

RENZULLI, Joseph S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: RENZULLI, S.; REIS, Sally M. **The triad reader**. Connecticut: Creative Learning, 1986.

STOBAUS, Claus D. e MOSQUERA, Juan J. M. (orgs.). **Educação Especial: em direção à Educação Inclusiva**. Porto Alegre: Edipucrs, 2003.

8.81.

Título:

A educação especial nos cursos de formação de professores a nível superior: debatendo a docência universitária

Autor/a (es/as):

Negrine, Tatiane [Universidade Federal de Santa Maria]

Freitas, Soraia Napoleao [Universidade Federal de Santa Maria]

Peranzoni, Vaneza Cauduro [Universidade de Cruz Alta e Universidade Federal de Santa Maria]

Resumo:

Este trabalho tem como objetivo debater a respeito da docência no ensino superior, enfocando a proposta de educação inclusiva e a inserção da disciplina de Educação Especial na formação dos profissionais das licenciaturas. Por meio de um estudo bibliográfico na área, assim como das políticas públicas brasileiras que subsidiam as ações na perspectiva da educação inclusiva e na educação especial nas licenciaturas, procura-se realizar um debate com enfoque qualitativo. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a educação especial deve ser transversal em todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior, garantindo aos estudantes a continuidade da escolarização nos níveis mais elevados. Nesse sentido, também o professor do ensino superior precisa estar preparado para trabalhar na perspectiva inclusiva. Entende-se que a inserção da disciplina que aborda a temática da Educação Especial nos cursos de licenciatura demonstra um progresso tendo em vista a qualificação da educação para todos os alunos, inclusive dos alunos com deficiências e altas habilidade/superdotação, precisando uma revisão curricular dos cursos de formação de professores. Desde a Portaria n.1793 (BRASIL, 1994b) recomenda a inclusão de disciplina que trate dos “aspectos ético-políticos da integração das pessoas portadoras de necessidades educativas especiais” nos Cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas. Posteriormente, de acordo com as Diretrizes Curriculares - Parecer CNE/CP 9/2001 e Resolução CNE/CP nº 1/2002, estes imprimem novos objetivos aos currículos dos cursos de licenciaturas e respaldam a existência de conteúdos sobre alunos com necessidades

educacionais especiais. Acredita-se que a preparação dos professores que atuam na docência do ensino superior numa perspectiva inclusiva também precisa acontecer, no sentido de que o ensino em todas as disciplinas dos cursos de licenciaturas tenham em vista uma educação inclusiva, considerando as especificidades de cada aluno. A universidade tem um papel muito importante na formação dos profissionais que estarão atuando na educação dos sujeitos, e por isso vivenciar esta experiência inclusiva dentro do seu locus de formação possibilita um olhar diferenciado para suas práticas educacionais. Assim, a relevância da preparação dos professores no planejamento e desenvolvimento de práticas na docência universitária que considerem as especificidades de cada sujeito também no ensino superior, de forma a incentivá-los a perceber o processo inclusivo como parte das suas vivências. Além disso, a docência universitária implica em pesquisa, estudo e preparação contínua para a prática pedagógica. Desse modo, a docência universitária vem se constituindo ao longo dos anos como um campo desafiante, que interpela o professor a vislumbrar novos saberes e práticas, de maneira mais interdisciplinar, e que necessita ser repensado. Assim, acredita-se que este trabalho pode contribuir para problematizar aspectos que parecem evidentes – práticas inclusivas no ensino superior –, mas que acontecem de maneira ainda lenta e questionadora, descortinando novos olhares para a docência no ensino superior.

Palavras-chave:

Docência universitária, educação especial, práticas educacionais.

Introdução

A história da educação dos sujeitos com necessidades educacionais especiais se constituiu a partir de diferentes formas de organização do trabalho pedagógico, passando por mudanças especialmente nos últimos anos, quando se inicia o debate em torno do processo inclusivo. A proposta da Educação inclusiva vem sendo, a partir de década de 90, anunciada e muito difundida nas políticas públicas educacionais brasileiras, abordando uma condição diferenciada de se olhar a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Nesse sentido, o direito de todas as pessoas à educação é uma premissa que não pode ser negada, o que remete que as propostas educacionais e de planejamentos dos professores precisam ser pensadas para dar conta destas necessidades. Isto exige dos profissionais da educação uma preparação para tal atuação numa perspectiva da educação inclusiva, os quais na maioria das vezes possuem uma formação ainda direcionada para uma totalidade, e referindo-se à educação inclusiva como função de outros profissionais especializados.

Esta formação para atender a demanda dos alunos que necessitam de uma educação diferenciada, tendo em vista a proposta que vem sendo debatida na atualidade, deve ser veiculada para os professores em exercício, os quais necessitam estar atualizados e conhecendo sua organização, a fim de implementar na sua ação pedagógica. Além disso, e fundamentalmente, a partir da difusão destas ideias de uma educação inclusiva, começa-se pensar nos professores em formação inicial, os quais já podem iniciar a carreira profissional a partir de uma conjuntura que considere as diferenças no contexto educacional.

Com isso, este trabalho tem como objetivo debater a respeito da docência no ensino superior, enfocando a proposta de educação inclusiva e a inserção da disciplina de Educação Especial na formação dos profissionais das licenciaturas. Acredita-se que, a partir da perspectiva de que todos os alunos têm direito a estar na escola regular, os profissionais da educação devem ser formados para, ao menos, conhecer esta realidade e saber dos desafios que poderão ser vislumbrados na carreira profissional.

Por meio de um estudo bibliográfico da história da educação dos sujeitos da educação especial, das políticas que subsidiam a proposta da educação inclusiva, assim como a formação dos professores nestes diferentes contextos, busca-se realizar este debate procurando dialogar a respeito da formação dos professores e da docência universitária.

Este texto parte de uma abordagem qualitativa em pesquisa, procurando focalizar as análises que podem ser realizadas a partir dos estudos e das evidências dos referidos documentos.

A história da educação dos sujeitos da educação especial e a proposta da Educação Inclusiva

A educação dos sujeitos com necessidades educacionais especiais foi marcada por diferentes momentos e abordagens que perpassaram e perpassam a história da humanidade, de acordo principalmente com a forma como estes sujeitos foram vistos e representados pela sociedade. Desde a Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988), estes sujeitos tem o direito a um atendimento diferenciado, conforme explicita no artigo 208 que é dever do Estado garantir: “III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; [...] V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”.

Assim, pode-se perceber que este direito vem sendo garantido, na maioria dos casos, a estes alunos, o que nem sempre foi assim. Ao resgatar a história da educação dos sujeitos com necessidades especiais pode-se perceber que diferentes paradigmas se apresentam, em diferentes contextos e situações, o que não representa que tenham sido superados. Por paradigma entende-se “o conjunto de ideias, valores e ações que contextualizam as relações sociais” (BRASIL,

2000, p. 13), e pode-se caracterizar três: Paradigma da Institucionalização, Paradigma de Serviços e Paradigmas de Suporte.

O Paradigma da Institucionalização se configurou por muito tempo com ascendente, principalmente em função dos avanços da Medicina que produziam determinados conhecimentos a respeito das pessoas com deficiência, sua etiologia, tratamento, etc. e ainda hoje é vivenciado em alguns países. Caracteriza-se pelo afastamento das pessoas com deficiência do meio social, colocando-as em conventos ou asilos afastados de suas famílias, ou em instituições ou escolas especiais. Desse modo, estas pessoas eram segregadas do convívio social, com um olhar terapêutico para o seu atendimento, com um olhar assistencialista e de recuperação.

No entanto várias críticas surgem deste sistema, uma vez que “revelam sua inadequação e ineficiência para realizar aquilo a que seu discurso se propõe a fazer: favorecer a preparação, ou a recuperação das pessoas com necessidades especiais para a vida em sociedade” (BRASIL, 2000, p. 14). Assim, este sistema acaba não mostrando progressos em muitos locais, em função de não alcançar a recuperação destes sujeitos, nem mesmo a sua reinserção social. Além disso, passam a ser discutidos os custos para manutenção deste sistema, sendo interessante o debate em torno da autonomia e produtividade destas pessoas.

[...] iniciou-se, no mundo ocidental, o movimento pela desinstitucionalização, baseado na ideologia da normalização, que defendia a necessidade de introduzir a pessoa com necessidades educacionais especiais na sociedade, procurando ajudá-la a adquirir as condições e os padrões da vida cotidiana, no nível mais próximo possível do normal. (BRASIL, 2000, p. 16)

Neste sentido, inicia-se um outro movimento, caracterizado como o Paradigma de Serviços, que tem como objetivo a normalização destes sujeitos a fim de inseri-los no contexto social, baseando-se na necessidade de modificação da pessoa com necessidades educacionais especiais para que pudesse ser integrada no convívio social. Vale ressaltar que este movimento teve relação com toda uma lógica administrativa e financeira, uma vez que interessava aumentar o número de pessoas produtivas que geravam recursos para o Estado. Desse modo, seus objetivos não tinham como foco a educação destas pessoas, mas sua adaptação para inserção no meio social, na tentativa de torná-lo um sujeito mais produtivo socialmente.

Neste paradigma da integração acaba-se localizando no sujeito o alvo da mudança, e “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’ possíveis” (BRASIL, 2000, p. 16).

Com isso, percebe-se que o olhar para estes sujeitos era clínico, procurando fazer uma aproximação com o educacional, tendo em vista a sua recuperação para a inserção social, focando necessariamente no sujeito a atenção principal e não no seu entorno. Além disso, a atuação poderia ser também junto à família e à escola, mas para complementação da intervenção junto ao sujeito. Por este motivo, este processo de normalização também passa por críticas, já que as diferenças entre as pessoas não são possíveis de serem apagadas.. Além disso, passam a serem debatidos os direitos dessas pessoas, independente das suas condições físicas, de acesso às oportunidades na sociedade.

Desse modo, constitui-se o Paradigma de Suporte, quando se passa a reorganizar as formas de garantir o acesso das pessoas, independente das suas peculiaridades, aos serviços sociais. Caracteriza-se “pelo pressuposto de que a pessoa com deficiência tem direito à convivência não segregada e ao acesso imediato e contínuo aos recursos disponíveis aos demais cidadãos” (BRASIL, 2000, p. 18). Diferentemente da Integração, em que o foco era a normalização do sujeito, o paradigma inclusivo, prevê intervenções no processo de desenvolvimento do sujeito e no processo de reajuste da realidade social, se configurando como um processo bidirecional.

Com isso percebe-se uma diferenciação no modo com estas pessoas com necessidades educacionais especiais são representadas pela comunidade, não como sujeitos da “falta”, como anteriormente se evidenciava, em que necessitavam ser ajustados para sua inserção social, mas como incluídos em um sistema que também necessitava se modificar/adaptar para recebê-lo adequadamente. Além disso, caracteriza-se pela atenção com o processo educacional destes sujeitos, afastando-se do modelo terapêutico, evidenciando-se a promoção de organizações para o acesso destes sujeitos na sociedade. Este processo inclusivo,

[...] adota como objetivo primordial e de curto prazo a intervenção junto às diferentes instâncias que contextualizam a vida desse sujeito na comunidade, no sentido de nelas promover os ajustes (físicos, materiais, humanos, sociais, legais, etc.) que se mostrem necessários para que a pessoa com necessidades educacionais especiais possa imediatamente adquirir condições de acesso ao espaço comum da vida em sociedade (BRASIL, 2000, p. 20).

Nesta breve abordagem fica clara o quanto a forma como as pessoas com necessidades educacionais especiais são vistas pela sociedade modifica-se em diferentes momentos e de acordo com o contexto social, ressaltando um ou outro paradigma, o que não significa necessariamente que os primeiros estejam superados.

Modificam-se também os diferentes direcionamentos educacionais que são propostos para estes sujeitos, de acordo com a maneira como são percebidos, recebendo atendimento inicialmente

em escola especial, depois classes especiais e posteriormente na escola regular com atendimento educacional especializado em sala de recursos, conforme veremos a seguir.

Carvalho (2004, p. 31) colabora com a discussão, mencionando que “antes de discutirmos o ‘como’ incluir, precisamos ter bem claro que a ideia da inclusão educacional pressupõe ‘a melhoria da resposta educativa da escola’ para todos, em qualquer das ofertas educacionais”. Com isso, fica explícita a atenção, em uma perspectiva inclusiva, às especificidades dos sujeitos dentro do contexto escolar, respeitando suas singularidades.

Legislação brasileira e a formação de professores no contexto da educação especial e para a educação inclusiva

Fazendo uma aproximação a respeito dos paradigmas anteriormente mencionados, os quais perpassam a história brasileira em relação à educação das pessoas com necessidades educacionais especiais, com as diferentes formas de atendimento a estes alunos, pode-se perceber a caracterização de diferentes espaços para estes serviços, com enfoques diferenciados. Inicialmente, em especial com o processo de institucionalização destas pessoas no contexto brasileiro, com a chegada dos portugueses no Brasil, as mesmas eram encaminhadas para internatos, onde se iniciou a criação de alguns instituições como por exemplo, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (em 1854) e o Instituto dos surdos Mudos (em 1857), instituindo o caráter assistencialista que permeou o atendimento a estas pessoas. Com o tempo, outras instituições de educação especial foram sendo criadas, com objetivo da reabilitação. Nessa perspectiva, o trabalho com estas crianças era realizado por profissionais de diversas áreas – educacionais e terapêuticas (BRASIL, 2000).

Posteriormente, determina-se que estas pessoas com necessidades educacionais especiais poderiam ser encaminhadas à educação pública, indicando que “a escola só as aceitasse se não atrapalhassem o bom andamento da classe”. Assim, criam-se as classes especiais, criadas para atender “um numero reduzido de alunos-problema” (BRASIL, 2000, p. 25).

Fica marcante, principalmente a partir da década de 60, o início deste processo voltado à reabilitação destes sujeitos no Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 4.024/61 (BRASIL, 1961) explicita o compromisso com a educação especial e com os sujeitos “excepcionais”, assim como também a LDB Lei n. 5692/71 (BRASIL, 1971) também recomendava “tratamento especial” para os alunos que apresentassem “deficiências físicas ou mentais, atraso considerável ou superdotação”, reafirmando o modelo clínico que buscava a normalização.

Nesse sentido, pode-se perceber que estes sujeitos são vistos pelas políticas educacionais, no entanto direcionando-os para instituições ou classes especiais, afastados na maioria das vezes do convívio social com as demais crianças. A educação destes sujeitos era direcionada para um determinado grupo de profissionais com um conhecimento ou formação específicos na área da

educação especial, sendo estes responsabilizados pelo trabalho nestas classes com estes grupos de alunos, com acordo com as necessidades específicas dos mesmos.

Na década de 90 é realizada a Conferência Mundial de Educação para Todos (BRASIL, 1990) em Jomtiem, na Tailândia, onde o Brasil assume o compromisso em prol da Educação para Todos. Dando continuidade, com a Declaração de Salamanca (1994a), também começam direcionar as discussões sobre os sujeitos com necessidades educacionais especiais para uma proposta de educação inclusiva, colocando como eixo de atenção a escola e não necessariamente o aluno, a fim de eliminar barreiras para sua educação.

Desse modo, na LDB Lei n. 9394/96 (BRASIL, 19996), a Educação Especial consolida-se como uma modalidade de educação escolar, e o Estado deve garantir, de forma gratuita, a educação “aos educandos com necessidades educacionais especiais preferencialmente na rede regular de ensino”. Com isso, estes sujeitos tem o direito de estar matriculados na escola regular, recebendo o atendimento da educação especial como complementar. No entanto percebe-se que o “preferencialmente” acaba deixando lacunas para que muitas instituições contornem estas situações e não aceitem a matrícula de muitos alunos na escola regular.

Consta no Artigo 58 desta Lei que o “atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”. Fica explícito então que a preferência é que estes alunos estejam inseridos na escola regular, as classes comuns de ensino, sendo assegurados currículos, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades.

Nesta perspectiva inclusiva, a partir destes documentos vários outros reafirmam estes princípios, como as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a). Esta define que as escolas devem matricular estes alunos, e a educação especial deve ser organizada para complementar, suplementar, e em alguns casos específicos substituir o ensino comum, de modo a promover o desenvolvimento das potencialidades destes alunos com necessidades educacionais especiais.

Além disso, tiveram outros documentos que subsidiaram esta proposta inclusiva, sendo que a Política Nacional de Educação na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) corrobora com estas ideias, tendo como objetivo “o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares”, sendo que garante a estes alunos:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até o ensino superior;
- Atendimento Educacional Especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;

- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação;
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 08)

Desse modo, esta legislação corrobora com os documentos anteriores, explicita a respeito do direito destes alunos receberem a educação na escola comum e propõe novamente e de maneira mais clara sobre o atendimento educacional especializado (AEE) o qual deve ser complementar e/ou suplementar ao ensino comum.

Nesta perspectiva da educação inclusiva, desde a década de 90, o direcionamento é para a educação destes alunos com necessidades educacionais especiais aconteça na escola regular, sendo ofertado o atendimento às suas necessidades específicas nas salas de recursos, em horários contrários ao ensino comum, sendo que este atendimento assume o caráter não substitutivo do ensino regular. Assim, todos os alunos podem estar matriculados regularmente, recebendo o serviço de AEE na própria instituição ou em outra escola próxima para apoio ao ensino comum (BRASIL, 2008).

Com isso fica evidente o desafio que é lançado para todos os professores e gestores educacionais para a qualificação da sua formação para a realização de uma proposta educacional inclusiva, tendo em vista que qualquer professor pode ter em suas turmas alunos com necessidades educacionais especiais. Além disso, a responsabilidade pela educação destes alunos não é somente da família, nem somente do professor com formação especializada na área da educação especial ou do professor da turma, sendo que o trabalho conjunto entre estes diversos segmentos que potencializará uma educação mais qualificada para estes alunos.

No Artigo 59 da LBD n. 9394/96 já constava que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; [...]

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. [...] (BRASIL, 1996, p. 21-21).

Para que se possa pensar na organização de currículos e propostas educacionais diferenciadas para estes alunos, a formação destes profissionais da educação – seja a nível de ensino regular ou do atendimento especializado – deve acontecer, sendo que serão complementar entre si para

atender estes alunos. Para isso, a formação em exercício aos professores é uma possibilidade que instiga as instituições a procurar esclarecimentos, aprofundamentos e estudos para se receber estes alunos.

Além da formação dos professores que já estão em serviço, passa-se a se pensar então na formação inicial dos professores, já a nível de licenciatura, para que os mesmos conheçam as noções da proposta inclusiva. Desse modo, existem alguns documentos que instituem a necessidade dos cursos de formação de professores incluir esta temática na sua estrutura curricular.

A formação de professores na perspectiva inclusiva no ensino superior

A formação dos professores é um aspecto que chama bastante atenção uma vez que, nesta perspectiva inclusiva, é fundamental que os docentes em formação possam ter algum conhecimento a respeito da temática, para que quando em atuação profissional, isso não se coloque como um impedimento para sua ação. No entanto, é necessário ressaltar que a formação não se dá apenas pelas disciplinas nos cursos, mas no empenho do profissional em qualificar seus estudos, no cotidiano formativo.

Na LDB n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), no capítulo dedicado à formação de professores, são assinalados os fundamentos metodológicos, bem como as instituições responsáveis pelos cursos de formação inicial dos professores. Estabelece ainda, no artigo 13, as incumbências dos professores, independentemente da etapa escolar em que atuam, a saber:

- I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III – zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV – estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento;
- V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidas, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, 1996, p. 06-07)

Desse modo, faz parte do trabalho do professor seguir e promover ações a partir da proposta educacional da instituição, zelando para a aprendizagem dos alunos, inclusive destes alunos com necessidades educacionais especiais que podem estar incluídos em suas turmas. Fica evidente que, dentre algumas habilidades a serem desenvolvidas na formação inicial, e aperfeiçoadas na formação continuada, dos professores, para além da capacidade da docência, estariam ainda as de planejamento e criação de estratégias educacionais. Importante pensar que nesta perspectiva

inclusiva, este professor não deve trabalhar isoladamente com estes alunos, mas com o apoio de profissionais especializados.

Há muito a ser considerado quando tratamos da formação inicial de professores. Não há como simplificar a complexidade da formação pedagógica frente aos enormes desafios da escola pública da atualidade. E, infelizmente, temos que reconhecer o distanciamento entre as propostas de formação e a realidade concreta vivida pelos professores no contorno das práticas educacionais cotidianas (OLIVEIRA, 2010, p. 142)

Sabendo-se destes desafios apontados por Oliveira, principalmente ao distanciamento destas práticas de ensino universitário e a instituição escolar, no entanto deve-se procurar considerar aspectos que levem a reflexão destes profissionais em formação. Em relação à formação inicial de professores, o artigo 3º da Resolução CNE/CP 1 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002) explicita princípios norteadores do preparo para o exercício profissional do professor, que considerem:

- I – a competência como concepção nuclear na orientação do curso;
- II – a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:
 - a) assimetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;
 - b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, sendo colocadas em uso capacidades pessoais;
 - c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências; d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.
- III – a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação como compreender o processo de construção do conhecimento. (BRASIL, 2002, p. 02)

Além disso, este mesmo documento menciona que os cursos de formação devem considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional, e com isso, nas propostas atuais de educação, fica explícita a atuação a partir de uma perspectiva inclusiva.

O que se pretende na educação inclusiva é remover barreiras, sejam elas extrínsecas ou intrínsecas aos alunos, buscando-se todas as formas de acessibilidade e de apoio de modo a assegurar (o que a lei faz) e, principalmente garantir (o que deve constar nos projetos políticos-pedagógicos dos sistemas de ensino e das escolas e que deve ser executado), tomando-se as providências para efetivar ações para o acesso, o ingresso e a permanência bem sucedida na escola. (CARVALHO, 2004, p. 72)

Nesse sentido, pensando especificamente nesta necessidade de formação dos professores com um olhar para a proposta inclusiva prevista na legislação nacional, a Portaria nº 1.793 (BRASIL, 1994a) expõe no Artigo 1º: “Recomenda a inclusão da disciplina ‘Aspectos Ético-políticos educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais’ (Pedagogia, Psicologia e todas as licenciaturas)”. Assim, vários cursos de formação de professores, percebendo esta necessidade, vêm fazendo suas reestruturações curriculares, inserindo a disciplina na estrutura curricular, nem sempre com este mesmo nome, mas abrangendo este objetivo.

No entanto, esta inserção da disciplina e esta preocupação com a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais vêm acontecendo de maneira lenta e gradual nos cursos de licenciatura das diversas universidades, sendo que muitos ainda mantêm-se afastados deste debate. Mas faz-se necessário que se coloque como um sinal de atenção este documento, já que isso deve estar acontecendo como forma de qualificação da formação destes profissionais da educação.

O Parecer CNE/CP n.º 009/2001 (BRASIL, 2001b) também demonstra a preocupação com a formação dos professores para a educação básica, no sentido de atender às políticas de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nos sistemas de ensino. Fica explícito neste documento (BRASIL, 2001b, p. 26) que: “Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da educação básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos”.

Além disso, é mencionado que:

A formação de professores deve assegurar a aquisição de conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e a forma como diferentes culturas caracterizam as diferentes faixas etárias e as representações sociais e culturais dos diferentes períodos: infância, adolescência, juventude e vida adulta. Igualmente importante é o conhecimento sobre as peculiaridades dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2001b, p. 45)

Com isso, a partir dos documentos expostos referentes à formação inicial dos professores e da necessidade de formação destes profissionais para a perspectiva da educação inclusiva, é emergente a atenção das universidades e das coordenações dos cursos de licenciatura para a

inserção deste debate das disciplinas acadêmicas ofertadas aos alunos. Entende-se, no entanto, que uma disciplina ainda é restrita para dar conta do conhecimento das especificidades de todos os sujeitos com necessidades educacionais especiais e as práticas inclusivas, podendo até mesmo conservar práticas segregacionistas, mas que este pode ser o início de um processo de formação que se dará de maneira continuada em outros momentos e contextos formativos.

Seria necessário que práticas inclusivas perpassassem os contextos educacionais e que não ficassem restritas em apenas uma disciplina, tornando esta discussão um foco nas questões curriculares e de atendimento aos alunos. Trata-se não apenas de melhorar a formação, mas de fazê-la de uma maneira diferente, perpassando por estas concepções.

Bueno destaca que:

[...] a inserção de uma disciplina ou a preocupação com conteúdos sobre crianças com necessidades educacionais especiais pode redundar em práticas exatamente contrárias aos princípios e fundamentos da educação inclusiva: a distinção abstrata entre crianças que possuam condições para se inserir no ensino regular e as que não as possuam, e a manutenção de uma escola que, através de suas práticas, tem ratificado os processos de exclusão e de marginalização de amplas parcelas da população escolar brasileira. (BUENO, 2001, p.18)

Nesse sentido, atentar a estes debates tem sua relevância na formação dos professores, assim como na docência universitária. Além disso, acredita-se que a inserção dos estudantes das licenciaturas acompanhando as práticas educacionais no sistema de ensino - não somente no estágio curricular como também em projetos, pesquisas, atividades de extensão - podem contribuir para que os mesmos sintam-se aguçados a buscar mais conhecimentos a respeito deste assunto e outros que perpassam o contexto educacional. Também, estes alunos com necessidades educacionais especiais estão chegando ao ensino superior, nos diferentes cursos de formação das universidades, e dessa forma, exigindo também dos professores neste nível a atenção na sua atuação.

Em se tratando da proposta de educação inclusiva, comentou-se acima a respeito da formação dos professores das diferentes áreas para atentar a esta perspectiva. No entanto o trabalho deste profissional será acompanhado pelo professor especializado em Educação Especial, que fará o atendimento educacional especializado (AEE) destes alunos, assim como as demais funções que perpassam a atenção destes sujeitos no contexto escolar (interlocução com o professor da turma do aluno, preparação de material, recursos, etc.).

No Brasil existem atualmente dois cursos de graduação em nível superior em Educação Especial, que são os cursos de licenciatura plena em Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (Rio Grande do Sul) e da Universidade Federal de São Carlos (São Paulo).

Existem também outros que são vinculados aos cursos de Pedagogia, com habilitação em Educação Especial, os quais estão em fase de encerramento. Além disso, professores de outras áreas podem fazer cursos de capacitação e especialização em Educação Especial para atuar em ações para o atendimento às especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais no processo educacional. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, para atuar na educação especial,

O professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns de ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de ensino superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (BRASIL, 2008, p. 11)

Assim, fica evidente a vinculação da educação especial e da educação inclusiva, sendo que a educação especial oferece serviços para promover a proposta da educação inclusiva para os alunos com necessidades educacionais especiais, nos diversos níveis de ensino. Estes profissionais podem atuar nos diferentes níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior, na complementação e/ou suplementação do ensino comum.

A docência universitária: considerações conclusivas sobre o ensino superior na perspectiva inclusiva

Conforme apresentado anteriormente, a educação inclusiva vem sendo um debate recorrente tanto nas legislações brasileiras como vem sendo implementada gradualmente na prática cotidiana nos diferentes níveis de ensino, com empenho de muitos profissionais da educação. Nesse sentido que estes alunos com necessidades educacionais especiais têm o direito de receberem uma educação de qualidade nos diferentes níveis, com profissionais com formação adequada.

A inserção de disciplinas nos cursos de formação inicial de professores pode ser uma alternativa válida na tentativa de qualificar a formação destes profissionais, no entanto não pode ficar restrita a esta ação. É necessário envolver também a própria atuação dos professores do ensino superior, para que não responsabilizem um professor de uma disciplina a dar conta deste debate, mas sim que exista um conjunto de ações e concepções que perpassem as experiências dos acadêmicos nos cursos de formação.

Desse modo, acredita-se que a formação na perspectiva da educação inclusiva deve abranger também a docência universitária. Uma vez que, no ensino superior também se pode ter alunos com alguma necessidade educacional especial, que necessitem de um atendimento de acordo com suas especificidades, e onde se pode procurar, caso necessário, os núcleos de acessibilidades das instituições para prestar um apoio no direcionamento das práticas inclusivas para estes alunos. Conforme previsto na legislação, também no ensino superior, os sujeitos com alguma necessidade específica tem direito a um atendimento de acordo com suas especificidades, com estruturações curriculares, de recursos, métodos, entre outras necessidades que podem se fazer necessários, como intérpretes para alunos surdos, entre outros.

Assim, pensar na proposta da educação inclusiva hoje, é refletir sobre o papel de cada profissional da educação para a qualificação do atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais de acordo com suas especificidades, seja na educação infantil, educação básica ou no ensino superior. Neste sentido, se faz necessária esta problematização, para que se possam construir outros processos formativos para estes alunos, passando por condições diferenciadas também de formação dos profissionais da educação. Isso para que práticas excludentes não sejam recorrentes no contexto educacional brasileiro.

Falar de inclusão escolar é revelar o perverso papel excludente que a escola exerce no cotidiano de suas práticas, portanto, a questão é ampla e complexa e não se restringe à temática da deficiência. São múltiplas as dimensões envolvidas no enfrentamento do debate sobre a formação de professores numa perspectiva inclusiva e na sua futura atuação nos contornos escolares. (OLIVEIRA, 2010, p. 148)

Desse modo, conforme menciona Oliveira, são múltiplos os enfrentamentos quando se fala na formação dos professores, sendo necessária a efetivação de novas práticas também na docência universitária, em prol da qualificação da educação. Além disso, para que a perspectiva da educação inclusiva perpassa diversos segmentos e não apenas alguns que são responsabilizados por esta, todos os profissionais deveriam se colocar como comprometidos pela implementação de ações inclusivas.

Referências Bibliográficas:

- Brasil. (1961) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4024/61). Brasília: MEC.
- _____. (1971) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 5692/71). Brasília: MEC.
- _____. (1988) Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Secretaria Especial de Editorações e Publicações.

- _____. (1990). Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia.
- _____. (1994a) Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais. Brasília: Corde.
- _____. (1994b) Portaria n. 1.793/94. Brasília: MEC.
- _____. (1996) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei no 9.394/96). Brasília: MEC.
- _____. (2000) Projeto Escola Viva – Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEESP.
- _____. (2001a) Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP.
- _____. (2001b) Parecer CNE/CP n. 9/2001. Brasília: MEC/Conselho Nacional de Educação.
- _____. (2002) Resolução CNE/CP 1- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC.
- _____. (2008) Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP.
- Bueno, J. G. S. A inclusão de alunos diferentes nas classes comuns do ensino regular. Temas sobre desenvolvimento, São Paulo, v. 9, n. 54, p. 21-27, 2001.
- Carvalho, Rosita Edler. Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- Oliveira, Anna Augusta S. Inclusão Escolar e Formação de Professores: o embate entre o geral e o específico. In: Mendes, E. G.; Almeida, M. A. (orgs.) Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva.(pp. 141- 150). Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010.

8.82.

Título:

“Quase-turista”: alternativas pedagógicas de inclusão conceitual

Autor/a (es/as):

Neiva, Ivany Câmara [Universidade Católica de Brasília]

Resumo:

O artigo trata de alternativas pedagógicas de “inclusão conceitual”, no sentido de minimizar o sofrimento escolar causado pela desqualificação, no processo de ensino-aprendizagem, de experiências vividas, imaginários expressos e conhecimentos construídos por estudantes. São