentário:

Quando a gente diz que a deficiência é um comprometimento [...] Não! Eu não entendo assim. A deficiência, ela provoca um comprometimento! Eu quero entender o seguinte: a deficiência é o que? É um processo? Ela não é uma condição [...] Ela gera [...] ela produz um comprometimento. A deficiência em si, ela gera um comprometimento. Ela produz. Ela traz em si um comprometimento. Mas quando eu digo que [...] eu quero entender assim [...] O que é deficiência? O que é deficiência? Eu posso chamá-la de processo? Eu posso chamá-la de condição? Condição eu já vi que não pode porque ela não é passageira.

Notamos nitidamente o cuidado excessivo da professora em elaborar uma concepção sobre deficiência que realmente deixasse claro o que ela é, livre de representações preconceituosas. Sua angústia se torna evidente quando ela complementa:

Deficiência é o processo que produz limitações, comprometimento ou diminuição da capacidade do ser de realizar [...] O problema é que a gente precisa encontrar uma palavra [...] é que a gente está se limitando à função da palavra, ao que ela produz [...] e penso que a gente tem que encontrar uma palavra que diga o que é que essa coisa é.

Aos poucos, participando das discussões, Algodão foi ajustando suas elaborações sobre o termo:

Eu entendo que a deficiência é um processo ou uma condição contida no ser e que limita a sua objetivação ou a objetivação de sua função social [...] Então, eu penso que uma pessoa [...] digamos uma pessoa que tem algum tipo de deficiência [...] ela vai ter limitações no processo de objetivação dela no mundo, onde ele é uma criança que tem deficiência na visão ou na audição ou nos movimentos [...] Ela vai ter

[...] ela contém essa deficiência e ela vai ter mais dificuldades para se objetivar, para desempenhar suas funções sociais, humanas, genéricas por conta dessa deficiência. Mas, eu também entendo que ela não impossibilita, porque ela [...] do meu ponto de vista [...] a deficiência está ligada a limite, a limitação do ser.

A professora Algodão tenta justificar os conflitos vividos durante a elaboração de uma concepção sobre “deficiência” e o seu posicionamento sobre a inclusão:

[...] Minha leitura em torno da inclusão é muito pouca. O que eu sei é muito mais do que eu vejo, do que eu ouço, do que do que eu leio, né? Eu não vou dizer nem que é do senso comum porque eu tenho lido algumas coisas, eu assisto programas, assisto debates, vejo essa discussão e acaba que eu vou construindo esse conceito, essa ideia, esse entendimento, também vinculada aquilo que eu participo. Eu participo das bancas de TCC, leio os trabalhos de TCC das alunas, assisto [...] Sempre que eu vejo programas na televisão eu quero assistir [...] quero entender um pouco mais sobre o problema [...]

Segundo a professora ela sente-se insegura para se posicionar sobre a inclusão por achar que seu conhecimento científico sobre o assunto não é aprofundado. Entretanto, suas elaborações demonstram que sua busca por conhecimento na área trouxe maior respaldo ao seu discurso. Se como afirma a professora Algodão, a inclusão é o “processo social que prima pela valorização do ser humano e que se organiza em função de garantir o desenvolvimento da pessoa e das suas potencialidades de modo que todos alcancem um justo e digno viver”, então todos devem se respeitar e aprender a conviver com todo o tipo de pessoas, tanto com aquelas que apresentam um desempenho mais lento ou comprometido em alguma área, quanto com aquelas que apresentam uma maior destreza ou resultados superiores ao esperado.

Apesar de considerar que não tem leituras e estudos suficientes para uma elaboração teórica mais profunda sobre os temas propostos, a professora Algodão arriscou: “Inclusão escolar é um processo social que visa incluir na escola regular todas as pessoas que apresentam algum tipo de deficiência para que estas vivenciem processos educativos e tenham as mesmas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, e diminuam suas desvantagens”.

Voltando ao registro escrito que a professora fez sobre Educação Inclusiva, quando destaca ser uma prática que existe para garantir a erradicação dos processos de exclusão social, a professora ressalta o enorme valor social dessa iniciativa.



Quando analisamos as narrativas da professora Couro, notamos que em todas elas há menção ao preconceito ou a exclusão. Tendo sido vítima de preconceito racial, a professora Couro faz suas elaborações com ênfase na necessidade de se respeitar a diversidade e de se construir práticas sociais menos preconceituosas e excludentes.

Educação Inclusiva é um processo de educação de seres humanos de acordo com a realidade de cada um. Essa educação deve valorizar a especificidade de cada cidadão, ou seja, deve estar voltada para o processo de ensino e aprendizagem de pessoas portadoras de alguma necessidade especial ou que sofra algum processo de exclusão social.

Sua concepção sobre Educação Inclusiva encontra-se fundamentada em três aspectos importantes: 1. A educação deve acontecer a partir da valorização das especificidades de cada aluno. 2. No processo educativo, cada aluno deve ser considerado um cidadão, sendo desse modo um sujeito de direitos. 3. A Educação Inclusiva deve voltar sua atenção para as vítimas de exclusão e preconceito de modo a garantir que os direitos dessas pessoas sejam defendidos.

De acordo com Rodrigues (2001), durante muito tempo, as sociedades viam as diferenças como uma ameaça e um infortúnio que gerava uma natural exclusão. Na atualidade, devemos considerar a diversidade e a diferença como valores positivos e fatores importantes para o progresso do indivíduo, superando a visão da diferença como desvio do padrão considerado normal, ou seja, como marca de anormalidade.

Nessa perspectiva, devemos compreender que através da Educação Inclusiva torna-se possível elaborar um outro significado para diversidade, pois cabe exatamente à educação garantir que a diversidade se torne um valor agregado às características humanas, superando a ideia de que ser diferente inferioriza a pessoa. A concepção equivocada que ao longo da história humana atribui à diversidade um valor negativo é a mesma que considera que a pessoa com deficiência uma pessoa incapaz e inferior, simplesmente por se desviar do padrão de normalidade e por carregar marcas físicas de algum “defeito”. Durante os GDs’, a professora Couro assim refere-se a deficiência:

Eu não quis usar a palavra incapacidade porque [...] pensando que às vezes a deficiência não significa que a pessoa é incapaz [...] Uma pessoa com deficiência não necessariamente é uma pessoa incapaz. Que é muitas vezes

rotulada por isso, não é? Então, eu não quis usar a palavra incapacidade [...] defeito [...] Olha, eu não quis. Então [...] para mim deficiência é a ausência, apesar dessa tal de ausência também ser estigmatizante [...] Mas, de qualquer forma, eu coloquei que é a ausência de determinado sentido ou função. Termo utilizado para designar algo que deixa a desejar em relação a uma função no sentido de algum contexto. Foi isso que saiu.

Assim como aconteceu com a professora Algodão, a professora Couro demonstrou um excessivo cuidado com os termos usados para tratar da temática deficiência. Essa preocupação justifica-se, principalmente quando parte de pessoas que já sofreram os efeitos da discriminação e do preconceito. Finalizando as análises deste eixo, podemos destacar as similaridades entre as concepções das interlocutoras sobre Educação Inclusiva. De modo geral, todas elas conseguiram revelar sua concepção sobre o tema de forma clara e objetiva, e em todos os casos, observamos um significativo grau de comprometimento das professoras nessa elaboração. Percebemos que todas se engajaram nas atividades propostas durante a pesquisa movidas pelo desejo de contribuir para o alcance dos objetivos propostos.

6.3 Eixo 3 - Prática educativa dos professores do Curso de Pedagogia da UFPI e a Educação Inclusiva

Nas últimas décadas temos vivenciado uma mudança paradigmática no que se refere à educação. O Paradigma Inclusivo de Educação parece ter como um de seus objetivos nos fazer lembrar que todos somos sujeitos de direitos. E como tal, todos temos o direito à educação de qualidade e à convivência social não segregada, do contrário, nos tornamos vítimas de exclusão e preconceito. Podemos afirmar, por assim dizer, que a inclusão, no contexto da educação, visa garantir o acesso de todos à escola, com garantia de que, indistintamente, tenhamos reais condições de desenvolvimento e aprendizagem acadêmica. Não obstante, a inclusão escolar tem constituído um grande desafio para escolas e professores. Um desafio que pressupõe mudanças profundas e significativas nas práticas educativas, nas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, nas práticas docentes.

O que a Educação Inclusiva propõe, é que as portas da escola regular estejam e permaneçam abertas para todas as pessoas e que a diversidade seja considerada uma característica humana de extremo valor e não um atributo depreciativo, por sua natureza desviante de um padrão construído socialmente. Somos diferentes. Aprendemos de forma diferente, com ritmos e estilos de aprendizagem diferenciados. Portanto, os professores precisam superar a ingênua impressão de que podem organizar suas salas de aula de forma

homogênea, na expectativa de que todos os alunos apresentem o mesmo potencial de desenvolvimento e aprendizagem.

Ao contrário disso, devemos estar cientes da composição heterogênea do alunado, pois eles trazem consigo diferenças corporais e comportamentais, possuem diferentes histórias de vida, estilos de aprendizagem, interesses, motivações para aprender e para participar dos processos educativos. Nessa perspectiva, “[...] as questões referentes às diferenças imprimem um novo olhar na ação educativa, para além da diversidade” (CARVALHO, 2010, p. 53). Para essa autora,

A sociedade tem apontado para a necessidade de ressignificar o papel da escola para além do pedagógico, reconhecendo que a ela vêm se somando atribuições políticas e sociais, principalmente em função da diversidade de características de seu alunado, e da complexidade das demandas oriundas do contexto socioeconômico, político e cultural. Evidencia-se, portanto, a importância [...] de examinar sua intencionalidade educativa (CARVALHO, 2010, p. 91).

Como parte desse processo de ressignificação da escola, um novo modelo educacional vem se consolidando: o Paradigma Inclusivo de Educação. Esse modelo surge em meio a intensas discussões e movimentos internacionais em prol da diminuição das desigualdades sociais e do preconceito contra as minorias sociais. Ao concordar com os pressupostos de Declaração de Salamanca, o Brasil fez a opção pela construção de um sistema educacional inclusivo. Várias leis foram promulgadas visando a promoção da inclusão escolar e podemos observar alguns avanços em relação ao acesso de educandos com deficiência à escola regular. Entretanto, como ressalta Martins (2008), não são os dispositivos legais os responsáveis por definir um projeto educacional capaz de garantir uma efetiva inclusão desses alunos, mas a forma como essa legislação é operacionalizada no espaço da escola.

No âmbito da docência superior, sendo responsável pela formação de professores para atuar na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, o Curso de Pedagogia também vem sofrendo um processo de redimensionamento. O objetivo desse processo é a reestruturação do Curso, sem a qual não há como preparar os professores em formação para atender as demandas impostas pelo paradigma inclusivo. Podemos então questionar: frente ao desafio de formar professores preparados para a inclusão escolar, como os professores do Curso de Pedagogia têm organizado sua prática pedagógica? Com vistas em responder a essa pergunta, realizamos um grupo de discussão em que as interlocutoras puderam expor aspectos importantes de como conduzem suas disciplinas na perspectiva da Educação Inclusiva.

Distribuímos as interlocutoras, propositadamente, em dois grupos, sendo, o Grupo 1 formado por professoras que se encontram mais afastadas das discussões inerentes à Educação Inclusiva, por não ministrarem disciplinas relacionadas à questão e nem fazerem parte de núcleo de pesquisas que estudam o tema. As professoras Lã, Barbante e Couro foram as componentes do Grupo 1.

O Grupo 2 foi formado pelas professoras Linha, Algodão e Seda. As professoras Linha e Seda já ministraram e ministram, no Curso de Pedagogia, disciplinas relacionadas à Educação Inclusiva. Além disso, as três professoras fazem parte de núcleos de pesquisa que exploram a temática, ainda que de forma indireta (como no caso da professora Algodão). O propósito da divisão em dois grupos considerando essas características foi de deixar as interlocutoras mais à vontade para expor seus pensamentos, pois notamos que nos primeiros GDs aquelas que não possuíam um maior aprofundamento teórico sobre o tema, permaneciam por muito tempo caladas, oportunizando a fala às professoras mais experientes na área. Percebemos que essa distribuição alcançou o objetivo esperado.

Iniciaremos as análises pelo Grupo 1. Quando questionadas sobre a prática docente na perspectiva da Educação Inclusiva, as interlocutoras assim se posicionaram:

A prática [...] esse é que é o ponto chave [...] a gente fala muito da teoria [...] essa prática [...] é o que a gente falou no início [...] vai depender muito das situações, da própria pessoa deficiente que você vai ter que lidar, vai ter que ensinar, então essa prática docente [...]. Professora Lã/GD.

A gente dá uma orientação adequada às situações. Professora Barbante/GD.

Essas orientações sobre a prática docente, a gente pode partir de alguns elementos dessa prática docente, que é a relação professor/aluno, os conteúdos que irão ser trabalhados, a questão da avaliação. Professora Couro/GD.

Podemos observar na fala das interlocutoras que a prática docente voltada para a inclusão escolar gera uma certa preocupação. Ao introduzirem o tema, nenhuma das professoras se expressa de forma clara a respeito dessa prática. Não iniciam seus posicionamentos de forma direta, não apontam caminhos e nem argumentam com base na literatura que discute essa questão. Somente a professora Couro, de forma mais específica, menciona elementos importantes referentes à prática docente, que precisam ser considerados na mediação da inclusão escolar.

O Grupo 2 é mais incisivo quando menciona questões didáticas importantes envolvidas na prática docente: os conteúdos, o processo avaliativo, as relações interpessoais, o planejamento organizado através de sequências didáticas e a escolha dos recursos didáticos.

O que é que a gente imagina quando se fala da prática docente, envolve o quê? Envolve o trabalho com o conteúdo, né? Mas envolve o que mais? [...] É [...] envolve as relações. As relações, os conteúdos trabalhados, a avaliação [...] o que mais? Professora Linha/GD.

Eu acho que é para gente botar tudo isso: as relações pedagógicas, as relações interpessoais, envolve a aula, o desenvolvimento da aula, as sequências didáticas que você utiliza, o processo que envolve, o processo de avaliação, a escolha dos recursos, tudo isso! Professora Algodão/GD.

Ao falar da prática docente, nos dois grupos, as interlocutoras reforçaram a concepção técnica da prática de que fala Contreras (2002, p. 97). Ele afirma que essa concepção “[...] supõe que se atua aplicando soluções disponíveis a problemas já formulados, escolhendo entre os meios disponíveis o que melhor se adequar aos fins previstos”. Entretanto, o autor faz uma advertência: de que precisamos identificar a configuração do problema que enfrentamos, qual a sua natureza, suas características e o que se pretende fazer diante desse problema. As interlocutoras reconhecem os problemas a serem enfrentados no processo de inclusão escolar, mas revelam incertezas quanto ao que se pretende fazer diante desses problemas.

No âmbito da formação de professores, Formosinho (2009, p. 82, grifo do autor) destaca que “[...] uma componente importante da formação prática do professor consiste na *prática docente dos seus formadores* no curso de formação inicial”. Portanto, com base no que diz o autor, podemos dizer que o modo como os professores de Pedagogia conduzem o ensino, na perspectiva da inclusão, se refletirá diretamente na formação prática dos alunos de Pedagogia, futuros professores.

Quando se posiciona a respeito da prática docente, a professora Linha reconhece as inseguranças vividas pelo professor formador, por desconhecer sobre a Educação Inclusiva. Ao mesmo tempo, contudo, ela defende a perspectiva de que os professores devem dialogar com os alunos, principalmente para que o desconhecimento sobre a inclusão escolar não acabe reforçando o preconceito contra aqueles com algum tipo de deficiência. Ela relata que busca discutir essas questões com os seus alunos, futuros professores, visando fundamentá-los para uma formação que reconheça os direitos das pessoas com deficiência, direitos esses que precisam ser respeitados.

Gente, nós temos que ser claros, no nosso curso, essa não é uma discussão que perpassa as disciplinas. Existe uma disciplina apenas que trata dessa questão. Como eu já disse, eu sou uma das pessoas que trabalham com essa disciplina, mas é impossível em sessenta horas você dar cona de tudo isso. O que eu sempre falo com os alunos, pelo menos eu tento conversar muito com eles, e a gente discute muito

isso, essas [...] pelo menos um pouco das relações interpessoais. A questão das atitudes, do preconceito, como a gente pode ir se, tentando a gente ir se [...] ser vigilante com a gente mesmo porque [...] ser vigilante com relação ao preconceito. Eu discuto muito com eles [...] qual é o nosso direito de dizer que um aluno cego, por exemplo, não deveria estar em sala de aula. Com que direito? Isso passa pela questão da gente reconhecer o direito daquela pessoa. Ver a pessoa com deficiência como uma pessoa de direitos. Se você enxerga ou não enxerga, independente disso você é uma pessoa que tem direito e esse direito precisa ser respeitado, então, essa é uma questão que até a gente discute, razoavelmente. Professora Linha/GD

Assim como nos GDs, no Memorial de Formação as interlocutoras também foram incentivadas a falarem sobre sua prática docente. A professora Couro, por exemplo, semelhantemente à professora Linha, se posicionou em favor do reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência. Embora a professora Couro tenha mencionado a condução de sua prática educativa, ela não detalhou as estratégias usadas em sala de aula na orientação de seus alunos, futuros professores, para proceder à inclusão. Limitou-se a comentar que essas estratégias devem ser coerentes com a proposta pedagógica.

Na minha prática educativa para preparar meus alunos para a Educação Inclusiva procuro conduzir meus alunos de forma consciente do ensino para todos. Tanto nos aspectos emocionais, espirituais, físicos, mentais, corporais, intelectuais e de gênero. Sobre as estratégias de ensino, ou seja, os meios a serem utilizados na articulação do processo de ensino, acreditamos que devem ser coerentes com a proposta pedagógica e metodológica a ser utilizada. Professora Couro/Grupo 1/MF.

Quando menciona que procura conduzir os alunos de forma consciente do ensino para todos, a professora Couro se posiciona a favor de uma educação que considera a diversidade como uma característica inerente ao homem e a educação como um direito que precisa ser reconhecido no âmbito escolar. A professora ministra a disciplina Relações Étnico-Raciais, Gênero e Diversidade e é Coordenadora do Núcleo de pesquisa sobre africanidades e afrodescendência (IFARADÁ) da UFPI. Portanto, suas leituras e estudos envolvem de forma direta as práticas preconceituosas da sociedade, principalmente no que se refere às questões étnico-raciais e de gênero. O fato dela desenvolver estudos e pesquisas nessa área, contribuíram para embasar suas elaborações teóricas sobre a inclusão social. Entretanto, durante os GDs, a professora confessou que fez poucas leituras sobre a inclusão no âmbito da educação escolar.

A professora Lã, por sua vez, dá ênfase à disciplina que ministra, na intenção de exemplificar a necessidade de se trabalhar cada uma das disciplinas do Curso de Pedagogia a partir da perspectiva inclusiva, como uma determinação legal.

Minha disciplina é avaliação da aprendizagem. Com a proposta de inclusão da legislação brasileira, provavelmente, em suas turmas, os futuros professores encontrarão alunos com deficiência. Por isso, acreditamos que a ênfase na perspectiva formativa da avaliação da aprendizagem é importante para o acompanhamento e garantia da aprendizagem dessa clientela que deve ser realizada de forma individualizada. Professora Lã/Grupo 1/MF.

Sua fala revela a preocupação em garantir a aprendizagem dos alunos com deficiência que legalmente foram encaminhados para o sistema regular de ensino. Tanto que menciona a avaliação como forma de acompanhamento da aprendizagem dos alunos, ressaltando que a mesma deve avaliar de forma individualizada os alunos com deficiência.

Quanto ao registro da professora Barbante, esta levanta uma questão muito importante já discutida ao longo deste estudo: a questão curricular. Sabemos que não há como levantar todos os conteúdos significativos a serem trabalhados num determinado componente curricular (disciplina). Reconhecemos, também, que o currículo é constituído por aspectos relevantes do ambiente escolar e que contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais. Entretanto, observamos que quando o levantamento dos conteúdos a serem trabalhados nas disciplinas não contemplam a inclusão escolar, existe o risco de não se trabalhar esses componentes curriculares nessa perspectiva, e isso repercutirá na formação dos futuros professores que ingressarão nas escolas despreparados para a realidade da inclusão escolar. A professora Barbante, em seu depoimento, afirma que a reflexão sobre a inclusão no âmbito das suas disciplinas surgiu somente em duas situações: provocada por relatos de experiência dos seus alunos de Pedagogia e frente à inclusão de alunos com deficiência em sua sala de aula na UFPI. Se as discussões sobre o assunto continuarem sendo motivadas por situações aleatórias, o que acontece quando os alunos não provocam essa reflexão? O que acontece quando não existe nenhum aluno com deficiência incluído em sala de aula? Como garantir que este tema seja trabalhado no contexto de todas as disciplinas? A professora Barbante assim descreve a situação:

Às vezes que refletimos, em sala de aula, acerca dessa questão foi através de relatos de experiência provocado por um ou dois alunos que durante a ida ao campo de estágio estive diante de crianças consideradas autistas e/ou hiperativas e de minha experiência na UFPI com dois alunos com deficiência visual e uma aluna com problemas neurológicos, com comprometimento motor. Sobre o relato de meus alunos, minhas orientações são no sentido desses buscarem ajuda junto às professoras que trabalham com turmas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), por entender que estas dispõem de conhecimentos especializados. Ressalto que estas crianças têm potencial e que necessitam de um atendimento bem próximo. No que se refere à minha experiência na UFPI com dois alunos com deficiência visual e uma aluna com problemas neurológico (comprometimento motor), destaco

que nas duas situações foi possível trabalharmos sem estratégias diferenciadas. Os alunos deficientes, por meio de um programa da PRAEC (Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários), tinham um tutor que lia e, de acordo com a compreensão do aluno com deficiência, transcrevia as atividades (textos e avaliações). Uma das alunas, deficiente visual, fez questão de participar de um dos seminários utilizando um vídeo. E foi emocionante, parecia que ela visualizava o que falava. Professora Barbante/Grupo 1/MF.

Podemos concluir que, embora reconhecendo que os alunos com deficiência possuem um potencial de aprendizagem, a professora Barbante orienta os alunos a procurarem as professoras de AEE, por considerar que estas possuem conhecimento especializado. Involuntariamente, a professora Barbante se posiciona como inclusionista. Ela demonstra, portanto, que considera de primordial importância o apoio dos serviços de suporte, como o AEE, ou seja, de serviços de apoio pedagógico oferecidos fora do ambiente da sala de aula regular, para que o aluno seja acompanhado nas suas dificuldades e especificidades. De acordo com os autores inclusionistas, como Santos (2003), Voivodic (2004) e Bueno (2006), o professor da escola regular deve ter uma formação dirigida a educação de todos, considerando e respeitando a diversidade, mas, consciente de que ele não tem condições de conhecer profundamente as particularidades que envolvem o processo de desenvolvimento e aprendizagem de cada tipo de deficiência existente. Por isso torna-se tão importante a contribuição do professor especialista e dos serviços de suporte.

Outro aspecto levantado pela professora Barbante merece destaque: o quanto foi emocionante a decisão da aluna com deficiência visual de usar um vídeo na apresentação do seminário. Essa reação revela a concepção equivocada, construída ao longo de uma história cheia de preconceitos contra a pessoa com deficiência, assimilada socialmente e reproduzida inconscientemente: que a pessoa com deficiência é limitada e, até mesmo, incapacitada pela deficiência. Isso nos traz à lembrança nossa surpresa, enquanto pesquisadora no mestrado em educação, quando soubemos que pessoas com deficiência visual são capazes de andar de bicicleta e de jogar futebol. Naquele instante percebemos que nossa visão sobre a deficiência é superficial e estereotipada. Uma visão diretamente influenciada pelas construções sociais a respeito da deficiência.

Grupo 2 também se posicionou sobre a prática docente através dos memoriais de formação. A professora Algodão demonstrou preocupação em introduzir a temática inclusão em suas disciplinas, a partir do reconhecimento do caráter humanizador da educação. Entretanto, nos GDs a professora comentou não ter tido experiência com a inclusão de alunos em sua sala de aula.

Eu comecei a trabalhar mesmo, em escola, aos 18 anos quando fui dar aula no maternal, trabalhei por cinco anos com Educação Infantil, depois trabalhei com as séries iniciais do Ensino Fundamental, depois trabalhei com Ensino Médio, depois na Educação de Jovens e Adultos [...] mas eu nunca tive na minha sala de aula, na minha vida, uma pessoa, um estudante, um aluno com algum tipo de deficiência. Professora Algodão/GD.

No momento em que registra sua inexperiência quanto à prática efetiva da inclusão escolar, a professora Algodão faz questão de demonstrar seu respeito às colegas mais experientes na área. Durante os GDs, embora sempre se posicionando criticamente nas discussões, sua postura é de ouvinte atenta às experiências das colegas professoras. Torna-se importante dizer, a partir dessa análise, que quando a professora Algodão faz menção à inclusão, usa o termo de forma mais genérica, no sentido da educação como ferramenta de inclusão social.

Ao mesmo tempo, a professora Algodão reconhece que a prática educativa inclusiva não se resume ao domínio de métodos e técnicas, ou seja, ela alicerça seus primeiros passos exatamente no reconhecimento do caráter humanizador da educação. Quanto mais segregamos as pessoas, criando facções que superestimam as diferenças como marcas depreciativas, mais a sociedade se desumaniza.

No Curso de Pedagogia tenho trabalhando constantemente com as disciplinas de Didática e Estágio supervisionado. Nas referidas disciplinas eu trabalho com textos que tratam da evolução do pensamento pedagógico, da construção de saberes docentes, dimensões da competência docente e organização teórico-metodológica da ação educativa. No contexto dessas disciplinas, em todas as unidades, as discussões voltam-se para a prática docente, sendo esta tratada como prática social que precisa ser humanizadora. Para ser humanizadora, ela precisa ser inclusiva, o que a nosso ver significa olhar para o ser humano como ser complexo e multideterminado. Portanto, compreendo que a prática educativa inclusiva ela vai além da escolha de métodos e técnicas adequadas, porque disso depende a natureza das limitações que o ser humano apresenta. Como professora de Didática e Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia ou nas demais Licenciaturas me preocupo ajudar meus alunos a desenvolverem a consciência sobre ser professor, sobre ensino e aprendizagem, sobre educação, e, sobretudo, em como colaborar para tornar nossos alunos os mais humanos possíveis. Professora Algodão/Grupo 2/MF

Quando apresenta o ser humano com multideterminado, a professora Algodão destaca implicitamente a influência do grupo social e cultural do qual fazemos parte. Para ela é primordial que a sua prática docente leve à formação de uma sociedade mais humana, com menos desigualdades e injustiças sociais.

Por sua vez, na fala da professora Linha, encontramos a crítica à inexistência do tema inclusão escolar previstos concretamente entre os conteúdos a serem trabalhados nas disciplinas. Para ela, isso relega a reflexão sobre o tema à iniciativa particular de alguns professores.

Verdadeiramente devo admitir que essa perspectiva (Educação Inclusiva) não está ainda efetivada no currículo do Curso de Pedagogia da nossa instituição. O que se verifica é iniciativa particular de algum professor. Nessa lógica, entendo que a avaliação tem uma função muito especial, pois ela deve orientar professor e alunos quanto à eficácia das estratégias de ensino e aprendizagem adotadas, permitindo a ambos a redefinição dessas estratégias. Professora Linha/GD

A professora aproveita para enfatizar a importância da avaliação no processo de análise e recondução das estratégias para ensino e aprendizagem, no contexto das salas de aula inclusivas. Nos GDs, indagamos as interlocutoras sobre alguns componentes de sua prática docente. Entre eles, destacamos: currículo, planejamento, recursos didáticos, avaliação da aprendizagem e a relação professor/aluno. Organizamos, portanto, algumas narrativas em torno desses componentes, na intenção de fazer referência aos mesmos, à luz da teorização.

✓ Currículo

Segundo Mantoan (2006, p. 25) “Todos os níveis dos cursos de formação de professores devem sofrer modificações nos seus currículos, de modo que os futuros professores aprendam práticas de ensino adequadas às diferenças”. A autora faz parte de um segmento teórico que defende a inclusão total, que argumenta que a educação de pessoas deve acontecer exclusivamente nas escolas do sistema regular de ensino. Para a autora, a formação inicial deve preparar o professor para trabalhar na e para a diversidade. Em alguns pontos, concordamos com a autora. Um deles se refere à necessidade de mudança nos currículos com vistas na formação de professores que aprendam a ensinar os diferentes. As interlocutoras do Grupo 2 também concordam com a autora. Elas foram unânimes em apontar as fragilidades do currículo Curso de Pedagogia em vigor na UFPI, principalmente quanto a preparar o futuro professor para realizar a inclusão escolar.

São inúmeras e de diversas naturezas as críticas feitas ao currículo dos cursos de Pedagogia adotado nas universidades brasileiras. Uma das críticas persistentes (já mencionada) é que esse currículo não tem preparado os futuros professores para a inclusão. Entre esses

estudos, fazemos referência às pesquisas de Mendes (2006, 2010), Vitaliano (2008), Martins (2008), Bueno e Marin (2011) e outros.

Ao analisar a prática docente, costumamos afirmar, entre outras coisas, que a Educação Básica ainda permanece prisioneira da transmissão dos conhecimentos acadêmicos, fazendo com que os alunos se mantenham reféns da reprodução desses conhecimentos. Criticamos o currículo desse nível de ensino, afirmando que sua divisão em disciplinas fragmenta e especializa os saberes fazendo de cada matéria escolar um fim em si mesma (MANTOAN, 2011). Contudo, percebemos que esse modelo de currículo tão criticado no âmbito dos estudos e pesquisas acadêmicas, continua sendo um modelo curricular adotado nos cursos de formação de professores.

Na maioria das pesquisas mencionadas, tanto as realizadas junto aos professores da Educação Básica, como as dirigidas aos professores formadores, os resultados revelam que a fragmentação curricular é uma das dificuldades enfrentadas na formação de professores. Outra queixa dos professores é quanto à carga horária das disciplinas que, do ponto de vista deles, é insuficiente para formar professores capazes de realizar a inclusão escolar. A professora Linha menciona a dificuldade da carga horária em vários momentos, nas suas narrativas orais e escritas.

Então gente [...] nós temos que ser claras. No nosso curso, essa não é uma discussão que perpassa as disciplinas. Não é. Existe uma disciplina apenas que trata dessa questão. Eu já disse que eu sou uma das pessoas que trabalha com essa disciplina, mas é impossível em sessenta horas você dar conta de tudo isso. Professora Linha.

As professoras Linha e Algodão destacam o mesmo aspecto do currículo de Pedagogia que julgam repercutir diretamente na qualidade da formação dos futuros professores: o modo como ele está estruturado. Segundo a professora Algodão, de certo modo, o professor fica refém dos conteúdos apresentados na ementa das disciplinas que ministra. Ou seja, um ou outro professor pode ter a iniciativa de abordar a inclusão em duas disciplinas, por conta própria, mas se não consta na ementa, não temos a garantia de que todos os professores irão fazer essa atualização curricular. Sim, atualização, pois os sistemas de ensino já estão operando na perspectiva inclusiva de educação, restando às universidades adequar-se à essa realidade, trabalhando para atender às demandas desse paradigma educacional. Esse foi o posicionamento da professora Algodão:

Eu acho que a principal dificuldade da gente trabalhar com a orientação dos nossos alunos sobre a prática docente, primeiro que essa temática não está presente em todas

as disciplinas, então a gente esbarra com um problema, nesse sentido, porque você tem uma disciplina, você tem uma ementa, você tem um conteúdo a ser ministrado. E aí você não tem [...] e ao estar ou não na ementa, não fazer parte dos conteúdos daquela disciplina você tem dificuldade até de inserir isso como uma unidade de ensino. E aí você tem dificuldade de encontrar materiais que falem sobre isso, materiais didáticos, textos [...] porque você vai ter que inserir isso. Então a principal dificuldade está na própria forma como o currículo está estruturado. Nós não temos um currículo onde essa discussão perpassa em todas as disciplinas do curso. Então a gente sabe que o professor ele fica ali ligado na ementa, qual é a obrigação que o professor tem? Quais são os conteúdos que ele tem que dar conta, são os conteúdos que estão na ementa da disciplina. Então a principal dificuldade está aí na forma como esse currículo está pensado, organizado. Nós temos as disciplinas específicas atreladas aos seus temas específicos. Então dificilmente você vai encontrar um professor inserindo essa discussão na disciplina dele se esta discussão não está contemplada, não é contemplada na disciplina dele. Professora Algodão/GD

Para as professoras, o tema deveria perpassar em todas as disciplinas do Curso de Pedagogia. Para tanto, o currículo deveria prever a discussão dessa temática como unidade de ensino, pois isso faria com que o professor buscasse textos pertinentes à inclusão no âmbito de suas disciplinas. Ele estudaria sobre o assunto para orientar devidamente seus alunos.

Tartuci, Cardoso e Flores (2014, p. 114), ao se referirem à prática do professor da Educação Básica, destacam que a organização do tempo ainda é definida em função da carga horária do professor e dos seus papéis e atribuições. Novamente constatamos que a problemática apontada pelas autoras também acontece no âmbito do Ensino Superior. A professora Linha se refere a essa insuficiência de tempo. Seu ponto de vista é de quem ministra disciplinas, entre as poucas do currículo, relacionadas diretamente à Educação Inclusiva. Ela demonstra insatisfação com a carga horária desses componentes curriculares. No entanto, se a discussão sobre a inclusão fosse contemplada no curso de forma irrestrita, o problema em destaque mudaria qualitativamente, já que importantes aspectos relacionados à inclusão (como legislação, metodologias, didática e avaliação, por exemplo) seriam trabalhados em outras disciplinas, não sendo necessário que fossem explorados unicamente em sessenta horas.

A professora Seda também reforça essa dificuldade chamando a atenção para outra fragilidade do currículo: a falta de conexão entre as várias disciplinas, o que consequentemente fragmenta os saberes da formação.

Nós temos a dificuldade, primeiro da própria nossa formação, da nossa formação pra poder trabalhar com esse aluno que está em processo de formação também. Mas nós temos uma outra questão que é a da organização curricular, que ela demonstra uma fragmentação, não é? Porque cada disciplina e cada professor fica muito fechado nesse universo correspondente à sua disciplina. Então não existe trabalho que possa ser minimamente chamado de trabalho interdisciplinar. Porque cada professor ele vai ministrar suas aulas muito preso aquilo que está definido no plano, às unidades de ensino que estão definidas no plano [...] Então, em nenhum momento existe essa

conexão entre uma disciplina e outra [...] Essas temáticas que na verdade deveriam estar perpassando todas as disciplinas, a gente não consegue perceber isso aí. E então fica mesmo a cargo dos professores que ficam com essas disciplinas que permitem [...] e são poucas as que permitem. É isso! Professora Seda/GD

Para a professora Seda deveria de fato haver interdisciplinaridade. Se houvesse uma maior conexão entre as disciplinas, inclusive no que diz respeito à educação de pessoas com deficiência, na perspectiva do paradigma inclusivo, o currículo sofreria uma mudança significativa, oportunizando a socialização de experiências nas várias disciplinas, enriquecendo a prática docente.

Estamos diante de um novo paradigma educacional. Nessa perspectiva, precisamos compreender que a assunção dos princípios e fundamentos da Educação Inclusiva é imperativa em todos os seus aspectos e por todos os sujeitos envolvidos nesse processo. Desse modo, a formação de professores capazes de realizar a inclusão efetiva de todos os alunos na rede regular de ensino não pode acontecer enquanto o currículo desse curso de formação for fragmentado, enquanto a proposta inclusiva for tratada somente nas disciplinas relacionadas ao tema.

Concordamos com o posicionamento das professoras Linha, Algodão e Seda, quando defendem que o tema inclusão escolar deve perpassar por todas as disciplinas, de forma transversal e interdisciplinar. Concordamos que para que isso aconteça torna-se necessária a menção do tema no contexto das disciplinas, sendo prevista em suas ementas, caso contrário, há grande probabilidade dos professores das disciplinas sentirem-se desobrigados de buscar conhecimentos na área para trabalhar com seus alunos.

O professor responsável pela disciplina de Avaliação da Aprendizagem, por exemplo, deve saber orientar seus alunos (professores em formação) sobre como avaliar a aprendizagem dos alunos com deficiência. Entretanto, se não existe uma previsão na ementa exigindo que esse conteúdo seja tratado, existe grande chance dessa orientação não acontecer. Outro aspecto levantado pelas professoras sobre o currículo é destacado pela professora Linha:

Como frequentemente tenho recebido em sala de aula alunos com alguma deficiência (cegueira, baixa visão, paralisia cerebral, deficiência auditiva) me vejo obrigada a adotar alguma adaptação curricular de modo a atender às particularidades desses alunos, tanto em relação às estratégias de ensino, quanto aos recursos didáticos e a avaliação. Dessa forma, acredito que esse exercício que faço, que é presenciado por todos os alunos, tem alguma repercussão na formação inicial deles. Professora Linha/GD

As palavras da professora nos fazem refletir sobre o seguinte: não basta ao professor do Curso de Pedagogia saber como ensinar na perspectiva da Educação Inclusiva. É preciso

também que ele saiba realizar a inclusão de alunos com deficiência no contexto de suas salas de aula. Quando na prática o professor demonstra a inclusão, segundo a professora Linha, isso repercute positivamente na formação de seus alunos. Seria um ajuste necessário ao dito popular: “faça o que eu digo e faça o que eu faço”!

A professora menciona que faz “adaptações curriculares”. Quando ouvimos esta expressão, imaginamos que o currículo comum, da forma como é trabalhado com os alunos considerados normais, sofrerá alterações para poder contemplar os alunos com deficiência. Ou seja, todos conseguem entender que serão feitas mudanças, não obstante, dificilmente os professores saberão explicar de que modo essas alterações serão feitas e qual a sua natureza. A terminologia sugere que acontecerão modificações no processo educacional, entretanto, isso não implica na elaboração de uma proposta curricular diferente. O que deve acontecer é que, havendo necessidade, o currículo será flexibilizado com o intuito de garantir que todos aprendam.

Para que isso se torne possível, a equipe pedagógica, incluindo o professor da sala regular, deverá fazer o mapeamento das particularidades educacionais de sua(s) turma(s). A gestão pedagógica, por sua vez, deverá identificar a demanda educacional que necessita de ajustes no currículo, articulando junto aos professores o manejo das condições adequadas para que isso ocorra. Aranha (2005, p.5) assim define esse processo: “Adaptações Curriculares, [...] são os ajustes e modificações que devem ser promovidos nas diferentes instâncias curriculares, para responder às necessidades de cada aluno, e assim favorecer as condições que lhe são necessárias para que se efetive o máximo possível de aprendizagem”.

Explicando melhor, as adaptações curriculares pressupõem a criação de condições físicas, ambientais e materiais para o aluno, na sua escola e na sua turma. Isso inclui, por exemplo, melhorar os níveis de comunicação e interação com a comunidade escolar, providenciar mobiliário e equipamentos específicos necessários à participação do aluno na aula, providenciar a aquisição de recursos materiais (próteses auditivas, treinadores da fala, *software* educativo); adaptar materiais de uso comum em sala de aula (slides, cartazes, mapas, gráficos); adotar a LIBRAS (no processo ensino e avaliação), entre outras coisas. Sobre isso, a professora Linha dá alguns exemplos de ações, simples mudanças de atitude do professor, que facilitam a aprendizagem e auxiliam no processo de inclusão e acolhimento dos alunos com deficiência:

A questão dos conteúdos, quando a gente tá trabalhando o desenvolvimento da aula, acho que a gente pode [...] discute um pouco essa questão, de como se você tem por exemplo um aluno cego em sala de aula você tem que se posicionar ao lado dele, você tem que informar pra ele o que tá acontecendo, se eu for, por exemplo, sair da

sala eu tenho que avisar pra ele, porque os outros estão vendo e ele não. Se alguém chega atrasado eu informo para ele quem chegou [...] Professora Linha/GD

A mudança de postura do professor frente às necessidades específicas dos seus alunos, pode representar muito para o processo de inclusão escolar. O modo como ele é respeitado em suas limitações, em seu ritmo próprio na realização das atividades propostas em sala de aula, em suas dificuldades de comunicação ou, simplesmente, quando o professor se preocupa em atualizá-lo sobre as atividades que serão realizadas, são atitudes muito importantes que irão contribuir significativamente para que o aluno se sinta realmente participante do grupo de sala de aula.

✓ Planejamento

O planejamento didático depende diretamente da teoria de aprendizagem que o professor defende e adota. Como destacam Mendes e D’Affonseca (2015), com base nessa teoria, o professor irá definir critérios através dos quais acompanhará o sucesso e/ou o fracasso de seus alunos e definirá os instrumentos e técnicas que utilizará para identificar o quê e como ensinar. Quando levada a discutir sobre o planejamento didático, a professora Barbante declarou:

É porque o aluno, dependendo da sua situação [...] a diferença vai estar na forma como você vai viabilizar esse conhecimento, porque você, querendo ou não, o teu planejamento, ele tem que ser diversificado ele não pode ser o mesmo, não é? Porque você sabe que a forma de construções dos indivíduos é diferente, e que aquela pessoa, se aquele seu aluno, ele tem uma certa deficiência, [...] se ele tem uma necessidade especial ou sofre alguma exclusão você tem que buscar formas para resolver ou para tentar minimizar isso, não é? Professora Barbante/GD

A fala da professora evidencia a necessidade de ajustes no planejamento do professor, quando ele tem em sua sala alunos com algum tipo de deficiência. Entretanto, a impressão que temos é que a professora se posiciona frente a isso, de certa forma, intuitivamente, motivada pela consciência de que precisa garantir aos alunos os seus direitos. Nesse primeiro posicionamento da professora Barbante, ela parece se referir ao planejamento no contexto da Educação Básica, destacando a necessidade de se considerar as limitações dos alunos que apresentam algum tipo de deficiência e de se oferecer um ensino contextualizado. Para ela, as flexibilizações e a condução do ensino devem ser previstas desde o planejamento com base nas

particularidades dos alunos. Nesse segundo depoimento, percebemos que a professora se refere ao contexto da formação inicial:

[...] você tem que trabalhar o tempo inteiro fazendo uma ponte com a realidade que o teu aluno vai encontrar no campo também. Porque uma coisa é você trabalhar com teu aluno a realidade ali na sala, outra coisa são as possibilidades, o que é que ele vai encontrar lá, não é? Professora Barbante/GD

No momento em que ela menciona o campo, ela direciona sua fala à condução do ensino no contexto da formação dos alunos de Pedagogia, ressaltando a importância de promover experiências práticas que levem o aluno a confrontar o que ele aprende sobre a inclusão, na universidade, com a realidade que ele encontrará na sala de aula no ensino regular.

Mesmo fora do contexto inclusivo, no Curso de Pedagogia são discutidos aspectos essenciais ao planejamento. Um desses aspectos é a contextualização. O planejamento deve estar concatenado com a realidade dos alunos. Portanto, frente à inclusão escolar de alunos com deficiência em sua sala de aula, o professor deverá ajustar seu planejamento às demandas impostas por essa realidade. González (2002) fala sobre esse processo:

No tocante à formação inicial, é necessário que cada profissional em formação seja capaz de: analisar o contexto em que se desenvolve sua atividade e planejá-la, de forma coerente com as mudanças comumente efetivadas na sociedade; empreender um ensino para todos, na etapa da educação obrigatória, atendendo às diferenças individuais, de modo que sejam superadas as desigualdades, mas, ao mesmo tempo, que seja estimulada a diversidade presente nos sujeitos (GONZÁLEZ, 2002, p. 53).

Compreendemos que a Educação Inclusiva prevê a construção de uma rede de suportes capaz de oferecer, entre outras coisas, orientação específica aos professores e serviços de assistência à comunidade e à escola no âmbito do atendimento à pessoa com deficiência. Essa providência deve fazer parte do planejamento didático, construído de forma cooperativa e colaborativa entre professores do ensino regular e consultores especialistas de áreas afins. Entretanto, não é isso o que acontece na prática.

Quando a professora Barbante afirma: “Procuro articular minha prática educativa tendo por referência os objetivos que são propostos no plano de ensino. Explicitamente a questão inclusiva não aparece no plano físico!” ela demonstra a necessidade de planejamento de ações inclusivas e formativas para inclusão que se materializem tanto no projeto do curso como nos planos de ensino e nos planos de aula. Não obstante, precisamos lembrar que, no âmbito da Educação Inclusiva, para elaborar um bom planejamento é imprescindível que aconteçam

trocas frequentes de informações e socialização de experiências entre o professor especialista e o professor de ensino comum. Segundo Mendes, Cia e D’Affonseca (2015), isso seria bastante significativo para a construção de planejamentos mais inclusivos nos processos de ensino e aprendizagem.

✓ Recursos didáticos

Tendo em vista a perspectiva de uma escola inclusiva, acredita-se que o conhecimento sobre adaptações curriculares e recursos didático-pedagógicos adaptados, por parte dos professores, é essencial. Antes mesmo do movimento pela inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino, o professor já reconhecia a importância dos recursos didáticos como elemento facilitador e motivador da aprendizagem. As aulas podem ser enriquecidas quando estes são utilizados associados a tecnologias criativas e modernas. Tais ferramentas, quando bem utilizadas, articulam aulas mais participativas e menos monótonas. Mas o que são recursos didáticos adaptados? São os mesmos recursos utilizados em sala de aula que sofrem adequações das mais diversas, com o objetivo de serem usufruídos também por alunos que apresentam algum tipo de deficiência. Por exemplo, mapas e legendas podem ser preparados com cola em revelado, podendo ser manuseados por alunos com deficiência visual auxiliando-o na compreensão de conteúdos pela via tátil. Textos podem ser impressos com fontes ampliadas para viabilizar a leitura de alunos com baixa visão. Filmes e slides podem ser exibidos com o cuidado de serem descritos para alunos cegos ou com baixa visão.

A introdução desse tema nos GDs teve como objetivo identificar até que ponto as interlocutoras reconheciam a importância desses recursos no contexto da Educação Inclusiva. Entretanto, inicialmente, percebemos que algumas professoras, Seda e Couro, por exemplo, se posicionaram de forma genérica no que se referia à sua utilização:

A gente aponta os recursos, as estratégias que poderão ser utilizadas nessa situação concreta, quando eles estiverem lá [...] Professora Seda/GD

Os recursos didáticos que recomendo para preparar os alunos para a educação inclusiva são: artigos de livros, filmes, vídeos, slides e outros que se fizerem necessários e que as instituições de ensino tenham condições de oferecer. Professora Couro/GD

Embora as outras interlocutoras tenham sido mais específicas, trazendo a discussão para o contexto da Educação Inclusiva, nenhuma delas mencionou adaptações. Elas, entretanto,

demonstraram preocupação quanto a oportunizar aos professores e aos alunos de Pedagogia acesso a salas de recursos sem uma prévia formação do professor formador. Podemos constatar essa preocupação na fala das professoras Linha, Algodão e Seda.

Sobre o uso dos recursos didáticos [...] a dificuldade vai sempre para o mesmo ponto, na minha opinião, eu acho a falta de uma formação específica. Eu não tenho formação específica [...] então, na verdade, eu tenho dificuldade [...] assim [...] dizer para os alunos quais são esses recursos, tudo bem, isso é fácil. O negócio é como utilizar. Por exemplo, o aluno cego [...] ele pode fazer uma prova igual a dos outros, com o computador dele, com fones de ouvido, com um programa adaptado. Agora, eu não sei [...] Eu sei que existe o programa, mas eu não sei usar. E nem também na sala de aula, eu só mostro para os alunos alguns recursos, mas não utilizo em sala de aula. Professora Linha/GD

O problema está na formação. Talvez se a gente tivesse uma formação contínua voltada para essa questão. [...] Por exemplo está sendo estruturado o NAU então ainda que o NAU venha a ter todos esses recursos, mas é preciso capacitar o professor. Por que como é que eu vou ter acesso ao material se eu não sei manusear? Então precisa ter a formação. Eu acho que a formação é o ponto chave aí da questão. Professora Linha/GD

A professora Linha é incisiva sobre a necessidade de uma formação continuada para os professores do Curso de Pedagogia. Para ela não há como o professor ensinar algo que ele não aprendeu. Ela menciona inclusive a respeito do Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal do Piauí (NAU). Segundo informações constantes no site da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários (PRAEC) da UFPI, o NAU foi criado em outubro de 2014, vinculado à PRAEC, como ação prevista pelo Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR), do Ministério da Educação. O objetivo do Programa INCLUIR é fomentar a criação e consolidação de núcleos de acessibilidade nas instituições de Ensino Superior, de modo a promover ações institucionais que possibilitem o acesso e a permanência de pessoas com necessidades educacionais especiais dentro da Universidade. Quanto ao NAU, seus principais objetivos são: promover acesso, permanência, participação e aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação no Ensino Superior, a fim de garantir a inclusão dos alunos com deficiência na vida acadêmica. Este núcleo é constituído por equipe multidisciplinar composta por psicóloga, assistente social e pedagogo, que realizam acompanhamento individualizado do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, prioritariamente dos alunos regularmente matriculados na UFPI, nos cursos de graduação e pós-graduação que apresentam deficiência. Para algumas interlocutoras, a menção da existência do NAU foi uma surpresa.

Interessante a colocação feita pela professora Linha, docente colaboradora do NAU, a respeito da necessidade de formação. De fato, não adianta ter acesso a recursos didáticos e tecnologias das mais modernas se os professores do Curso de Pedagogia não os dominam a ponto de orientar seus alunos a usá-los. Quando a professora Algodão menciona a ausência desses recursos na universidade, demonstra seu desconhecimento sobre o NAU. Afinal, sua criação pressupõe um mínimo de estruturação no que se refere a tecnologias assistivas e recursos didáticos voltados para atender às necessidades específicas do alunado.

Eu acho que a dificuldade reside exatamente no fato de que nós não temos esses recursos [...] nós não temos esses recursos aqui para poder a gente usar na sala de aula [...] não existe esses recursos aqui, eu não conheço esses recursos aqui no Curso de Pedagogia. Nós não dispomos desses recursos pra gente usar e mostrar pros nossos alunos. Agora, teoricamente a gente pode dizer quais são, mas a dificuldade está no fato que nós não temos esses recursos [...] Professora Algodão/GD

Entretanto, mesmo existindo o Núcleo de Acessibilidade, não cremos que este tenha estrutura capaz de atender às expectativas nessa área, oferecendo suporte para todos os alunos da UFPI, principalmente quanto às suas demandas formativas. Na verdade, o NAU existe para atender e dar suporte específico aos alunos em suas dificuldades de aprendizagem e necessidades clínicas. Não existe na perspectiva de servir como laboratório de prática pedagógica para formação docente ou para confecção e orientação de uso dos recursos didáticos e tecnologias assistivas. A professora Seda também menciona a carência de uma formação na área e reforça a tendência de deixar a orientação para a inclusão sob responsabilidade dos professores das disciplinas que tratam especificamente da Educação Inclusiva.

Mas aí precisava que todos os professores tivessem conhecimento. Uma formação. É essa a dificuldade. Na verdade, essas orientações elas terminam ficando a cargo, ou bem ou mal, elas ficam a cargo dos professores que têm essas disciplinas que de algum modo dão essa abertura Professora Seda/GD

Inclusive, há algum tempo, há alguns meses atrás nós estivemos fazendo essa discussão no departamento a respeito de uma disciplina que foi até uma ideia que alguém sugeriu em relação às tecnologias. Na proposta de adequação do curso [...] a proposta de acréscimo de uma disciplina: Tecnologias Inclusivas. Para exatamente tentar minimizar essas dificuldades. Professora Seda/GD

A professora Seda segue sua narrativa mencionando que os professores de seu departamento têm demonstrado preocupação em ajustar o currículo de Pedagogia com a sugestão de criação de uma disciplina para tratar especificamente do uso das tecnologias assistivas. Entretanto, como destacam as professoras, existe a necessidade urgente dos

professores formadores receberem uma formação que lhes permita conhecer e usar essas tecnologias para poder orientar seus alunos e usá-las no processo de inclusão de alunos com deficiência em suas turmas. Além disso, como destaca a professora Algodão, os professores das metodologias específicas, por exemplo, precisam se apropriar dos conhecimentos inerentes às práticas inclusivas.

Mas aí o que é que se considera? Que em todas as metodologias de ensino, deveriam [...] na ementa, deveria aparecer essa perspectiva da metodologia inclusiva. Então na metodologia da Língua Portuguesa [...] práticas inclusivas. [...] Bom que anualmente a gente tivesse acesso ao que há de mais novo nessa área. [...] Então é isso, acho que a principal dificuldade está na formação e na falta de acesso a esses materiais.
Professora Algodão/GD

Ela destaca que a atualização desses conhecimentos é imprescindível à docência no Ensino Superior, sem a qual, as inovações científicas ficam longe das práticas docentes, o que seria uma incoerência quando pensamos que a docência superior acontece justamente no espaço onde a ciência é produzida e difundida.

✓ **Relação professor/aluno**

Esse tema também foi bastante explorado pelas interlocutoras. Quando interpeladas sobre esse assunto, todas destacaram a importância do diálogo e da aproximação do professor se seus alunos a fim de conhecer suas necessidades acadêmicas. A postura ética também foi mencionada como essencial nessa relação.

Do ponto de vista da articulação dos saberes em ambiente de socialização do conhecimento, concordamos com Imbernón (2010b) quando aponta ser característica primordial a capacidade reflexiva em grupo, mas não apenas como aspecto de atuação técnica e sim como processo coletivo para regular as ações, os juízos e as decisões. O autor refere-se aqui ao grupo de profissionais de educação e às decisões sobre o ensino. Consideramos que também se aplica às situações em sala de aula, no trato entre professor e aluno. Entendemos ser primordial nestas relações que as ações, os juízos e as decisões sejam frutos da capacidade reflexiva das partes envolvidas e desenvolvida no âmbito da coletividade. Temos visto o que acontece com regulações externas, não submetidas ao exercício dialógico que permite o reconhecimento de dúvidas, a falta de certezas e a divergência de opiniões e interpretações, aspectos consubstanciais com os quais o profissional da educação deve conviver e saber lidar. Sobre essa relação, assim se posicionaram as interlocutoras:

Com relação a postura do professor, sempre recomendo uma postura profissional, compreensível e ética que trata todos sem distinção de condição física, emocional, intelectual, de credo, de cor e orientação sexual. Firmando sempre o compromisso pela construção do conhecimento e a formação de cidadãos críticos. Professora Couro/GD

[...] considero que a comunicação na sala de aula tem um papel muito importante e o diálogo é imprescindível no processo. Assim, a aula assume a forma de conversação em que se alternam momentos de exposição do professor com depoimentos, relatos, questionamentos dos alunos. Professora Linha/GD

No meu caso específico, organizo minha prática educativa orientando-me por princípios que julgo fundamentais para uma prática docente comprometida com a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, dirijo um olhar especial para as relações que se estabelecem na sala de aula por entender que a aprendizagem é uma produção subjetiva do sujeito que aprende e, assim sendo, a dimensão afetivo-relacional é tão importante quanto a dimensão cognitivo-intelectual. Professora Linha/GD

Ao falar sobre a postura do professor e sua relação com os alunos, a professora Couro fundamenta seu discurso em quatro eixos: a ética, o respeito mútuo, a compreensão de que todos somos diferentes e a formação de cidadãos críticos. Para a professora Linha, o diálogo é primordial. Um diálogo pautado na socialização de experiências e na liberdade de se questionar, sabendo que o professor fará o melhor para tirar as dúvidas dos alunos.

Vale destacar também o posicionamento da professora Algodão, que mais de uma vez menciona o caráter humanizador do ensino, sem o qual a educação perde seu sentido. Para ela, o professor tem um papel muito importante: fazer com que seus alunos compreendam que uma das responsabilidades do professor é ajudar outro ser humano a se desenvolver.

Sempre me preocupo em levar meus alunos a compreenderem qual o sentido de educar outro ser humano, como ajudar outro ser humano a se desenvolver, mesmo quando esse ser humano apresenta dificuldades ou limitações específicas que exigem do professor formas específicas de trabalho. Quando nos deparamos com situações em que temos alunos com algum tipo de limitação física ou psíquica em sala de aula é preciso conhecer mais sobre esse tipo de limitação e procurar pesquisar sobre metodologias que melhor se adequem às necessidades do aluno. Quando essa limitação é no campo cultural, o professor também precisa pesquisar meios de proporcionar a esses alunos as condições de desenvolvimento. Professora Algodão/GD

A professora também destaca que, no contexto de atendimento a alunos com deficiência, esse objetivo de ajudar outro ser humano a se desenvolver ganha uma importância ainda maior, inclusive por desafiar-nos a buscar conhecer melhor as pessoas, suas limitações e suas capacidades de aprendizagem.

✓ Avaliação

Avaliar: esse parece ser um ponto nevrálgico nas práticas educativas. É muito comum ouvir queixas dos professores sobre as dificuldades enfrentadas no processo de avaliar o desempenho e a aprendizagem dos alunos. Nossa formação básica, com ênfase na aprendizagem dos conteúdos, foi profundamente influenciada pela concepção de avaliação como forma de medir quantitativamente o desempenho acadêmico do aluno frente à assimilação dos conteúdos ensinados. Superar essa concepção não tem sido uma tarefa fácil. O registro feito pela professora Linha, mostra bem a dificuldade por que passa o professor na hora de avaliar:

Para mim avaliação é minha grande dificuldade [...] de maneira geral [...] sempre [...] eu tenho bastante tempo de serviço, mas até hoje eu vivo as voltas com dificuldade com a questão da avaliação. Como você contemplar todo o processo? Essa questão que a gente discursa sobre isso e, na prática, para operacionalizar [...] eu não sei [...] então eu tenho dificuldade. Como não ser injusta? Como você utilizar instrumentos que permitam apreender as várias habilidades dos alunos? Essas questões para mim são muito difíceis. E principalmente quando eu fico me remoendo com essa questão de não ficar presa ao produto, somente ao produto. Então [...] isso para mim é uma grande dificuldade. Isso de maneira geral. Professora Linha/GD

Para a professora Linha, existe um distanciamento entre o discurso dos professores sobre a avaliação e a prática de avaliar. Sua preocupação em utilizar instrumentos que permitam apreender as várias habilidades dos alunos, demonstra que ela considera importante superar o modelo conteudista de avaliação. Entretanto, a mesma afirma ter muita dificuldade na hora de operacionalizar isso em seu fazer docente. O fato é que mesmo os professores que adotam uma postura mais inovadora, com práticas que consideram o aluno um dos protagonistas na construção de conhecimentos, na hora de avaliar, muitas vezes, não conseguem se libertar do modelo tradicional de avaliação. Consequentemente, acabam supervalorizando o produto de aprendizagem sem considerar o processo e a evolução do aluno nesse percurso.

Para Oliveira (2014), no momento em que a diversidade e a diferença passaram a ser considerados, na perspectiva da Educação Inclusiva, como patrimônios da constituição subjetiva da humanidade, os processos e os instrumentos de avaliação passaram a ser revistos, pois a inclusão impulsionou uma reflexão mais acurada sobre formas alternativas de avaliar e de conhecer o estudante, respeitando sua dinâmica de aprendizagem. A professora Lã fala um pouco dessas formas alternativas de avaliar, que devem ser ensinadas aos futuros professores.

A gente dá uma ideia geral de quando tem que [...] por exemplo na minha disciplina de avaliação da aprendizagem [...] que a gente deve avaliar [...] eu sempre digo [...]

na Educação Inclusiva [...] as pessoas com deficiência na sala de aula, a avaliação tem que ser descritiva, a avaliação não pode ser uma avaliação quantitativa, porque o quantitativo lá não diz nada. Mas aí, a observação deve ser uma das técnicas de avaliação. A prática avaliativa do professor deve passar por aí: observar e descrever esse desenvolvimento do educando. Também os relatórios, os pareceres devem ser instrumentos avaliativos nesse caso. As provas [...] isso depende do indivíduo lá, né?
Professora Lã/GD

Ela menciona relatórios e pareceres como instrumentos avaliativos da aprendizagem de alunos com deficiência e a necessidade de uma avaliação descritiva não focada simplesmente nos resultados quantitativo. Oliveira (2014) também fala sobre isso, enfatizando o importante papel da escola nos processos avaliativos. Para a autora, cabe à escola adequar os diferentes instrumentos, de modo a torna-los capazes avaliar a todos os alunos. A professora Lã fala um pouco sobre como ela orienta seus alunos de Pedagogia a avaliar os alunos com deficiência nas salas de inclusão:

Quando os professores atendem alunos com deficiência, seja qual for a sua deficiência, devem avaliar de forma qualitativa o desenvolvimento dos seus alunos. A perspectiva qualitativa assume o caráter inclusivo quando descreve o desenvolvimento dos alunos, pois o importante é a garantia da aprendizagem do aluno e não a sua classificação (quantificação). Para isso, deve utilizar instrumentos de avaliação adequados a observação e ao registro do desenvolvimento dos alunos com deficiência. Professora Lã/MF

A mesma ministra a disciplina Avaliação da Aprendizagem. Suas leituras e estudos, independentemente da perspectiva inclusiva de educação, permitem que esteja em permanente reflexão sobre o ato de avaliar. Seu registro escrito, em comparação com o de outras interlocutoras, revela maior conhecimento sobre o assunto, o que embasa suas elaborações teóricas. A professora Barbante também ministra a mesma disciplina, vejamos como a professora se posiciona acerca do tema:

E eu me reporto a isso porque várias vezes meus alunos dizem assim: – Professora com relação a questão da avaliação, nós estamos aqui aprendendo algo, mas os professores não fazem assim! – Sim, e quem foi que falou para vocês que o que a gente está discutindo aqui vai modificar a prática dos professores de vocês hoje? A gente precisa que vocês não se tornem igual a eles. Para que você faça a diferença no seu campo de trabalho. Mudar o professor aqui da UFPI é impossível, entendeu? Você chegar para o teu colega e dizer: olha, tua prática avaliativa é desconecta, não tem sentido! Não! Nós estamos trabalhando com vocês, para que vocês possam optar, porque também eu não estou dizendo para vocês que a forma de avaliar tradicional está errada, não! A nossa obrigação é mostrar todas as formas possíveis, agora a escolha vai ser sua! Aí se discute nessa perspectiva, porque muitas vezes eles acham que aquilo que se discute [...] aí eles dizem: - Mas professora aqui os

professores não fazem isso não! [rsrsrs] Isso, é pra você fazer quando estiver lá, meu amigo, não é o professor aqui que vai se modificar não! Professora Barbante/GD

Esta fala levanta uma questão interessante: a visão do professor em formação sobre os processos avaliativos aplicados pelos professores formadores. A narrativa da professora denuncia insatisfação por parte dos alunos de Pedagogia. Ao mesmo tempo, ela cuida em afirmar que as práticas avaliativas irão mudar mediante uma formação que seja capaz de provocar uma reflexão crítica nos futuros professores, transformando sua atitude. Se eles não se sentem satisfeitos com o método avaliativo, eles poderão apresentar aos seus alunos uma nova abordagem, com maior aproximação entre o que é aprendido e o que é executado em sala de aula. Assim, poderão estreitar distância entre o discurso e a prática aprendida sobre avaliação. Em outro momento, a professora Barbante destaca:

No processo avaliativo, tenho por pratica diversificar os instrumentos. Assim, avalio na perspectiva da oralidade (seminários, relatos de experiência), da escrita (exercícios, provas), de performance (interpretação, simulação etc). Compreendo que não aprendemos da mesma forma e assim sendo, não podemos avaliar a todos com um único instrumento. Professora Barbante.

Nesse registro, a professora segue descrevendo o modo como avalia e fala sobre o uso de vários tipos de estratégias e instrumentos avaliativos e, ao mesmo tempo, ressalta que essa diversificação acontece, inclusive, pelo fato dos alunos aprenderem de forma diferente, seguindo ritmos e estilos diferenciados. Isso implica, em certos casos, na necessidade de serem avaliados de forma individualizada. Ainda sobre avaliação, as professoras Couro e Algodão assim se posicionaram:

A orientação que recomendo nas avaliações é a mesma que procuro praticar. Existe um grande esforço para dar todas as condições possíveis, dentro das normas da UFPI, para que o(a) aluno(a) aprenda e construa conhecimentos, demonstrando-os nas avaliações do dia a dia. Professora Couro/GD

Bem, para mim as principais dificuldades que eu enfrento [...] é a questão mesmo [...] primeiro de conhecer quais são as necessidades? Quais são os tipos de deficiência? Conhecer mais aprofundadamente, por exemplo, como é que eu vou orientar meus alunos a trabalhar se eles tiverem um aluno autista, por exemplo? Como é que se procede com a avaliação [...] Então, pra mim o que eu vou orientar o meu aluno é que ele procure, dependendo da especificidade, da necessidade do seu aluno em sala, que ele procure conhecer mais aprofundadamente sobre essa necessidade que esse aluno supostamente venha a ter. Então [...] ele precisa conhecer essa dificuldade, pelo menos teoricamente [...] saber que necessidade é essa? Quais são as limitações e [...] pesquisar. Porque fica difícil para nós professores, por exemplo, saber exatamente como avaliar todas as crianças que têm necessidades, porque a gente teria que conhecer todas elas. Eu, pelo menos, teria que conhecer todas elas para eu ir instrumentalizar meu aluno com esse conhecimento. Eu teria

que conhecer todas elas. Eu acredito que a minha dificuldade está nisso em conhecer cada uma dessas necessidades que já existem, que já são conhecidas e como orientar esse aluno. Então a minha dificuldade está nisso, em eu mesma desconhecer quais são as necessidades educacionais especiais. Quais são elas? Existe já uma categorização dessas necessidades? Quais são as especificidades de cada uma? Para mim a maior dificuldade é essa. Professora Algodão/GD

A professora Couro novamente demonstra sua preocupação em preservar a conduta ética, zelando por uma prática avaliativa coerente com seu discurso. Já a professora Algodão ressalta a necessidade de mais conhecimento quando estamos diante do processo de avaliar alunos com deficiência. Para tanto, ela recomenda aos seus alunos, professores em formação, que desenvolvam o hábito da pesquisa. Destaca que os professores (e se inclui neste grupo) não conhecem as características de todos os tipos de deficiência, o que exige pesquisa sobre aquele aluno incluído em sua sala de aula. Ela reitera que a condução da avaliação desse aluno vai depender de seus conhecimentos sobre as limitações e possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. A professora Linha também se posicionou a respeito da avaliação. Se para ela o ato de avaliar é, por si só, desafiador, mais ainda se torna complexo avaliar alunos com deficiência:

Em relação aos alunos com deficiência, minha dificuldade em avaliar é maior ainda. Eu não tenho formação específica. Eu estou incluída no grupo de professores que não tem formação específica para isso e eu já me deparei com diversos alunos, mas minha sorte é que os alunos que eu já me deparei aqui na universidade são alunos cegos, alunos com paralisia cerebral. Que eu acho, que de qualquer forma, é mais fácil [...] Eu acho até, eu digo muito pros alunos [...] que você precisa garantir a eles os recursos necessários, por exemplo, o aluno que tem baixa visão, você amplia a prova dele. Se ele é cego, você pode fazer uma prova oral ou se ele escreve em braille, a universidade não tem, mas a gente pode procurar recursos pra transcrição em braille. Tudo isso você pode fazer. Agora, a grande dificuldade, na minha opinião, é com o aluno autista, é com o aluno com deficiência intelectual. Aí, sim, porque você precisa de outros instrumentos, de outros recursos. E eu realmente não tenho essa formação e eu lhe digo que eu nem discuto sobre isso com os meus alunos. Por que assim, apesar de eu ter a disciplina de Educação Especial, mas é uma disciplina com a carga horária de sessenta horas, com um conteúdo tão vasto [...] E não está na ementa dessa disciplina a questão da avaliação. Eu falo disso muito rapidamente, quando a gente fala do cotidiano da escola. Mas rapidamente. Não uma questão específica para ser discutida. Agora de fato eu realmente não sei também. Professora Linha/GD

Entendendo que a avaliação deve focalizar o processo, procuro diversificar os instrumentos de avaliação, de modo que sempre incluo momentos de avaliação individual, de avaliação coletiva, de produção escrita, de produção oral. Linha

A professora Linha ressalta que existem graus diferentes de dificuldades no que se refere a avaliar alunos com deficiência. Para ela, mesmo sem uma formação específica em Educação

Especial, não é tão complicado avaliar alunos com deficiência visual. Todavia, o grau de complexidade de avaliar alunos com autismo ou deficiência intelectual é bem maior. Novamente, a professora queixa-se de que a disciplina que ela ministra, Fundamentos da Educação Especial, tem uma carga horária insuficiente para trabalhar tantos aspectos que envolvem o ensino na perspectiva inclusiva. Noutra momento, ela registra que na intenção de garantir que seus instrumentos avaliativos alcancem a todos os alunos, procura diversificá-los.

Para a professora Seda, o processo de avaliar também constitui uma dificuldade. Ela registra que tem muitas dúvidas quando a melhor forma de avaliar e não ser injusta com seus alunos. Quanto ao modo como orienta seus alunos a proceder a avaliação na perspectiva inclusiva, ela se julga privilegiada por ministrar uma disciplina que trata diretamente dos processos de aprendizagem, inclusive com um olhar mais cuidadoso sobre as dificuldades de aprendizagem. Mas ainda assim, a professora Seda afirma sentir-se insegura quanto ao ato de avaliar pois considera que esse assunto não seja explorado devidamente pelas disciplinas do curso.

Eu acho que a avaliação realmente é [...] da atividade do professor, pelo menos para mim, e eu acho que muitos professores também pensam dessa forma é a parte mais difícil. Avaliar é muito difícil. Eu sempre me pergunto se eu estou sendo justa, se eu estou sendo injusta se a avaliação é fácil, se é difícil. Quer dizer, você fica cheia de dúvidas. E se nós temos tantas dúvidas, orientar os futuros professores também fica meio complicado. As recomendações são aquelas recomendações gerais, quando a gente fala mesmo do cotidiano da escola [...] Eu acho que têm algumas disciplinas que elas permitem mais que você faça essa discussão mesmo que não aprofundadamente, mas de qualquer modo permite. [...] Quando a gente ministra como no meu caso “Aspectos Psicossociais da Aprendizagem” porque a gente trata de algum modo de alunos que precisam de um olhar mais cuidadoso do professor. No caso de Educação Especial [...] então, tem algumas disciplinas que pela natureza, pelo conteúdo, elas dão uma abertura maior para gente falar sobre essas questões. Mas ainda assim é uma passagem apenas, não é aprofundado, não é conteúdo [...] a gente fala de passagem. Então, realmente é muito complicado. Professora Seda/GD

Mendes, Cia e D’Affonseca (2015), quando tratam da avaliação na perspectiva inclusiva, registram que embora existam indicativos de utilização de diversas metodologias para avaliar o aluno, normalmente falta o olhar voltado para as habilidades demonstradas pelo aluno, pois o currículo ainda figura como um norteador do que o estudante deveria aprender. A professora Seda, em seu Memorial de Formação, faz um registro importante:

Na minha experiência como professora, me deparei com três situações que exemplificam as dificuldades em relação ao tema, sobretudo, no que concerne à prática. Em duas situações, eram alunos cegos que faziam o Curso de Pedagogia. Na terceira, se tratava de uma aluna com distrofia muscular. Nos três casos, tive muitas

dificuldades. Além da escassez de conhecimento, percebi que sozinha não poderia fazer tudo, faltava apoio institucional. No caso dos alunos cegos, precisariam contar com o apoio de tradução para o Braille, o que só é feito na Associação dos Cegos do Piauí. Tudo isso dificultou muito o meu trabalho de professora. Lembro que um dos alunos me propôs que o aprovasse na disciplina, sem que precisasse frequentar as aulas e fazer as tarefas. Evidentemente recusei. O segundo aluno cego e a aluna que sofria de distrofia muscular mais recentemente, contaram com a ajuda de colegas que desempenhavam a função de tutoras. A experiência não foi boa e me trouxe, principalmente, o sentimento de impotência. Acho que avançamos muito, mas, há muito por fazer. Para mim, é preciso haver uma mudança conceitual, em que a inclusão seja considerada numa perspectiva abrangente e que possibilite mudanças de atitudes. Ainda há um distanciamento muito grande entre a teoria, as garantias legais e o que se faz na prática. Professora Seda/MF

O registro da professora é esclarecedor quanto aos desafios enfrentados no processo de inclusão escolar. Essa dificuldade não acontece somente na avaliação, ela acontece em todo o processo educacional, afinal como já mencionado, os professores formadores sentem falta de uma formação continuada na área. Seja em atendimento a perspectiva generalista, seja em direção a formação específica, não há como negar as carências existentes no Curso de Pedagogia quanto a preparar os futuros professores para a inclusão escolar.

Quanto ao processo avaliativo, sabemos que se trata de um processo dinâmico que envolve a relação interpessoal que se estabelece entre professor e o aluno. Portanto, todas as interlocutoras mostraram-se conscientes de que, na mediação do ensino dos futuros professores, não pode faltar a orientação para uma prática avaliativa que valorize e respeite os diferentes modos como o aluno aprende.

6.4 Eixo 4 - Formação de futuros professores na perspectiva da Educação Inclusiva

Finalmente, o pente (análise de dados) foi conduzindo a tessitura do quarto eixo desta investigação. Mais uma vez, os dados apresentados foram produzidos pelas navetes (instrumentos e técnicas de produção de dados), revelados nas narrativas dos memoriais de formação e colhidas nos GDs.

Reiteramos que a alusão metafórica feita entre a formação de professores e o tear manual, justifica-se pela associação entre a criatividade que inspira o artesanato e a que é peculiar à formação de professores, à prática docente e à pesquisa. Nessa perspectiva, de forma similar ao artesanato que criativamente produz o tecido no tear manual, os professores são capazes de ressignificar suas práticas através de uma formação contínua crítica e reflexiva.

Neste quarto eixo investigativo, nosso objetivo foi analisar como os professores do Curso de Pedagogia desenvolvem a formação de futuros professores no âmbito da Educação Inclusiva. Sabemos, entretanto, que a prática pedagógica e, mais especificamente, a prática docente, refletem diretamente aspectos significativos da formação profissional (inicial e continuada) do professor.


Portanto, consideramos importante, inicialmente, analisar o processo de formação acadêmica das interlocutoras, vasculhando e encontrando nos achados da pesquisa elementos relacionados à proposta inclusiva de educação. A seguir, verificamos como as professoras do Curso de Pedagogia têm organizado sua prática docente, destacando os seguintes aspectos: planejamento, relação professor e aluno, seleção e tratamento dos recursos didáticos e processo avaliativo.

6.4.1 Currículo de formação das interlocutoras

Como já mencionado, as seis interlocutoras cursaram Pedagogia na UFPI. O quadro abaixo apresenta uma visão geral da formação acadêmica de cada interlocutora:

Quadro 3 – Formação acadêmica e titulação das interlocutoras da pesquisa

PROF^a	GRADUAÇÃO Ano/Instituição	ESPECIALIZAÇÃO Ano/Instituição	MESTRADO Ano/Instituição	DOCTORADO Ano/Instituição
SEDA 	Pedagogia 1980/UFPI Habilitação em Magistério, Orientação Educativa e Supervisão Escolar	Ensino Superior 1998/UFPI Pedagogia Escolar 1998/UFPI	Educação 2000/UFPI	Educação 2012/UFC
LINHA 	Pedagogia 1983/UFPI Habilitação em Magistério e Orientação Educativa	Orientação Educativa PUC de Minas Gerais	Educação 1999/UFPI	Educação Cursando/UFPI
LÃ 	Pedagogia 1990/UFPI Habilitação em Magistério	Metodologia do Ensino Superior 1996/UFPI	Educação 2000/UFC	Educação 2005/UFC
BARBANTE 	Pedagogia 1992/UFPI Habilitação em Magistério	Educação Infantil 1996/UECE	Educação 2000/UFPI	Educação 2015/UFPI
COURO 	Pedagogia 1994/UFPI Habilitação em Magistério e Supervisão Escolar	Supervisão Escolar 1996/UFPI	Educação 2000/UFPI	Educação 2007/UFC

PROF^a	GRADUAÇÃO Ano/Instituição	ESPECIALIZAÇÃO Ano/Instituição	MESTRADO Ano/Instituição	DOCTORADO Ano/Instituição
ALGODÃO 	Pedagogia 1997/UFPI Habilitação em Magistério	PsicoPedagogia 2000/ UNIRIO Didática do Ensino Fundamental 1999/UESPI	Educação 2007/UFPI	Educação 2014/UFPI

Fonte: Currículo lattes das interlocutoras, 2017.

Como podemos conferir, as professoras Seda e Linha concluíram sua formação inicial na década de 1980 (1980 e 1983, respectivamente), enquanto que as professoras Lã (1990), Barbante (1992), Couro (1994) e Algodão (1997) concluíram sua graduação na década de 1990. Por conseguinte, achamos relevante fazer uma contextualização histórica dessas duas décadas no que se refere à educação de pessoas com deficiência. Achamos pertinente destacar, com base no histórico escolar das interlocutoras, que todas formaram-se a partir de uma proposta curricular que contemplava esse tipo de atendimento educacional. Fazendo uma retrospectiva histórica, antes mesmo do período em que se formaram as interlocutoras, ainda nas décadas de 1960 e 1970, em decorrência do princípio de normalização, já anunciavam a profunda mudança paradigmática que caracteriza a Educação Inclusiva.

O princípio da normalização foi proposto por Bank-Mikkelsen (1969) e Nirje (1969) e tinha como pressuposto básico a defesa do direito inalienável de todos, indistintamente, de ter acesso às mesmas experiências sociais e culturais; ou seja, do direito à convivência em sociedade de forma livre e participativa, não de forma segregada e restritiva. “Tal proposta trouxe o desenvolvimento de vários tipos de ações que visavam integrar esta população da comunidade com a finalidade de usar meios tão normativos para se promover e/ou manter [...] comportamentos pessoais tão normais quanto possíveis” (MENDES, 2010, p. 15-16).

Ao longo deste estudo, discorreremos sobre o modelo de educação especial adotado nesse período, denominado de Movimento de Integração e Paradigma de Serviços. Portanto, no período em que Linha e Seda se formaram, no Brasil, já existiam escolas regulares que recebiam crianças ou adolescentes com deficiência, atendendo-as em classes comuns, especiais e de recursos. Na época, essas iniciativas eram ainda muito tímidas e traziam notoriedade às escolas que atendiam determinados tipos de deficiência.

Embora formadas em décadas diferentes, no histórico escolar de todas as interlocutoras encontramos a disciplina Psicologia do Excepcional, de 60 h/a, componente curricular que tratava diretamente da educação de alunos com deficiência. A disciplina tinha a seguinte ementa: Concepções e áreas da excepcionalidade; Tipos de excepcionais e características;

Fatores determinantes de excepcionalidade; Resolução, estigmatização, problemas pessoais e familiares dos excepcionais.

Sasaki (2003) registra que o termo **excepcional** foi utilizado nas décadas de 1950 a 1970, para designar pessoas deficientes mentais. Nos documentos oficiais, a expressão educação de excepcionais surge na Lei de Diretrizes e Bases, nº 4.024/61. Nela a “educação de excepcionais” é contemplada em dois artigos: 88 e 89.

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

Em análise ao texto legal, constatamos que a educação de excepcionais tem como objetivo principal a integração de pessoas com deficiência no sistema geral de educação. Tanto que Mazzotta (2005) considera que a promulgação desta lei foi o marco inicial das ações oficiais do poder público na área de educação especial, que, até então, se restringiam a iniciativas regionalizadas e isoladas. Fica claro, também, que o termo excepcionais constante na LDB Nº 4.024/61 tem o caráter generalista, não atendendo ao caráter restritivo apontado por Sasaki (2003).

Ao discorrer sobre a terminologia da deficiência na era da inclusão, Sasaki (2003) explica a evolução do termo, mencionando inclusive que, antes do uso do termo de forma generalista, ainda houve mais uma ressignificação do mesmo, provocada pelo surgimento de estudos, pesquisas e práticas educacionais na área de altas habilidades ou talentos extraordinários, que, nas décadas de 1980 e 1990, reconduziu o uso do termo excepcional para referir-se a pessoas com inteligência lógica-matemática abaixo da média e a pessoas com inteligências múltiplas acima da média - pessoas superdotadas, com altas habilidades e gênios (SASSAKI,2003).

Entretanto, ao analisarmos a ementa da disciplina Psicologia do Excepcional oferecida pelo Curso de Pedagogia da UFPI nesse período, concluímos que a proposta da mesma considera excepcionais as pessoas com qualquer tipo de deficiência, como assim consideram os autores de obras como: Psicologia do Excepcional (AMIRALIAN, 1986); O Indivíduo Excepcional (TELFORD; SAWREY, 1978) e Fundamentos de Psicologia - Psicologia do Excepcional: deficiência física, mental e sensorial (ASSUNPÇÃO JÚNIOR; TARDIVO, 2009).

Além da disciplina Psicologia do Excepcional, outras disciplinas do Curso de Pedagogia mantinham relação estreita com a Educação Especial, como: Psicodinâmica das Relações Humanas (45 h/a), Psicologia de Educação I (75 h/a), Psicologia da Educação II (60 h/a), Psicologia da Personalidade (60 h/a) e Psicologia Social (60 h/a). Todas essas disciplinas propunham conteúdos na área da psicologia humana consideradas essenciais para conhecimento e compreensão das possibilidades e limites de desenvolvimento e aprendizagem das pessoas com deficiência.

Entretanto, os depoimentos das interlocutoras sobre sua formação inicial revelaram uma insatisfação quanto à proposta do Curso de Pedagogia, tanto quanto a prepará-las para a inclusão de alunos com deficiência, seja na Educação Infantil, no Ensino Fundamental ou Superior, como quanto a capacitá-las para a condução do ensino na perspectiva de formar professores para a inclusão escolar.

6.4.2 Carências da formação inicial das interlocutoras, na perspectiva da Educação Inclusiva

Quando estimuladas a falar sobre as carências em sua formação inicial, na perspectiva da Educação Inclusiva, as professoras Algodão e Seda assim se posicionaram:

Eu acho que a falta e a dificuldade seria nisso [...] mais uma vez a questão da nossa própria formação mesmo! Como é que eu vou orientar aos alunos a trabalhar com determinada prática docente quando eu mesma não tenho esses fundamentos? Eu precisaria ir atrás desses fundamentos? Professora Algodão/GD.

Eu acho que a gente retoma aquilo que nós já tínhamos dito anteriormente. Nós temos a dificuldade, primeiro, da própria formação, da nossa formação, para trabalhar com esse aluno que está em processo de formação também. Professora Seda/GD.

Considerando que a formação inicial é precária, os estudiosos do tema apontam como maiores problemas a simplificação curricular (apenas uma disciplina na matriz curricular), carga horária reduzida, falta de articulação teoria e prática, dentre outros. Professora Linha.

Ao longo de todos os GDs, a consciência de que essas carências formativas existem e comprometem a condução do ensino para a inclusão, destacada nas falas das duas professoras, foi um posicionamento unânime. Todas as interlocutoras, nas suas narrativas ou durante as discussões, deixam isso muito claro. Entretanto, para uma melhor análise dos achados da pesquisa a esse respeito, organizamos as narrativas com base em alguns aspectos importantes levantados pelas interlocutoras. Segundo as professoras, essas demandas dizem respeito aos

seguintes aspectos: a fragilidades na fundamentação teórica, ao distanciamento entre teoria e prática, à polêmica sobre a natureza da formação para Educação Inclusiva (se generalista ou específica) e à desvalorização da temática por parte dos alunos de Pedagogia.

✓ **Fragilidades na fundamentação teórica**

Para as professoras Couro, Algodão e Lã, a falta de conhecimentos aprofundados sobre a Educação Inclusiva durante sua formação inicial gerou muitas incompletudes.

Identifico muitas carências na minha formação docente no que se refere ao preparo para conduzir a formação de professores capazes de realizar a inclusão escolar de alunos com deficiência. O principal ponto que destaco foi o fato de não termos tido a oportunidade de adquirir conhecimentos apropriados para a realidade que iríamos encontrar e enfrentar. Professora Couro.

Fiz minha graduação em Pedagogia na metade da década de 1990. Nessa época, não se falava em inclusão escolar. Isso refletiu na formação de todos os professores da minha geração. A política de inclusão escolar é bastante recente em nosso país, tanto é que ainda hoje se fala muito pouco desse tema no ensino superior. Mesmo tendo cursado mestrado e doutorado em educação, não me especializei nessa área de conhecimento. O que sei de inclusão está muito vinculado a minha prática pedagógica e a análise crítica da realidade. Professora Algodão.

Na minha formação acadêmica tanto na graduação como na pós-graduação não tive oportunidade de refletir acerca da temática, pois não era obrigatório no curso de graduação, nem tão pouco na pós-graduação. Sinto necessidade de compreender as características de cada deficiência para saber como intervir para a garantia da aprendizagem. Portanto, são muitas as necessidades formativas, pois como pensar o processo de ensino-aprendizagem sem compreender as suas possibilidades e limitações das pessoas com deficiência? Professora Lã.

Podemos perceber na fala das interlocutoras que todas elas reconhecem as lacunas existentes em sua formação. Entretanto, a professora Lã consegue ser mais específica quando aponta uma fragilidade teórico-conceitual importante: o desconhecimento sobre as características de cada deficiência para uma melhor intervenção pedagógica. Para ela, o conhecimento das reais possibilidades e limitações de cada tipo de deficiência é essencial para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem dessas pessoas.

Concluimos que, embora apresentasse em sua ementa a proposta de explorar as concepções da excepcionalidade, seus tipos e características, a disciplina Psicologia do Excepcional não deu conta de atender as expectativas destacadas pelas interlocutoras. Isso nos levou a questionar: até que ponto o despreparo dos professores de Pedagogia, gerado pela falta

de conhecimentos mais aprofundados no âmbito da educação de pessoas com deficiência tem comprometido a formação dos alunos de Pedagogia?

Inúmeras pesquisas têm revelado que os professores da Educação Básica se sentem inseguros para realizar o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência (BUENO, 1999; MENDES, 2010; CAVALCANTE, 2004; MANTOAN, 2006, VITALIANO, 2007; entre outros). Podemos afirmar, nessa perspectiva, que as carências formativas constituem uma das causas desse despreparo, já que não há como mediar a formação de professores pautada nos princípios e fundamentos da inclusão, quando não se tem conhecimento na área.

Podemos esperar, portanto, que a formação oferecida pelos docentes do Ensino Superior continue precária no que diz respeito à Educação Inclusiva. A falha apontada pode ser identificada tanto na Educação Básica como no Ensino Superior evidenciando a necessidade de formação continuada para suprir tais carências. Portanto, existe grande probabilidade de persistir o despreparo dos professores da Educação Básica para atuarem na Educação Inclusiva.

Quando nos referimos à formação dos professores da Educação Básica, o fazemos, pois sabemos que a falta de preparo para a inclusão escolar não acontece somente na formação em Pedagogia. Na verdade, o problema se agrava no âmbito de outras licenciaturas, cujas propostas curriculares são ainda mais esvaziadas de disciplinas relacionadas aos processos de desenvolvimento e ensino-aprendizagem. Na qualidade de professora de disciplinas pedagógicas em diversas outras licenciaturas, ao mesmo tempo em que destaca a fragilidade do currículo de Pedagogia no que concerne à Educação Inclusiva, a professora Linha menciona a dificuldade enfrentada nesses cursos, muitos deles sem nenhuma disciplina que trate da inclusão escolar.

Vale ressaltar ainda o fato de o currículo do Curso de Pedagogia contar apenas com essas disciplinas que encaminham para essa discussão, número que os estudos revelam ser insuficiente. Mais grave é o caso das outras licenciaturas que não contam com nenhuma disciplina sobre a temática na sua matriz curricular. Professora Linha.

Essa fragilidade constante nos currículos é comprovada nas pesquisas e estudos desenvolvidos. Consideramos importante citar a contribuição de Bueno (2002), em “A Educação Especial nas universidades brasileiras”, realizado em 1998, em que fez o levantamento e a análise da Educação Especial junto a 58 instituições de Ensino Superior brasileiras, de regiões distintas do país e com a representação das instâncias federal, estadual, municipal e privada. Dos 58 cursos de graduação pesquisados, 23 deles (39,7%) ofereciam algum tipo de preparação em Educação Especial, enquanto que 36 (60,3%) não ofereciam

qualquer formação na área. Além disso, dos 23 cursos mencionados, 74% da amostra era formada pelo Curso de Pedagogia e 3% por outras licenciaturas.

Em 2001, sob o tema “A formação de recursos humanos em Educação Especial: resposta das universidades brasileiras à recomendação da portaria ministerial nº 1.793, de 27 de dezembro de 1994”, Chacon realizou uma pesquisa de doutorado em que analisou as grades curriculares (ementas e conteúdo das disciplinas) dos cursos de Pedagogia e Psicologia de universidades federais de todo o Brasil. A Portaria SEESP/MEC nº 1.793/94 recomendava a inserção da disciplina “Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”. Dos 58 cursos pesquisados, apenas 13 apresentaram alterações na grade curricular, o equivalente a 22,5%. A Universidade Federal do Piauí foi uma das universidades que não sofreu essa mudança curricular.

Em conformidade com o que afirmam as interlocutoras sobre o período em que se formaram, os resultados da pesquisa de Bueno (2002) e Chacon (2001) comprovam que, de fato, os cursos de Pedagogia e outras licenciaturas não apresentavam – e ainda não apresentam – um currículo voltado para a construção da matriz inclusiva de educação. Consequentemente, os desafios impostos à formação docente, na perspectiva da Educação Inclusiva, não se restringem à formação inicial dos estudantes de Pedagogia e das licenciaturas. Esses desafios emergem primeiramente no âmbito da formação continuada dos professores formadores de professores.

Tais considerações conduzem ao entendimento de que, todos os professores das diversas disciplinas dos cursos de licenciaturas (Pedagogia e outras) devem ressignificar os conhecimentos construídos em suas disciplinas à luz do Paradigma Inclusivo de Educação. Esse processo de ressignificação conceitual pede uma profunda mudança. Como destaca Imbernón (2010b) ocorrerá uma ruptura de tradições, inércias e ideologias impostas, o que significa:

[...] formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas do grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que é a profissão docente que deve compartilhar o conhecimento com o contexto (IMBERNÓN, 2010b, p. 15).

O que observamos, todavia, é que a mudança esperada no contexto da formação docente para a inclusão (inicial ou continuada) tem acontecido muito lentamente. Isso fica claro quando comparamos as carências pontuadas pelas interlocutoras da pesquisa com as carências destacadas pelos alunos egressos dos cursos de Licenciatura. Os dois grupos afirmam não se

sentirem preparados para a inclusão escolar. Desde 1980, o que de fato mudou na formação de professores?

Concordamos com Imbernón (2010b) quando afirma que a formação do professor deve levar ao desenvolvimento de capacidades reflexivas. Não podemos esquecer que para alcançar essa maestria reflexiva, como ressalta González (2002, p. 245), o professor precisa ter acesso, em sua formação inicial, às dimensões relativas aos conhecimentos, às destrezas, às habilidades e às atitudes relacionadas ao ensino na diversidade, sem as quais jamais poderá realizar uma efetiva inclusão escolar. A queixa das professoras quanto às fragilidades de uma fundamentação teórica voltada para a perspectiva inclusiva é, portanto, pertinente e merece destaque.

✓ Distanciamento entre teoria e prática

Um aspecto destacado pelas interlocutoras da pesquisa foi o distanciamento entre a teoria e a prática. Sabemos que, de forma curricular, a prática docente é vivenciada pelos alunos de Pedagogia através dos estágios supervisionados. Entretanto, nem sempre, nessa fase, o aluno de Pedagogia tem a oportunidade de vivenciar a experiência da inclusão de alunos com deficiência em sua turma. Para isso teria que haver a coincidência de encontrar esse tipo de aluno inserido em sala de aula. Portanto, case isso não ocorra, ela não receberá orientação supervisionada para lidar com essa situação.

Outra situação que poderia levar o aluno de Pedagogia a vivenciar o tratamento educacional de alunos com deficiência, seria durante as disciplinas de Educação Especial, no caso de o professor da disciplina achar importante incluir no seu planejamento uma atividade prática. Todavia, como a ementa da disciplina não prevê em seus conteúdos essa relação teórico-prática, não existe garantia de que o professor que ministra a disciplina (ou disciplinas correlatas) proponha atividades práticas.

No período de formação inicial das interlocutoras, esse distanciamento entre a teoria e a prática era mais evidente, já que eram ainda mais escassos os casos de inclusão de alunos com deficiência em turmas do ensino regular. Sobre isso, a professora Couro registra: [...] não tínhamos a oportunidade de conhecer a realidade de alunos com deficiência. (Professora Couro). E no contexto da condução do ensino pelas interlocutoras, no Curso de Pedagogia, a professora Linha, que trabalha diretamente com disciplinas relacionadas à Educação Especial e Inclusiva, destaca:

Como já foi destacado, trabalho com a disciplina Fundamentos da Educação Especial, cuja ênfase recai nos aspectos legais e conceituais da inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais e Aspectos Psicossociais da Aprendizagem, na qual se discute os Distúrbios e Dificuldades de aprendizagem. Em ambas há espaço propício para orientação dos futuros professores para trabalhar com a inclusão escolar. Todavia, não considero que o trabalho seja eficaz, pois temos uma carga horária muito reduzida para os conteúdos propostos, além de a abordagem ser predominantemente teórica, carecendo muito de atividades práticas. Professora Linha.

É preciso considerar também que no curso de Pedagogia da UFPI existem dois departamentos distintos, um agregando os Fundamentos da Educação (DEFE) e outro, os Métodos e Técnicas de Educação (DMTE). A estrutura departamental adotada pela universidade reforça a distância entre teoria e prática, numa separação que se sente de forma concreta no espaço do CCE (falamos aqui por experiência própria, já que fazemos parte do corpo docente do curso). O DEFE e DMTE funcionam totalmente separados e independentes. Nem mesmo os professores contratados para o Curso de Pedagogia podem transitar entre as disciplinas teóricas e metodológicas, pois são submetidos a concursos distintos. Não existe planejamento conjunto ou compartilhado entre as disciplinas dos dois departamentos, como no caso dos Fundamentos da Educação Especial e Didática ou Avaliação, por exemplo.

Essa separação repercute diretamente na qualidade da formação docente, comprometendo o diálogo entre teoria e prática tão amplamente propagado como essencial a uma formação de qualidade. Sem um diálogo que aproxime as disciplinas dos fundamentos da educação às metodologias, à didática, à avaliação ou aos estágios, entre outras, não há como estabelecer uma conexão que venha relacionar teoria e prática.

Talvez por isso a professora Linha tenha a sensação de que a carga horária das disciplinas seja insuficiente e predominantemente teóricas. De fato, a parte prática dos fundamentos da educação deveria acontecer em consonância com os métodos e técnicas de ensino, envolvendo uma carga horária muito maior, já que envolveria o diálogo fecundo entre várias disciplinas, oferecendo ao aluno de Pedagogia o conhecimento metodológico e a experiência prática concernente a cada um dos fundamentos da educação. Em contrapartida, os métodos e técnicas de ensino deveriam beber incessantemente da fundamentação oferecida pelas disciplinas teóricas. Sobre isso achamos importante destacar a advertência de Perrenoud (1993, p. 149):

O facto de ensino continuar a ser uma arte não dispensa de forma alguma uma sólida formação teórica. Mas, numa perspectiva de maestria profissional, esta só tem interesse se se articular com a prática em situação, ou pelo menos com

as fases de análise da acção passada e da planificação futura. A teoria funciona como grelha de leitura da experiência. Sem permitir que se preveja e controle tudo, ajuda a dar sentido, a formular hipóteses interpretativas.

Em estudo intitulado “Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos”, Gatti e Nunes (2008) analisa a grade curricular e a ementa de 71 cursos de Pedagogia de todo o país. A pesquisadora menciona em sua pesquisa que, no que concerne à Educação Especial, a inclusão da disciplina Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) em todos os currículos merece destaque. Entretanto, por exemplo, o distanciamento entre a teoria e a prática se evidencia no simples fato de não observamos uma preocupação institucional em garantir o espaço que cabe à LIBRAS nos eventos acadêmicos com a simples introdução de um intérprete. Ou seja, temos uma formação teórica que não leva a uma prática efetiva. E esse é apenas um pequeno exemplo. Gatti e Nunes (2008) faz a seguinte crítica:

Os cursos estão incorporando tais questões em um conjunto de disciplinas que apresentam abordagens mais genéricas ou descritivas das questões educativas com poucas referências as práticas associadas. [...] não é possível detectar a predominância de elementos voltados para as práticas docentes, propriamente ditas, como uma construção integrada e a conhecimentos de fundo. [...] as ementas revelam, antes de tudo, maior preocupação com o oferecimento de teorias psicológicas e sociológicas. (GATTI; NUNES, 2008, p. 21).

Observamos, portanto, que persiste o enorme distanciamento entre teoria e prática no currículo dos cursos de formação de professores. Esse distanciamento só será minimizado quando as barreiras que segmentam o conhecimento em disciplinas isoladas forem superadas pelo diálogo, pela socialização de experiências, dando lugar ao planejamento construído de forma coletiva. Numa experiência que, embora mantendo as especificidades de cada componente curricular, as disciplinas se comportem como gotas d’água de um único oceano, ou seja, que dialoguem entre si em prol de se garantir a compreensão do curso como um todo, conscientes de que são as gotas d’água que definem a natureza do mar. Para a professora Linha,

É recorrente na fala de professores dos diversos níveis de ensino que eles não se sentem preparados para realizar a inclusão escolar de alunos com deficiência. Os diversos estudos apontam que a formação docente está em descompasso com a realidade encontrada na escola. Consideram que a formação inicial é muito importante para a construção de uma escola para todos e que deve contemplar as habilidades necessárias ao trabalho com a diversidade existente na sala de aula e aliar teoria e prática fundamentadas em experiências reais do contexto escolar. Professora Linha.

A professora Linha faz parte do Núcleo de Estudos em Educação Especial e Inclusiva da UFPI (NEESPI). Seu posicionamento acerca da queixa dos professores sobre sentirem-se despreparados para a inclusão se baseia tanto em leituras e estudos a respeito do tema, como na escuta dos alunos e egressos do Curso de Pedagogia. Muitos alunos e ex-alunos pedem constantemente sua ajuda e orientação profissional quando vivenciam situações de inclusão escolar. Por esse motivo consegue perceber a importância de se “aliar teoria e práticas fundamentadas em experiências reais do contexto escolar”.

Mesmo nas experiências proporcionadas pelos estágios curriculares, compreendidos como espaço privilegiado de integração teoria e prática, a queixa dos alunos permanece: de que a teoria é muito diferente e distante da prática. Essa dicotomia é apontada por vários teóricos (FREITAS, 1996; SAVIANI, 2007, entre outros).

✓ **Polêmica sobre a natureza da formação para Educação Inclusiva: se generalista ou específica**

Temos observado, nos últimos anos, um movimento crescente em torno do tema formação de professores no contexto da Educação Inclusiva. O fato de grande parte dos professores sentirem-se inseguros quanto à inclusão, queixarem-se de despreparo para receber alunos com deficiência em suas salas de aula, e considerarem que sua formação inicial não foi capaz de prepará-los para essa realidade, torna necessária e urgente uma reflexão crítica sobre a natureza e objetivos dessa formação.

Nesse contexto, entre outras coisas, passa-se a questionar sobre: quando e onde o professor deverá receber uma formação voltada para a inclusão escolar? Durante sua formação inicial, nos cursos de Licenciatura? Ou em cursos de especialização, em formação continuada? Para falar sobre essa questão, precisamos mencionar as duas propostas de inclusão escolar que têm dividido os estudiosos do Paradigma Inclusivo de Educação: a inclusão total (ou radical) e a inclusão escolar (MENDES, 2006).

De acordo com a proposta defendida pela inclusão total, que, no Brasil, tem Mantoan (2011) como sua principal representante, a escola é o espaço propício para o processo de socialização de todos os indivíduos, inclusive aqueles que possuem algum tipo de deficiência. Internacionalmente, essa teoria se inspira nas ideias de Ainscow (1999), Ainscow e Ferreira (2003), Stainback e Stainback (1999), entre outros. Esses autores acreditam que a convivência oferecida unicamente na classe comum da escola regular é suficiente para provocar a mudança do pensamento estereotipado sobre as (in)capacidades das pessoas com deficiência. E não

somente delas, mas de todos os grupos minoritários marcados pelo preconceito e pela exclusão social. Para eles, o objetivo da Educação Inclusiva é de eliminar a exclusão social como reflexo do preconceito contra a diversidade em relação à: etnia, idade, classe social e econômica, religião, orientação sexual e habilidades.

Para tanto, as escolas precisam ser modificadas e o ensino deve ser melhorado para atender positivamente à diversidade dos alunos, encarando a diferença não como problema ou marca depreciativa, mas como oportunidade para enriquecer o aprendizado (AINSCOW, 1999). Nessa perspectiva, a formação de professores tem o importante papel de prepará-los para trabalhar na diversidade, respeitando as limitações e dificuldades de todos os alunos, indistintamente. Portanto, a preparação para a inclusão escolar não se encaixa em uma especialização, extensão ou atualização de conhecimentos pedagógicos.

Os inclusionistas radicais entendem que ensinar exige uma ressignificação do papel do professor, da escola, da educação e das práticas pedagógicas, num processo que somente se torna possível se construirmos ambientes humanos de convivência e de aprendizado plurais, em que a educação escolar seja pensada e realizada a partir da ideia de uma formação integral do aluno — segundo suas capacidades e seus talentos.

Mantoan (2011) defende fortemente esse pensamento. Para ela, por exemplo, a inclusão não exige que o professor utilize estratégias de ensino diferenciadas ou específicas, tampouco que faça adaptações curriculares ou use recursos didáticos adaptados. “Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um” (MANTOAN, 2011, p. 67).

Como membro do NEESPI/UFPI, como pesquisadora e como participante de inúmeros congressos e encontros de Educação Inclusiva, a professora Linha teve a oportunidade de refletir e discutir sobre a inclusão do ponto vista dos inclusionistas radicais e, sobre isso, assim se posiciona:

A Mantoan [...] inclusive o meu grupo fala, que a Mantoan [...] é praticamente um discurso solitário dela aqui no Brasil. Só ela [...] ela defende que não tenha nem adaptação curricular [...] Não teria AEE, não teria nada disso pra ela, não teria adaptação. A Mantoan diz inclusive assim, que não precisa adaptação curricular, por quê? Porque numa escola inclusiva [...] é assim [...] você não vai fazer só um tipo de avaliação. O aluno pode ser avaliado produzindo um texto, ele pode ser avaliado fazendo dramatização [...] mas nós não fazemos assim. Ela defende que a educação inclusiva, ela é por natureza, já o respeito pelas diferenças. Então não é [...] eu acho que isso aí não tem condição.

Para os inclusionistas radicais, numa sala inclusiva, os próprios estudantes podem propor adaptações curriculares que favoreçam a inclusão dos colegas com necessidades educacionais especiais, sugerindo maneiras de mudar a tarefa ou propondo estratégias de apoio para melhorar a aprendizagem deles (STAINBACK; STAINBACK, 1999). A professora Linha não concorda com esse posicionamento, pois acha inviável que o professor tenha essa condição de atender especificamente a todas as necessidades. Quando menciona o posicionamento de Mantoan, ela inclusive destaca que, no Brasil, o discurso da autora é praticamente solitário, referindo-se ao fato de que suas ideias não encontram apoio na maioria dos estudiosos da área, que consideram sua visão sobre inclusão muito romântica.

Entretanto, se ideologicamente o discurso da inclusão total (ou radical) é rejeitado, segundo Mendes (2006), existe a tentativa por parte do Governo Federal de imposição dessa concepção. O pensamento da professora Linha encontra respaldo em Mendes (2006), quando esta adverte que a proposta da inclusão total defendida pelo MEC está longe de ser consensual entre os estudiosos da área. Mendes considera que essa proposta tem dificultado a compreensão sobre os reais benefícios da inclusão e tem aumentado a resistência da sociedade à política inclusiva. Além disso, a autora denuncia o interesse político e econômico por trás da inclusão total.

A consequência dessa política nacional no âmbito dos estados e municípios tem sido guiada mais pela atratividade do baixo custo, pois a curto prazo a ideologia da inclusão total traz vantagens financeiras, porque justifica tanto o fechamento de programas e serviços nas escolas públicas (como as classes especiais ou salas de recursos), quanto a diminuição do financiamento às escolas especiais filantrópicas. (MENDES, 2006, p. 400).

Na compreensão da autora, o movimento inclusivo no Brasil tem sido orientado por determinantes econômicos e tem transformado movimentos sociais legítimos em justificativas veladas para cortar gastos dos programas sociais. Ela também alerta para o perigo das contradições encontradas na proposta de inclusão total, referindo-se a ela como estratégia política controvertida. Mas se a proposta da inclusão total é controversa e inviável, como afirma Mendes (2006), seria então o modelo inclusivo a solução ideal?

Retomando a classificação de Fuchs e Fuchs (1998 apud PLETSCHE, 2005), segundo o modelo da inclusão escolar haveria a formação de dois tipos de professores: os chamados generalistas, responsáveis pelas classes regulares, de quem se espera apenas um conhecimento mínimo sobre a diversidade dos alunos; e os professores especialistas, com formação específica

em diferentes tipos de deficiência, responsáveis por oferecer suporte, orientação e capacitação aos professores do ensino regular visando à inclusão. Estes últimos atuariam também nas classes especiais, salas de recurso e de AEE. Entre os defensores dessa proposta também encontramos conflitos. Uma das questões polêmicas diz respeito à qualidade da formação que o professor irá receber, seja essa formação generalista ou especialista. A professora Linha levanta essa polêmica:

Todavia, o modelo de formação no Brasil [...] reflete a polêmica se a formação deve privilegiar o generalista ou o especialista. No Brasil, o que está predominando é a formação do professor especialista [...] na questão da inclusão [...] que é o professor AEE. Não está privilegiando professor da classe comum. O da classe comum está desamparado. Toda a política de formação do professor privilegia a atuação no AEE. É especialista está sendo privilegiado. O professor da classe comum está fora, qual é a formação que ele está recebendo? Nenhuma. Praticamente essa formação tem se dado em nível de especialização e em cursos à distância. O professor da classe comum, não tem políticas voltadas para ele.

Como membro do NEESPI, a professora encontra-se, atualmente, realizando pesquisa científica no âmbito da Educação Inclusiva em nível de doutoramento. Seguramente, já fez inúmeras leituras e estudos sobre o tema, inclusive no tocante à formação de professores. Portanto, com base nos seus estudos e pesquisas, ao mencionar a polêmica envolvendo o professor generalista ou especialista, ela menciona também que esse seria o modelo de formação predominante no Brasil. Ou seja, o modelo inclusionista, defendido por Bueno (1999, 2001, 2015), Santos (2003) e Voivodic (2004), entre outros.

A polêmica mencionada pela professora Linha diz respeito à formação do professor da escola regular, que na perspectiva de Bueno (1999 e 2001), não precisaria de aprofundamento sobre os vários tipos de deficiência, mas exigiria o conhecimento teórico-metodológico mínimo para o trabalho pedagógico na diversidade. Pletsch (2005, p. 152) consegue explicar melhor sobre as atribuições do professor generalista e especialista:

De acordo com a proposta de Bueno acima referida, combinar-se-iam o trabalho do professor regular e a atuação do professor especializado, pois o generalista teria o mínimo de conhecimento e prática com alunos especiais, enquanto o especialista teria conhecimento aprofundado e prática sistemática no que concerne a necessidades educacionais específicas. A formação pedagógica do especialista deveria ser de caráter geral, com aprofundamentos específicos que permitiriam um atendimento especializado. Antes de tudo, portanto, seria um professor, encarregado de auxiliar o professor regular.

Portanto, a definição apresentada por Bueno (1999 e 2001) delimita o espaço de atuação do professor no contexto do cotidiano escolar, provocando opiniões diversas entre pesquisadores do campo da educação, todos eles desejosos de apontar caminhos e novas possibilidades aos processos de formação e atuação do professor.

Precisamos lembrar que a LDB (BRASIL, 1996), já previa que os sistemas de ensino deveriam formar professores com adequado perfil para atuar no atendimento especializado (professores especialistas) e em classes comuns inclusivas (professores de ensino regular capacitados para lidar com alunado diversificado). Sobre os professores especialistas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001, p. 5) assim os definem:

§ 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. § 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar: I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio; (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, 2001, p. 5)

Quando refletimos sobre a dicotomia da formação generalista e do especialista em Educação Especial, surge o seguinte questionamento: afinal o que o professor em formação inicial precisa saber para realizar uma efetiva inclusão escolar dos alunos com deficiência? Para Caetano (2009), precisamos romper com essa dicotomia no sentido de assegurar o acesso dos professores a novos conhecimentos, a troca de experiência, a reflexão sobre a prática, a articulação entre saberes e fazeres. O cotidiano escolar abriga um contexto diverso e amplo e os professores devem se posicionar como sujeitos ativos de seu processo de formação (inicial ou continuada). Para a professora Linha, a inclusão é um processo irreversível e, como tal, deve ser assumido pelos professores como realidade a ser conhecida e assimilada. Por esse motivo, a formação inicial e continuada deve estar comprometida com os princípios e fundamentos da Educação Inclusiva.

[...] compreendo que [...] a formação inicial jamais será completa, no sentido de preparar totalmente o futuro profissional, razão pela qual se fala de uma formação contínua. Os estudos sobre a profissionalização docente e o desenvolvimento profissional indicam que o professor produz saberes no exercício da profissão e esses saberes experienciais somam-se aos conhecimentos teóricos e acadêmicos para configurar nossa formação. (Professora Linha)

Como afirma Mendes (2010), é evidente a necessidade de se rever os programas de formação inicial e continuada dos professores especialistas na educação de pessoas com deficiência. Entretanto, também é imprescindível que se diminuam as distâncias entre a formação do professor do ensino comum e do professor especialista, tendo em vista que, no contexto inclusivo, esse professor deverá conhecer as reais possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com deficiência incluídos em sua sala de aula.

Imbernón (2010b, p. 52) nos adverte: “A formação personalista e isolada pode originar experiências de inovação, mas dificilmente levará a uma inovação da instituição e da prática coletiva dos profissionais”. Ou seja, somente através da socialização de conhecimentos e de experiências que professores generalistas e especialistas poderão provocar uma mudança pedagógica no que se refere à educação de pessoas com deficiência. Além disso, como destaca Miranda (2011, p. 134):

A formação do professor de Educação Especial não pode ser analisada isoladamente. Ao contrário, é preciso considerá-la como parte integrante da formação dos profissionais da Educação em geral e submetê-la, portanto, às mesmas discussões que se vêm fazendo nesse âmbito, seja no âmbito nacional, estadual ou regional.

Mendes (2010) destaca a urgência na realização de pesquisas sobre os processos de formação de professores (do ensino regular e especial, na formação inicial e continuada) para que seja possível a construção de estratégias pedagógicas inclusivas adaptadas para a realidade brasileira. Para tanto, precisamos, na atualidade, ir além dos argumentos ideológicos, do romantismo, da ilusão de que será um processo fácil, barato e indolor, se quisermos avançar de fato em direção a um sistema educacional mais inclusivo e escrutinar continuamente se não estamos produzindo, sob a bandeira da inclusão, formas cada vez mais sutis de exclusão escolar.

Diante dos achados da pesquisa, emergidos das narrativas de formação, organizados e analisados em torno dos quatro eixos apresentados nesta seção, pudemos comprovar a existência de demandas formativas no âmbito da prática educativa dos professores de Pedagogia da UFPI, relativas aos princípios e fundamentos teórico-metodológicos da Educação Inclusiva. As conclusões que se seguem fazem os últimos arremates de nossa tecitura.



Sim. O tecido finalmente ficou pronto.
Pronto, entretanto, inacabado.
Esse inacabamento lhe é peculiar,
nada existe sem sentido,
sem ser sentido
sem significado.

O tecido foi feito, mas para que servirá?
Que lugar ocupará essa peça artesanal
uma vez livre das amarras do tear?
Será peça de ornamentação?
Utilitária, de contemplação?
Ganhou vida própria,
ganhou cor e beleza
E agora possui sua própria natureza
de ser assim tecido
que brota das mãos do tecelão

o tear parou seu cadente movimento
mas não calou para sempre,
só por um momento
porque a formação não para,
continua e continua
tecendo nova formosura
da formação humana
inacabada
e exatamente porque nunca finda
É linda! Será sempre linda!

Sandra Ramos
13/11/2017

7 CONCLUSÕES TECIDAS NO TEAR DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Finalmente o aparelho de tecer cedeu à inércia. Ainda que temporariamente, o som cadenciado do tear, deu lugar à pausa silenciosa que antecede outras tecelagens. O tecido parece terminado, mas exige nossos arremates, à guisa de uma conclusão. Havemos de amarrar os fios soltos, havemos de assegurar que a trama não se desfaça, havemos de testar os nós, urdidos com a linha dourada da ciência. Havemos de contemplar os fios multiformes da inclusão, colorindo com tons diversos a formação de professores. Num devir repleto de encantamentos, retomamos o trajeto de pesquisa em busca de fazer os arremates.

Foi a reflexão crítica sobre o processo de inclusão escolar no contexto da prática educativa e da formação de professores no curso de Pedagogia que nos motivou a enveredar na investigação científica sobre o tema. Como os professores do Curso de Pedagogia têm conduzido a prática educativa, na perspectiva de formar professores capazes de realizar a inclusão escolar de alunos com deficiência? – essa era a pergunta que não queria calar. Uma pergunta que surgiu no espaço em que nos encontramos agora: no Centro de Ciências da Educação da UFPI, em plena prática educativa no Curso de Pedagogia, ministrando disciplinas no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino.

Há algum tempo estudando, pesquisando e produzindo sobre dificuldades de aprendizagem, Educação Especial e Inclusiva, tendo investigado sobre o processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência no Ensino Fundamental durante o mestrado (2005/2007), no contexto da docência superior, percebemos que essa questão da formação para a inclusão constitui um incômodo que vai além do interesse pessoal pois constitui incômodo para muitos de nossos colegas professores.

Aos poucos, em nossa mente, um tema de pesquisa foi se delineando, motivado pela elaboração da seguinte tese: A prática educativa dos professores de Pedagogia com vistas em formar professores aptos a viabilizar a inclusão escolar, está condicionada a uma formação continuada que atenda às demandas formativas desses professores formadores, relativas aos princípios e fundamentos teórico-metodológicos da Educação Inclusiva, tendo em vista as dimensões éticas, afetivas e políticas sociais que envolvem esse processo.

Nas muitas das leituras e estudos que fizemos sobre a Educação Inclusiva e, mais especificamente, sobre a inclusão escolar, observamos várias críticas. Sobre o paradigma inclusivo, sobre as políticas educacionais elaboradas a partir desse paradigma (no contexto internacional e no Brasil) e sobre as divergências epistemológicas e teórico-metodológicas que envolvem o processo inclusivo. Acompanhamos a polêmica concernente à formação do

professor para realizar a inclusão, se generalista ou especialista. Mas, antes de tudo, precisamos destacar a importância de termos vivenciado na prática (educativa, pedagógica e docente), tanto em nossa experiência como professora da Educação Básica, como do Ensino Superior, na rede pública e privada, as dificuldades que envolvem o processo de incluir, efetivamente, alunos com deficiência, em nossas salas de aula do sistema regular de ensino.

Ao longo de nosso percurso docente, em trinta e cinco anos de experiência profissional, vivemos algumas mudanças paradigmáticas na educação. O rompimento com a concepção empirista de educação e a substituição do ensino ‘tradicional’, mecanicista e reprodutor, pela concepção interacionista que propunha o ensino a partir da construção do conhecimento e da participação ativa do aluno nesse processo, pode exemplificar as crises paradigmáticas vivenciadas nesse percurso.

Contudo, achamos importante mencionar que, a inclusão escolar de alunos com deficiência, em atendimento a movimentos internacionais em prol da inclusão social e combate ao preconceito e às desigualdades sociais, chega ao Brasil como imposição legal, sem que a escola, sequer, tenha tido tempo e condições de se adequar a outros paradigmas, anteriores ao inclusivo e que seriam essenciais para a consolidação da proposta inclusiva de educação.

As contribuições científicas na área do desenvolvimento e da aprendizagem humana, elucidaram muitas dúvidas sobre como melhor ensinar e como aprender de forma significativa. Contudo, a determinação de incluir alunos com deficiência no contexto escolar regular, passa a ser cumprida sem que, antes, o professor pudesse conhecer mais profundamente essas contribuições, através da formação inicial e/ou continuada. Sem que suas demandas formativas fossem atendidas de forma satisfatória. Por esse motivo, a escolha pela pesquisa narrativa foi tão importante para esta investigação. Sentimos necessidade de ouvir os professores do curso de Pedagogia da UFPI para, através de suas narrativas, conhecer seu pensamento e expectativas sobre a Educação Inclusiva.

Sabemos que as políticas educacionais inclusivas determinam que todos devem ser inseridos no espaço escolar do sistema regular de ensino. Através dessa determinação, pretende-se assegurar o direito à convivência não segregada e o acesso às mesmas oportunidades sociais e à educação de qualidade para todos, indistintamente. Entretanto, a humanidade, ao longo de sua história, é marcada por práticas segregativas. Os movimentos sociais (internacionais e nacionais) em defesa da inclusão social surgem exatamente para se contrapor a essa história, propondo a construção de uma cultura inclusiva e encontra, na escola, um espaço propício para construção dessa nova cultura. Não é uma tarefa fácil. São séculos e séculos de práticas sociais cheias de preconceito, discriminação e exclusão.

Por esse motivo, achamos pertinente refletir sobre o professor e sua formação humana e profissional reconhecendo sua imersão na sociedade que conhecemos, profundamente discriminatória. Portanto, o primeiro objetivo proposto para a pesquisa foi o de descrever situações de inclusão/exclusão vivenciadas por professores do curso de Pedagogia no âmbito da formação pessoal/profissional e no contexto da prática educativa. Os achados da pesquisa revelaram que, embora nem todas as interlocutoras tenham descrito vivências ou situações específicas envolvendo práticas de inclusão/exclusão, todas elas admitem que as instituições de ensino, sejam de Educação Básica ou Ensino Superior, são espaços marcados por práticas preconceituosas e excludentes, quase sempre baseadas em concepções acríticas sobre a deficiência. Entre outras coisas, as interlocutoras destacaram os efeitos perversos do preconceito (de raça, de classe, de gênero, de crença religiosa etc.) e da discriminação sofrida pelas pessoas com deficiência, marcadas historicamente pelo estigma da incapacidade.

Ao longo de suas narrativas, podemos também observar que, unanimemente, as interlocutoras reconhecem que as práticas sociais se fundamentam em nossas concepções sobre as coisas e que somos fortemente influenciados por padrões e modelos ideais estabelecidos pelo grupo social ao qual pertencemos, ou seja, que, se pretendemos mudar as práticas sociais no que se refere ao tratamento dado à pessoa com deficiência, teremos antes que refletir sobre quais são as nossas concepções sobre temas importantes relacionados a esse tratamento social e educacional.

As professoras têm consciência dos estigmas que acompanham a pessoa com deficiência e do preconceito velado presente no cotidiano escolar. Têm consciência de que, muitas vezes, elas mesmas, quando tiveram a oportunidade de lidar com alunos que apresentam algum tipo de deficiência, se surpreenderam com as reais possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem dessas pessoas, o que revela as baixas expectativas que costuma ter a sociedade, de modo geral, no que se refere à deficiência.

Quatro das interlocutoras deixaram claro uma fundamentação epistemológica baseada no sócio-interacionismo de Vygotsky, no que se refere às teorias do conhecimento. Muito embora possamos observar que essa fundamentação se encontra ainda em processo de consolidação, já que sua assunção pressupõe mudanças atitudinais bastante radicais quanto à prática educativa, o que, segundo os achados de pesquisa, observamos que ainda não estão acontecendo efetivamente. Essa perspectiva incluiria, por exemplo, a adoção de um sistema de avaliação que contemplasse os vários ritmos e estilos de aprendizagem, e respeitasse as limitações dos alunos, por exemplo.

As experiências socializadas pelas interlocutoras retratam situações de *bullying*, de preconceito e de discriminação, em atitudes praticadas, inclusive, por professores e familiares da pessoa com deficiência. Por esse motivo, não podemos esperar que somente a escola (ou a universidade) seja alvo de uma mudança paradigmática e da adoção dos princípios e fundamentos da Educação Inclusiva. Toda a sociedade deve ser alvo dessa mudança. Entretanto, compreendemos que a escola e a universidade, enquanto instituições educativas, de produção e difusão do conhecimento científico, tenha um papel fundamental na construção do Paradigma Inclusivo de Educação.

Em suas narrativas, as interlocutoras revelam ter conhecimento da proposta inclusiva, mas admitem que o primeiro desafio a ser enfrentado é o preconceito; e que a inclusão social só poderá acontecer quando a ‘diversidade humana’ deixar de ser uma característica depreciativa. Somente nessa perspectiva a sociedade poderá construir práticas sociais mais acolhedoras, diminuindo as desigualdades sociais e oportunizando acesso à educação de qualidade indistintamente. As pessoas não podem ter seu valor associado unicamente às suas capacidades cognitivas e intelectuais. Precisam ser valorizadas simplesmente por serem sujeitos de direitos, respeitados em sua singularidade, independentemente do fato de possuírem algum tipo de limitação, seja física, psíquica, financeira ou outra.

O segundo objetivo da pesquisa foi identificar as concepções dos professores do Curso de Pedagogia da UFPI sobre Educação Inclusiva. Suas narrativas revelaram que todas elas admitem a necessidade de reconhecimento da pessoa com deficiência como um sujeito de direitos. Para as professoras Linha, Seda e Couro, a Educação Inclusiva pressupõe o reconhecimento da diversidade e pluralidade inerentes ao ser humano. A professora Lã, por sua vez, destaca alguns pontos importantes: 1. Não basta somente inserir a pessoa com deficiência na rede regular de ensino, precisamos também garantir as condições de permanência dessa pessoa na escola, com condições reais de aprendizagem; 2. Para que a inclusão escolar aconteça de fato, a escola regular precisa contar com uma equipe multidisciplinar que lhe dê suporte; e 3. Para que os professores estejam preparados para a inclusão escolar precisamos investir na formação desses professores. Os aspectos levantados pela professora são mencionados nas narrativas das outras interlocutoras, seja no terceiro eixo de análise, quando tratamos da prática educativa, seja no quarto, que tem como tema a formação de professores para a inclusão. Ou seja, todas as interlocutoras concordam com a professora Lã.

A professora Barbante fundamenta sua ideia de Educação Inclusiva na concepção de que deve ser considerada uma educação que garanta o direito à cidadania. A professora Seda foi a única a atribuir um caráter mais abrangente à Educação Inclusiva, rompendo os limites

institucionais da escola ou da universidade, apresentando-a como uma ação que envolve toda a sociedade. De certa forma, a professora Algodão também defende o caráter genérico da Educação Inclusiva, ressaltando que a educação é um direito de todos e meio de erradicação dos processos de exclusão social.

O terceiro e último objetivo de pesquisa propõe a análise de como os professores do Curso de Pedagogia desenvolvem a formação de futuros professores na perspectiva da Educação Inclusiva. Esse objetivo é alcançado através dos dois últimos eixos de análise, em que, primeiramente são discutidos aspectos da prática educativa adotada pelos professores de Pedagogia da UFPI e, por último, são analisados aspectos referentes à formação inicial dessas professoras para, então, destacar elementos essenciais da e na formação docente que sejam capazes de preparar os alunos de Pedagogia a realizar a inclusão escolar.

Ao longo das narrativas das interlocutoras, a tese de que prática educativa dos professores de Pedagogia está condicionada a uma formação continuada que atenda às demandas da inclusão vai aos poucos ficando evidente. Em seus depoimentos escritos e orais, as interlocutoras, humildemente, admitem sua insegurança quanto aos princípios e fundamentos teórico-metodológicos da Educação Inclusiva. Mesmo as professoras que trabalham disciplinas relacionadas à Educação Inclusiva, ou que realizam estudos e pesquisas na área, admitem que, para que o ensino oferecido na formação em Pedagogia seja capaz de preparar os futuros professores para incluir todos os alunos, não basta apenas que o curso sofra uma reforma curricular que atenda aos propósitos da perspectiva inclusiva de educação. Os dados produzidos apontam para as seguintes necessidades:

1. De estreitar as relações entre as várias disciplinas do curso de modo a trabalhar a inclusão de forma transversal e interdisciplinar. Que todas as disciplinas, sejam fundamentos teóricos ou metodológicos, devem adequar-se à proposta inclusiva, e os professores devem socializar experiências que venham a promover uma formação realmente condizente como perfil profissional, conforme previsto pelo paradigma inclusivo. A inclusão escolar, por exemplo, deve ser pensada e contemplada em todas as disciplinas do curso, ou seja, devemos conhecer os fundamentos filosóficos, históricos, políticos e econômicos inerentes à Educação Inclusiva, assim como devemos saber como planejar e executar uma aula, usando e adaptando adequadamente os recursos didáticos, utilizando as tecnologias assistivas e avaliando a todos os alunos respeitando suas limitações e possibilidades de aprendizagem.
2. De organização de um programa institucional de atendimento a alunos com deficiência no âmbito da UFPI (um núcleo de atendimento não seria suficiente). Afinal não

podemos apresentar um discurso distante da prática, ou seja, a instituição não pode somente se preparar para ensinar sobre a inclusão, ela precisa ser inclusiva.

3. De criação de um laboratório de aplicação pedagógica, onde seja possível a prática de estratégias e de uso de tecnologias assistivas e recursos didáticos adaptados. Dessa forma, os professores de Pedagogia, além de conhecer essas estratégias e recursos, poderão aprender a orientar adequadamente os alunos, futuros professores, a usá-los.
4. De parcerias com instituições de Educação Especial que possam dar apoio técnico e suporte específico ao atendimento de alunos com deficiência. Com oferta de formação continuada aos professores e comunidade acadêmica no que se refere às especificidades dos vários tipos de deficiência sendo atendidas na rede regular de ensino.

Sabemos que ainda nos encontramos distantes do ideal proposto pela educação Inclusiva. Na realidade, ainda subsiste no imaginário social uma visão preconceituosa das pessoas com deficiência. Essas pessoas ainda são representadas por suas marcas, numa prática perversa de se tomar a parte pelo todo. Explicando melhor, valoriza-se a deficiência e perde-se a pessoa em sua integralidade.

Precisamos, também, admitir que, no espaço escolar, ainda persiste a prática de criação e reprodução de preconceitos e estereótipos que desencadeiam discriminações alicerçadas em juízos de valor, geralmente dicotômicos e que inscrevem as pessoas nas categorias de normais e anormais, boas ou más, capazes e incapazes. Essa é a cultura que devemos combater, adotando uma postura social diferenciada frente à deficiência. Não uma postura assistencialista e meramente protetiva, mas uma postura respaldada pela ciência que nos esclarece o quanto somos importantes uns para os outros, como parte da sociedade, independentemente de nossas diferenças e limitações.

A formação de professores, na perspectiva da inclusão, exige dos formadores do curso de Pedagogia a ressignificação de sua prática e a construção/reconstrução de conhecimentos e habilidades profissionais capazes de acolher a todos no espaço educativo. Cientes, entretanto, de sua responsabilidade em oferecer um ensino de qualidade. Para tanto, os professores formadores devem adotar atitudes crítico-reflexivas que levem a construção de um processo formativo em consonância com os princípios e fundamentos da Educação Inclusiva.

No processo de tecitura aqui proposto, prometemos buscar a semiótica das relações entre as narrativas das interlocutoras. Isso exigiu de nós um olhar acurado sobre os fenômenos culturais revelados nas narrativas, considerando-os como sistemas de significação, ou seja, estabelecendo uma relação entre seus vários significados. A presente investigação, portanto, provocou um intenso movimento reflexivo na vida das interlocutoras que, por conseguinte,

inspirou a busca de mudanças qualitativas na prática educativa dessas professoras. Esse exercício semiótico serviu para confirmar a tese deste estudo, deixando muito claro que, para que se efetive de fato, a Educação Inclusiva em nosso país será preciso esforço coletivo. No entanto, não podemos esquecer que o coletivo é formado por cada um de nós, fazendo a diferença no cotidiano escolar a partir da construção de práticas educativas verdadeiramente inclusivas.



REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de. **Processos de formação docente: a constituição do “ser” professor** (2009). Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2024_1268.pdf>. Acesso em: 11 maio 2014.
- AINSCOW, Mel. **Understanding the Development of Inclusive Schools**. Londres: Falmer, 1999.
- AINSCOW, Mel; FERREIRA, Windzy. **Compreendendo a educação inclusiva**. Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In: RODRIGUES, David (Org.). **Perspectivas sobre a inclusão**. Da educação à sociedade. Porto: Porto Editora, 2003.
- AMIRALIAN, Maria Lúcia T. M. **Psicologia do excepcional**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de psicologia).
- AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. Desenvolvimento profissional do docente universitário: uma proposta de formação pela via do trabalho metodológico. In: QUILLICI NETO, Armindo; ORRÚ, Silvia Ester (Orgs.). **Docência e formação de professores na Educação Superior: múltiplos olhares, múltiplas perspectivas**. 1 ed. Curitiba: Editora CRV, 2009.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e a permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.
- ASSIS, Machado de. **Memorial de Aires**. Rio de Janeiro: L&PM, 2011.
- ASSUNPÇÃO JÚNIOR, Francisco Baptista; TARDIVO, Leila Salomão de La Plata Cury. **Fundamentos de Psicologia - Psicologia do Excepcional: deficiência física, mental e sensorial**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 2009.
- BANDEIRA, Lurdes; BATISTA, Analía Soria. **Preconceito e discriminação como expressões de violência**. (2002). Disponível em: <<file:///C:/Users/Fernando/Documents/Tese%20ajustada%20jun%202016/preconceito.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2016.
- BANK-MIKKELSEN, Neils Erik. A Metropolitan area in Denmark: Copenhagen. In: R. KUGEL, Robert B.; WOLFENBERGER, Wolf (Eds.). **Changing patterns in residential services for the mentally retarded**. Washington: President’s Committee on Mental Retardation, 1969.
- BAPTISTA, Cláudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Rev. Bras. Ed. Esp.** Marília, v.17, n.esp.,p. 59-76, 2013.

BARROSO, João. A formação dos professores e a mudança organizacional das escolas. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (Org.). **Formação continuada e gestão na educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BERGO, Maria Stela de Araújo Albuquerque. Sergipe: reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Educação** (2000). n. 15. Disponível em:
<file:///C:/Users/Fernando/Documents/Tese%20ajustada%20jun%202016/___%20Revista%20do%20Centro%20de%20Educação%20__Bergo.html>. Acesso em: 12 fev. 2016.

BLUMER, Herbert. (1969). **Comment on Lewis' The classic American pragmatists as forerunners to symbolic interactionism**. The Sociological Quarterly, 18(2), 285-289.

BOARINI, Maria Lúcia. **A Loucura no Leito de Procusto**. Maringá: Dental Press, 2006.

BOLÍVAR, Antonio. **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru: EDUSC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum/2017**. Disponível em:
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf> Acesso em: 12 jan. 2017

_____. **Lei nº 13.146/2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em 10 mar. 2015.

_____. **Lei nº 13.005/2014**. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Disponível em:
<http://www.observatoriopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2015.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico: Censo escolar 2010**. Disponível em:
<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CBwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D7272%26Itemid%3D&ei=m5nbU7TOBOfgsASl7YGYCw&usg=AFQjCNFdA6b78b-khfoInmtW7tW2dM2XfA&sig2=E0WgKiobm090r8folrFcWA&bvm=bv.72197243,d.cWc>. Acesso em: 22 out. 2013.

_____. **Resolução nº 4/2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica. Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2016.

_____. **Lei nº 11.788/2008**. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm>. Acesso em: 13 fev. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 01, CNE/2006**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.

_____. **Lei nº 10.436/2002.** Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10436.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2016.

_____. **Resolução CNE nº 1/2002.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em 13 fev. 2016.

_____. **Resolução CNE nº 2/2002.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_2.pdf> . Acesso em: 13 fev. 2016.

_____. **Decreto nº 3.956/2001.** Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 18 fev. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2/2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2014-pdf/15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf/file>>. Acesso em: 11 fev. 2015.

_____. **Educação para todos: o compromisso de Dakar.** Brasília, DF: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2000.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96.** 11. ed. Brasília: Congresso Nacional. Câmara dos Deputados, 1996.

_____. **Portaria nº 1.793/1994.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>>. Acesso em 22 fev. 2015.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil/1988.** Supremo Tribunal Federal. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>>. Acesso em 11 jan. 2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024/1961.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 12 março 2015.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

_____. A inclusão de alunos diferentes nas classes comuns do ensino regular. In: **Temas sobre Desenvolvimento.** São Paulo, v. 9, n. 54, p. 21-27, 2001.

_____. **A educação especial nas universidades brasileiras.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2002.

_____. **Inclusão/exclusão escolar e desigualdades sociais.** 2006. Projeto de pesquisa- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Faculdade de Educação. Programa de estudos

pós-graduados em Educação: história, política, sociedade. 28 f. São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/pos/ehps/downloads/inclusao_exclusao_escolar.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2015.

_____. **Educação Especial no Brasil: questões conceituais e de atualidade.** Educ/FAPESP, 2011.

BUENO, José Geraldo Silveira; MARIN, Alda Junqueira. Crianças com necessidades educativas especiais, a política educacional e a formação de professores: dez anos depois. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles; BATISTA, Claudio Roberto (Orgs.). **Professores e Educação Especial: formação em foco.** v. 1. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2011.

BUENO, José Geraldo Silveira; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Os indicadores educacionais como meio de avaliação das políticas de Educação Especial 2000/2009. In:

BUENO, Belmira Oliveira. **O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade.** Educação e Pesquisa, v. 28. n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

CAETANO, Andressa Mafezoni. **A Formação Inicial de professores na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência: o Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo.** 2009. 238 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, ES, 2009.

CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles; BATISTA, Claudio Roberto. (Orgs.). **Professores e Educação Especial: formação em foco.** v. 1. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2011.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Políticas de Educação Especial: da segregação à perspectiva da Educação Inclusiva. In: NOGUEIRA, Ione da Silva Cunha; SANTOS, Valdeci Luiz Fontoura. (Orgs.). **Políticas públicas para a educação no Brasil: Infância, Conselhos de Educação e Formação de educadores.** Curitiba, PR: CRV, 2012.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES Enicéia Gonçalves. Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental. In: ALMEIDA, Maria Amélia; MENDES, Enicéia Gonçalves; HAYASHI, Maria Cristina P. I. **Temas em educação especial: múltiplos olhares.** Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES-PROESP, 2008.

CARVALHO, Livia Marques. **O ensino de artes em ONGs.** São Paulo: Cortez, 2008.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico.** 4. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

CASTANHO, Denise Molon; FREITAS Soraia Napoleão. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Cadernos de Educação Especial.** Santa Maria, n. 27, 2005. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2006/01/a6.htm>> Acesso em: 18 set. 2015.

CAVALCANTE, Meire. Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças. **Rev. Nova Escola**, ed. A escola que é de todas as crianças, 2004.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al.. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Editora Vozes, 2008

CHACON, Miguel Cláudio Moriel. **Formação de recursos humanos em educação especial: respostas das universidades à recomendação da Portaria Ministerial n° 1793 de 27/12/1994**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

CONTRERAS, José. **Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez. 2002

CORREIA, Luís de Miranda. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Portugal: Editora Porto, 1999.

CORRÊA, Danielce Silva de Oliveira. 2013. 107 f. **Provinha Brasil: um estudo sobre o uso dos resultados**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)- Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília, DF, 2013.

CUNHA, Lidenora de Araújo; MENDES, Bárbara Maria Macêdo. (2010). **A pesquisa narrativa no contexto da formação docente**. Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_08.pdf> Acesso em: 12 jul. 2015.

DENARI, Fátima Elisabeth; SIGOLO, Silvia Regina R. L. Formação de professores em direção à Educação Inclusiva no Brasil: dilemas atuais. In: POKER, Rosimar Bortolini; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; GIROTO, Claudia Regina Mosca (Orgs.). **Educação inclusiva: em foco a formação de professores**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2016.

ESPANHA. UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na Área das necessidades educativas especiais** (1994). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 10 dez 2015.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FERREIRA, Júlio Romero. **A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência**. 2. ed. Piracicaba: Editora da UNIMEP, 1994.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio: Século XXI**. 4. ed. rev. ampliada. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 2000.

FERREIRA, Salonilde. Currículo: que conteúdos são ensinados e aprendidos? **Linguagem, Educação e Sociedade** (UFPI), v. 2, p. 9-19, 2007.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONSECA, Selma Carvalho. **Análise de uma proposta de implantação de estágio na formação de professores**: possibilidades e limites. 2004. 296 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Campinas (SP), 2004. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/253045/1/Fonseca_SelmaCarvalho_M.pdf> Acesso em abril de 2016

FONSECA, Vitor da. Tendências futuras da educação inclusiva. In: STOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mouriño. **Educação especial**: em direção à educação inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

FORMOSINHO, João. (Coord.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Porto (Portugal): Porto Editora, 2009.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. 1 ed. São Paulo Cortez, 2012 (Coleção Docência em Formação: saberes pedagógicos).

_____. (2009). **A Pedagogia para além dos confrontos**. Disponível em: <<http://www.pedagobrasil.com.br/Pedagogia/aPedagogiapaaraalem.htm>>. Acesso em: 15 set. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREITAS, Soraia Napoleão; MOREIRA, Laura Ceretta. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles; BATISTA, Claudio Roberto. (Orgs.). **Professores e Educação Especial**: formação em foco. vol. 1. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v11n2/12.pdf>>. Acesso em: 19 set.2015.

GARBINO, José Antonio; STUMP, Patrick. Conceitos de deficiência e deformidade, incapacidade e deficiência. In: OPROMOLLA, Diltor Vladimir Araújo; BACCARELLI, Rosemari. **Prevenção deficiência e Reabilitação em hanseníase**. Bauru: Instituto Lauro de Souza Lima, 2003.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação inclusiva e trabalho pedagógico: uma análise do modelo de Educação Especial na Educação Básica. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de (Org.). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da Educação Especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

GATTI, Bernadete A.; NUNES, Marina Muniz Rossa. **Formação de professores para o Ensino Fundamental**: instituições formadoras e seus currículos. Estudos e pesquisas educacionais. Fundação Victor Civita. Fundação Carlos Chagas. v. 2. São Paulo, SP: 2008.

GAUTHIER, Clermont et al.. **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2 ed. Trad. Francisco Pereira. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2006.

GLAT, Rosana. Inclusão total: mais uma utopia? **Revista Integração**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria Nacional de Educação Básica, ano 8. n. 20, p. 26-8, 1998.

GLAT, Rosana; FERREIRA, Júlio Romero; OLIVEIRA, Eloiza da S. Gomes; SENNA, Luís Antônio Gomes. **Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil**. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003. Disponível em: <www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva>. Acesso em 21 nov. 2015

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. O papel da universidade frente às políticas públicas para a Educação Inclusiva. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, n. 29, ano 10, p. 3-8, 2004.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1988. 158 p.

GOFFREDO, Vera Lúcia Flôr Sénéchal de. Integração ou segregação: o discurso e a prática das escolas públicas da rede oficial do Município do Rio de Janeiro. **Revista Integração**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria Nacional de Educação Básica, n. 4, p. 127-128, 1992.

GONZÁLEZ, José Antônio Torres. **Educação e diversidade**: bases didáticas organizativas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GOZÁLEZ-GIL, Francisca; MARTÍN, Pilar Sarto. Uma experiência internacional de formação de professores para a inclusão. **Revista Lusófona de Educação**. v. 19, 2011, p. 25-36.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org). **Vidas de Professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010 a

_____. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução Silvana Cobucci Leite. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010b – Coleção questões de nossa época; v. 14)

JANNUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

JOBIM, Tom; MENDONÇA, Newton (s/d). **Discussão**. Disponível em: <<http://www.superpartituras.com.br/tom-jobim/discussao>>. Acesso em: 12 dez 2017.

JOMTIEN. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

KAGAN, Dona M.; **Professional growth among preservice and beginning teachers.** Review of Educational Research, 62(2), pp. 129-169. 1992.

KARAGIANNIS, Anastasios; STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. Fundamentos do ensino inclusivo. In: SATINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional.** (2011). Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf>>, Acesso em 3 fev. 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar** (2011). Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

_____. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** (Coleção Cotidiano Escolar). São Paulo: Ed. Moderna, 2006.

_____. Ensinando a turma toda: as diferenças na escola. **Revista Pedagógica Pátio**, Porto Alegre – RS, ARTMED, Ano V, n.º 20, Fev./Abr./2002, p. 18-28.

_____. **Caminhos pedagógicos da inclusão.** São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2001.

_____. **Integração x Inclusão: escola (de qualidade) para todos.** (2001). Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.9.htm>> Acesso em: 14 mar. 2016.

_____. **Ser ou estar: eis a questão.** Explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MARTINS, Elizângela Fernandes et al.. **As narrativas e os diários de formação: caminhos possíveis na pesquisa em educação.** Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI. 2010. Disponível em: < [http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_10\(1\).pdf](http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_10(1).pdf). > Acesso em: 10 set. 2015.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Formação de professores numa perspectiva inclusiva: algumas constatações. In: MANZINI, E. J. **Inclusão e acessibilidade.** Marília: ABPEE, 2008.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas.** 5.ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Histórico do movimento pela inclusão escolar. In: _____. **Inclusão marco zero: começando pelas creches.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 11-27.

_____. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana (Orgs.). **Inclusão Escolar e o atendimento educacional**. Série: Observatório Nacional de Educação Especial. v. 1. São Carlos: Marqueline & Manzini: ABPEE, 2014.

MENDES, Enicéia Gonçalves; D’AFFONSECA, Sabrina Mazo. Avaliação do aluno público-alvo da Educação Especial. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; D’AFFONSECA, Sabrina Mazo (Orgs.). **Inclusão escolar e a avaliação do público-alvo da Educação Especial**. São Carlos: Marqueline & Manzini: ABPEE, 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves; FERREIRA, Júlio Romero; NUNES, Leila Regina d’Oliveira de Paula. Integração/inclusão: o que revelam as teses e dissertações em educação e psicologia. In: NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula (Org.). **Inclusão educacional: pesquisas e interfaces**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. Desafios da formação: dialogando com pesquisas. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles; BATISTA, Claudio Roberto. (Orgs.). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. vol. 1. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos da educação e ensino).

MOLINA, Rosane Kreuzburg; MOLINA NETO, Vicente. Pesquisar a escola com narrativas docentes e grupo de discussão. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 402-413, set./dez. 2012.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2002.

MOROSINI, Marília Costa; CAMARÚ, Patrícia do Amaral. **A dimensão profissional docente: questões do nosso tempo**. In: ENRICONE, Délcia. (Org. Professor como aprendiz: saberes docentes. Porto Alegre, RS: EdiPUCRS, 2009.

MRECH, Leny Magalhães. **Os estereótipos e preconceitos dos professores: À luz da educação inclusiva e da psicanálise**. Disponível em: www.educacaoonline.pro.br capturado em 10 de março de 2010.

NIRJE, B. The normalization principle and its human management implications. In: KUGEL, R.; WOLFENBERGER, W (Eds). **Changing patterns in residential services for the mentally retarded**. Washington: President’s Committee on Mental Retardation, 1969.

NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço et al.. A escrita de memoriais a favor da pesquisa e da formação. In. SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (Orgs.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet, FAPERJ, 2008.

NÓVOA, António. (Org). **Vidas de Professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2009

_____. **Formação de professores e profissão docente.** In: NÓVOA, António. (Coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. **ABC do alfabetizador.** 3. ed. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2005.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Currículo, avaliação e deficiência intelectual em busca de referências. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana (Orgs.). **Inclusão Escolar e o atendimento educacional.** Série: Observatório Nacional de Educação Especial. v. 1. São Carlos: Marqueline & Manzini: ABPEE, 2014.

OMOTE, Sadao. Perspectivas para conceituação de deficiências. **Revista Brasileira de Educação Especial,** Piracicaba, v. 4, n. 1, p. 127-135, 1996.

ONG Todos pela Educação. **Relatório da Prova ABC, 2013.** Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/sala-de-imprensa/releases/27341/nova-edicao-da-prova-abc-traz-resultados-sobre-a-alfabetizacao-de-todo-o-pais/>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si.** Porto Alegre/Salvador: EDIPUCRS/EDUNEB, 2006.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. A lógica e o sentido da formação: Heterotopias, acontecimentos e sujeitos. **Revista do Departamento de Psicologia - UFF,** v. 19 - n. 1, p. 127-144, Jan./Jun. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rdpsi/v19n1/10.pdf>>. Acesso em 27 set. 2015.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação.** Perspectiva sociológica. Portugal: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo: construindo uma crítica.** In: PIMENTA, Sela Garrido; GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo no Brasil. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

PIRES, José. A questão ética frente às diferenças. In: **Inclusão: compartilhando Saberes.** MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos et al.. (Orgs). 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PLETSCH, Márcia Denise. **O ensino itinerante como suporte para a Educação Inclusiva em escolas da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro, 2005. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

POIRIER, Jean; CLAPIER-VALLADON, Simone; RAYBAUT, Paul. **Histórias de Vida.** Teoria e Prática. 2 ed. Oeiras: Celta Editora, 1999.
POKEN, MARTINS E GIROTO

PRADO, Guilherme; SOLIGO, Rosaura. Memorial de Formação: quando as memórias narram a história da formação. In: PRADO, Guilherme.; SOLIGO, Rosaura. (Org.) **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações.** Campinas, SP: Graf, 2005.

RAMOS, Sandra Lima de Vasconcelos. **Desafios da convivência no espaço educacional inclusivo**: um estudo de caso etnográfico sobre a deficiência visual. 2007. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2007.

REIS, Elisa. Dossiê Desigualdade: Apresentação. **Revista Brasileira de Ciências Sociais da ANPOCS**, v. 15, n. 42, p. 73-75, fev. 2000.

REIS, Dulcilene Saraiva. **A inclusão e a formação docente**: novas competências para a prática educativa. Revista VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Londrina, 2013.

ROCHA, Simone Albuquerque da; ANDRÉ, Marli . E. A. Os memoriais como narrativas dos entre-espacos da formação docente. In: X Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. **Formação de professores e a Prática Docente**: Os Dilemas Contemporâneos. São Paulo: Águas de Lindóia, 2009. p. 8594-8605. 1 CD-ROM.

RODRIGUES, David. (Org.). **Educação e diferença**: valores e práticas pra uma educação inclusiva. v. 7. (Coleção Educação Especial). Porto: Porto (Portugal): Editora, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SARAVALI, Eliane Giachetto; GUIMARÃES, Karina Perez. A formação do pedagogo para o trabalho com as dificuldades de aprendizagem a partir das novas diretrizes curriculares nacionais. In: QUILLICI NETO, Armindo; ORRÚ, Silvia Ester (Orgs.). **Docência e formação de professores na Educação Superior**: múltiplos olhares, múltiplas perspectivas. 1 ed. Curitiba: Editora CRV, 2009.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**. Ano I. n. 1. Jan 2009.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. In: VIVARTA, Veet (Org.). Mídia e Deficiência. Brasília: Agência de Notícias dos Direitos da Infância /Fundação Banco do Brasil, 2003.

_____. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro, RJ: WVA, 1997.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAWAIA, Bader (Org.). **As artimanhas da exclusão**. Análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

SCHWARTZMAN, José Salomão. Integração: do que e de quem estamos falando? In: MANTOAN, Maria Teresa Egler (Org.). **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Mamnon, 1997.

SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino; ALMEIDA, Joselito Brito de. Memórias de educadores baianos: semelhanças e diferenças na constituição da vida na/da escola. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica: trajetórias de formação e profissionalização**. Curitiba: CRV, 2013. p. 41-58

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, São Paulo, ano XXI, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

TARTUCI, Dulcéria; CARDOSO, Camila Rocha; FLORES, Maria Marta Lopes. Salas de Recursos Multifuncionais em Goiás: formação docente e organização do trabalho pedagógico. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana (Orgs.). **Inclusão Escolar e o atendimento educacional**. Série: Observatório Nacional de Educação Especial. v. 1. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014.

TELFORD, Charles W.; SAWREY, James M. **O indivíduo Excepcional**. 5 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

THERRIEN, Jaques. **Uma abordagem para o estudo do saber da experiência das práticas educativas**. In: Anais da 18ª Anped, 2010 (disq.).

THIMOTEO, Fátima Elisabete Pereira. **A avaliação da Educação Básica: uma análise qualitativa dos instrumentos contextuais do SAEB no período de 1995 a 2001**. 2003. 120 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública e Governo da FGV/EAESP)- Fundação Getúlio Vargas Escola de Administração de Empresas de São Paulo. São Paulo, 2003.

TUNES, Elizabeth; SOUZA, Jaci Augusta de; RANGEL, Roberta Bevilaqua. Identificando concepções relacionadas à prática com o deficiente mental. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Disponível em: <
http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista4numero1pdf/r4_art01.pdf>. Acesso em: 21 maio 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. Resolução nº 26/09 CEPEX/UFPI. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/cceno/index/pagina/id/4396>. Acesso em 12 fev. 2016.

_____. Resolução nº 22/09 CEPEX/UFPI (2009). Disponível em: <
https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/CT/gradua%C3%A7%C3%A3o/Resolu%C3%A7%C3%A3o-22_09_-_Est%C3%A1gio_obrigat%C3%B3rio.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2016.

_____. Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia (2008). Disponível em: http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/cc/arquivos/files/pedagogia_cmpp.pdf. Acesso em: 12 jan. 2015.

_____. Autorização do Curso de Licenciatura em Pedagogia (2008)

_____. Resolução CEPEX/UFPI nº 150/06. Disponível em: <
http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/admpicos/arquivos/files/ATIVIDADE%20COMPLEMTA%20Resolucao_150__2006.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2016.

_____. Ato da Reitoria 237/75

_____. Resolução nº 16/1971

_____. Lei nº 5.528/1968

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Alternativas pedagógicas para a formação do professor da Educação Superior. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. (Orgs.). **Docentes para a educação superior: processos formativos**. São Paulo: Papyrus, 2010.

_____. Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 327-342, maio/ago. 2014.

VITALIANO, Célia Regina; VIZIM, Marli. Educação inclusiva: o avesso e o direito de uma mesma realidade. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli. (Orgs.). **Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências**. Campinas, SP: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil, 2003.

VOIVODIC, Maria Antonieta. **Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Fundamentos de defectologia**. In: Obras completas. Tomo V. Trad. de Maria del Carmen Ponce Fernandez. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1987.

WELLER, W. **Grupos de Discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método**. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, maio/agosto, 2006. 241-260p.





UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
CURSO: DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

MEMORIAL DE FORMAÇÃO

**A TECITURA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA DOCÊNCIA SUPERIOR: UMA
TRAMA COLORIDA POR NARRATIVAS DE FORMAÇÃO**

TERESINA (PI)

2015

AUTOR

MEMORIAL DE FORMAÇÃO

A TECITURA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA DOCÊNCIA SUPERIOR: UMA TRAMA COLORIDA POR NARRATIVAS DE FORMAÇÃO

A escrita deste Memorial de Formação tem como objetivo reunir dados sobre como os professores do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí lidam com a educação inclusiva na docência superior. Como interlocutor da pesquisa, ao produzir o seu memorial, você terá a oportunidade de revisitar suas memórias de formação, refletindo criticamente sobre suas experiências, avaliando suas ações, impressões e concepções, na posição de protagonista de sua narrativa e revelando a si mesmo as emoções e sentimentos inscritos em sua memória.

TERESINA (PI)

2015

Caríssimo(a) professor(a),

Solicitamos sua colaboração no sentido de participar da pesquisa intitulada “A Tecitura da Educação Inclusiva na docência superior: uma trama colorida por narrativas de formação” que tem como objetivo investigar como os professores do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí lidam com a educação inclusiva na docência superior.

Como uma das estratégias para a produção dos dados, utilizaremos a escrita deste Memorial de Formação que possibilitará aos interlocutores revisitar sua trajetória formativa. Portanto, as narrativas deverão focalizar diferentes aspectos da formação profissional, evidenciando as experiências, as dificuldades, as descobertas e as estratégias adotadas no enfrentamento das situações problema vivenciadas em sala de aula. A construção do corpus deste memorial será orientada por um roteiro que, aos poucos, deverá conduzir as narrativas às experiências formativas relacionadas à perspectiva inclusiva de educação.

Na certeza de sua participação, agradecemos antecipadamente enfatizando a relevância de sua participação nesta pesquisa.

Cordiais saudações,

Sandra Lima de Vasconcelos Ramos

A CONSTRUÇÃO DO MEMORIAL DE FORMAÇÃO

Qual! Não posso interromper o memorial; aqui me tenho outra vez com a pena na mão. Em verdade, dá certo gosto deitar ao papel coisas que querem sair da cabeça, por via da memória ou da reflexão.

Machado de Assis

O Memorial de Formação é um gênero discursivo que tem a narrativa como sua tessitura essencial e a memória como elemento essencial na construção de tais narrativas. Ou seja, o memorial é um texto escrito a partir da narrativa da própria experiência retomada a partir das memórias de vida de quem o produz.

Portanto, neste memorial você irá discorrer sobre acontecimentos memoráveis, tanto pessoais como profissionais, apresentando fatos que você considera mais importantes ou interessantes no âmbito da sua existência.

Dizem que recordar é viver, ou melhor, reviver! Ao narrar, voltamos ao passado ressignificando e reconstruindo nossas experiências, ao eleger uma coisa ou outra para narrar. A partir da narrativa, o passado é cristalizado por meio da linguagem e materializado na palavra dita. Todos nós somos historiadores, isso permite que nossas histórias sejam contadas e recontadas preservando-as do esquecimento.

ROTEIRO PARA PRODUÇÃO DO MEMORIAL DE FORMAÇÃO

O memorial deverá contemplar as experiências relacionadas à sua formação como professor(a). Para orientá-lo(a) nesta escrita, construímos um roteiro, com três eixos temáticos, que deverá ser considerado, não como algo que entrave sua narrativa fluida, mas que possa inspirar sua escrita conduzindo-a a contemplação de nosso objeto de estudo.

EIXO 1 – FORMAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL

Inicie a escrita de seu memorial se apresentando pessoal e profissionalmente.

Revisite sua trajetória de formação acadêmica e conte como se tornou professor(a). Destaque eventos e pessoas que influenciaram nessa trajetória.

Descreva seu ingresso no Curso de Pedagogia, suas emoções, expectativas, frustrações, os primeiros conflitos, os principais desafios enfrentados, as agradáveis surpresas, os professores que mais lhe marcaram.

Destaque em sua trajetória no Curso de Pedagogia seus principais conflitos, desafios e vitórias.

Fale um pouco sobre sua experiência no estágio supervisionado, destacando aprendizagens que você considera importantes para sua formação docente.

Concluída a graduação em Pedagogia, relate sua trajetória curricular de formação profissional até a pós-graduação, enfatizando as razões e os reflexos de suas escolhas.

EIXO 2 – EXPERIÊNCIA DOCENTE

Conte como foi sua primeira experiência na regência de sala de aula. Destaque seus sentimentos, expectativas, frustrações, surpresas e desafios.

Fale sobre sua decisão de ser professor(a) universitário(a).

Descreva sua primeira experiência docente no Ensino Superior (emoções, expectativas, ansiedades, inseguranças, descobertas, frustrações etc.).

Descreva-se como professor(a) na atualidade (competência técnica, habilidades pessoais, postura - qualidades e defeitos)

EIXO 3 – EDUCAÇÃO INCLUSIVA E INCLUSÃO ESCOLAR

Durante sua formação acadêmica e profissional você já se sentiu discriminado(a) ou excluído(a)? Relate essa experiência.

Relate situações em que você presenciou atitudes de exclusão e preconceito em sala de aula que marcaram sua memória. Destaque os principais pensamentos, reações e sentimentos vivenciados.

Você hoje trabalha com a formação de professores para atuarem no Ensino Fundamental, numa perspectiva inclusiva. Descreva como tem sido a condução das disciplinas que ministra no que se refere a preparar os futuros professores para a inclusão escolar de todos, indistintamente, em suas salas de aula.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd/UFPI
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a) e sem ônus a participar de uma pesquisa, que tem por objetivo investigar como os professores do Curso de Pedagogia têm conduzido a prática educativa, na perspectiva de formar professores capazes de realizar a inclusão escolar de alunos com deficiência. Vale ressaltar que os resultados dessa pesquisa serão utilizados na elaboração da tese de Doutorado em Educação que está sendo realizado na Universidade Federal do Piauí, no Programa de Pós-Graduação em Educação. Após ser esclarecido (a) sobre as informações do estudo, no caso de aceitar fazer parte do mesmo, assine o Termo de Consentimento Livre e esclarecido. Se você concordar em participar do estudo, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____ RG nº _____,
CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo sobre **A tecitura da educação inclusiva na docência superior: uma trama colorida por narrativas de formação**. Tive pleno conhecimento das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo citado. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro que a minha participação é isenta de despesas. Concordo, voluntariamente, em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo. A retirada do consentimento da participação no estudo não acarretará em penalidade ou prejuízos.

Teresina, ___/___/___

Nome e Assinatura do Colaborador

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar.

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____

RG: _____

Assinatura: _____

Nome: _____

RG: _____

Assinatura: _____

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste colaborador de pesquisa para a participação neste estudo.

Teresina, ___/___/___