

INTRODUÇÃO

Este texto tem por base a pesquisa desenvolvida no curso de Mestrado em Educação intitulada *A formação inicial de professores para o trabalho com a Educação Especial nas classes do Ensino Regular*, finalizada no ano de 2009.

O interesse para o estudo emerge, especialmente, da realidade educacional na qual as classes do Ensino Regular dos Anos Iniciais recebem alunos com deficiência. Diante desse fato, questiona-se a formação inicial dos professores no curso de Pedagogia, ou seja, em que medida tem havido preparação teórico-prática para essa realidade marcante na educação brasileira nos últimos anos.

A pesquisa teve como foco a análise documental no plano nacional e internacional, ao lado de trabalho de campo realizado numa Universidade pública gratuita, em curso de Pedagogia, Estado do Paraná.

As interrogações que a autora buscou compreender incluem: Quais são os documentos nacionais e internacionais relacionados à formação inicial de professores para trabalhar com os alunos com deficiência em classes do Ensino Regular? Qual o ideário político e educacional que sustenta estes documentos? O que a realidade da formação inicial de professores tem demonstrando quanto ao aspecto teórico-prático?

As etapas da pesquisa foram: levantamento de documentos nacionais e internacionais relacionados à formação inicial de professores em relação à Educação Especial nas classes do Ensino Regular; realização de trabalho de campo e o levantamento da bibliografia conceitual.

Devido à brevidade do texto, apresentam-se apenas os documentos internacionais que são considerados marcos para a Educação Especial, entre eles a Declaração Mundial Sobre Educação para Todos de Jomtien, 1990, e a Declaração de Salamanca, de 1994. Entre os documentos nacionais, incluem-se: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Resolução CNE/CP. nº 5, de 13 dez. 2005; Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, de 15 de maio de 2006, e Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, de 03 de julho de 2001.

Os referenciais teóricos do estudo são Helena Costa Lopes de Freitas, Newton Duarte, Roseli Baumel, Maria Helena Michels, Sônia Guariza Miranda e Adolpho Sanchez Vasquez.

1 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS?

A Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos, Tailândia, 1990, considera que as autoridades responsáveis pela educação em nível nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Segundo o documento, não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa.

O documento aponta que os setores de saúde, educação, trabalho e assistência social sejam privilegiados pelas ações e financiamentos governamentais em todas as esferas, pretendendo reduzir as desigualdades presentes em sua realidade. Portanto, mesmo que o Documento afirme a importância de serem efetivadas alianças entre subsetores educacionais, não os exime de sua responsabilidade enquanto financiadores e gestores deste campo.

O documento sugere que, para que as necessidades básicas de aprendizagem para todos sejam satisfeitas, mediante ações de alcance muito mais amplo, será essencial mobilizar atuais e novos recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários. Em nenhum dos itens analisados no documento se define como esta mobilização deve ocorrer, o que faz com que as decisões permaneçam a cargo dos organismos oficiais de cada país, com repasse, ainda, das decisões para as esferas em nível estadual e municipal, incluindo até mesmo a iniciativa privada, confirmando o caráter descentralizador das políticas relativas à educação e desresponsabilizando o Estado da tomada de decisões nesta área e das iniciativas de mudanças concretas na realidade educacional.

Michels aponta a influência que estes documentos internacionais têm diante das políticas educacionais brasileiras e afirma que “[...] tais proposições internacionais estão fortemente presentes no projeto de formação de professores apresentado pelo governo brasileiro”. (2006, p. 412). Diante desta realidade, a autora conclui que “[...] a formação de professores proposta hoje pela política educacional brasileira não possibilita a superação da exclusão” (p. 412).

Os modelos de inclusão educacional adotados atualmente pelo governo federal brasileiro, assim como em outros países em desenvolvimento, baseiam-se principalmente em documentos internacionais como a Declaração de Salamanca, de 1994. Esta Declaração faz alusão a um modelo conceitual de “transferência de responsabilidade do ônus financeiro à comunidade, assim como pelos modelos de educação e reabilitação baseados na comunidade” (MIRANDA, 2002, p. 3). A autora, analisando o teor das propostas de descentralização da educação, percebe uma similaridade de propósitos com as políticas neoliberais norteadoras das políticas públicas do nosso país:

[...] Em termos concretos o que está posto hoje com o modelo de Estado Mínimo cada vez mais consolidado, é que a escola regular pública, que pretendem os idealizadores da inclusão escolar seja o espaço de absorção dos alunos com necessidades educacionais especiais, está ela mesma completamente pauperizada em termos de recursos, está desequipada, está desinstrumentalizada, perdendo cada vez mais as condições necessárias para o exercício de sua função social de promover o acesso ao conhecimento aos alunos das classes populares. Em suma, a escola pública é hoje um espaço de exclusão. (MIRANDA, 2002, p. 3).

A Declaração de Salamanca preconiza a congregação de todos os governos a garantir programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, que incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas.

Em particular, o documento congrega os governos com programas de cooperação internacional, as agências financiadoras internacionais, especialmente as responsáveis pela Conferência Mundial em Educação para Todos, UNESCO, UNICEF, UNDP e o Banco Mundial, a mobilizarem o apoio de organizações dos profissionais de ensino em questões relativas ao aprimoramento do treinamento de professores, no que diz respeito às necessidades educacionais especiais.

A Declaração refere que a preparação apropriada de todos os educadores constitui-se um fator chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas e, portanto, “treinamento pré-profissional a todos os estudantes de pedagogia” (1994 p. 11), “treinamento em serviço a todos os professores, inclusive por meio de educação à distância” (idem), e que “o papel das Universidades é fundamental para aconselhamento no processo de pesquisa, avaliação e preparação de formadores de professores” (idem).

A análise inicial dos documentos revela o foco, em grande medida, na categoria “diversidade cultural”. Há enfoque para uma discussão de natureza

sociológica, além da questão da incorporação da diversidade em todos os âmbitos da sociedade, com ênfase aos setores destinados à sua educação.

Os aspectos sociológicos, a busca pela equidade e a igualdade de oportunidades, além de outros termos relacionados às minorias excluídas e à margem da nossa sociedade capitalista, nelas incluídas as pessoas com deficiências, são originários de movimentos sociais históricos de âmbito nacional e internacional, que se mobilizaram em torno de seu atendimento em diversos setores, entre eles o educacional.

Este discurso é, segundo Baumel, um desafio a ser enfrentado no plano político, ou seja, nas bases das ações governamentais. A autora também defende que “[...] com a criação de contextos e situações concluídas a partir da diversidade, o professor, como figura central no processo formativo, constrói, reorienta e engendra o processo pedagógico em função de novas demandas sociais”. (BAUMEL, 2004, p. 151)

Por sua vez, as análises em torno das orientações propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, assim como suas reformulações, permitem a compreensão dos modelos teóricos ainda presentes em suas determinações e as possíveis contradições existentes no campo da educação especial. Evidencia-se que esta Diretriz constitui o modelo mínimo a ser apreendido e oferecido pelas instituições formadoras de ensino superior, e esta, em específico, dá margem a diferentes formas de interpretação e compreensão, o que é confirmado pela grande variedade das grades curriculares dos diversos cursos de Pedagogia no país.

Particularmente, a Pedagogia é uma área de conhecimento voltada para a compreensão dos aspectos educacionais do ser humano, que são múltiplos, assim como as variadas práticas pedagógicas a serem oferecidas aos diferentes sujeitos que dela podem se beneficiar.

Cartolano (1998) aponta que os cursos de formação de professores, especificamente os de Pedagogia, no campo da Educação Especial, devem proporcionar ao graduando oportunidade para confrontar as questões de ordem teórica em relação à prática. Para que isso ocorra, ela sugere que é preciso:

Intensificar não só estudos sistemáticos sobre a complexidade da educação e da escola já nos semestres iniciais do curso de pedagogia, mas também realizar estágios de observação e docência tanto em classes regulares, que incluem alunos ditos especiais, quanto em classes ou instituições especializadas. (CARTOLANO, 1998, p. 6)

Segundo a autora, com uma formação básica comum, o professor é – para atuar com alunos com deficiência – em primeiro lugar um profissional da educação que deve saber buscar o específico na totalidade do saber socializado; a sua formação dar-se-á sempre no confronto da teoria com sua prática pedagógica e com a pesquisa daí decorrente. (CARTOLANO, 1998, p. 7)

Entende-se que a formação de professores, em particular a formação nos cursos de Pedagogia, necessita recuperar a unidade entre teoria e prática, visando à compreensão global do processo educacional e a uma prática educativa transformadora. O que se observa, porém, é que ainda não se atingiu o ideal nesta modalidade de formação.

Cartolano afirma que a educação de alunos com deficiência é parte integrante e indissociável do curso de formação do profissional da educação, e como tal, deve ser pensado no bojo das reformulações que vêm sendo realizadas nos cursos de Pedagogia. Uma sólida formação básica comum, de modo que as reflexões se encaminhem não como questão meramente técnica de alterações curriculares, mas numa perspectiva de política fundamental para o momento histórico atual. (CARTOLANO, 1998).

A orientação das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia refere, em seu capítulo III, artigo 8º, que as atividades práticas a serem propostas durante a realização do curso contemplem, opcionalmente, algumas áreas educacionais, entre elas a educação de pessoas com necessidades especiais (RESOLUÇÃO CNE/CP nº, 2005, p. 5).

O termo opcional aparece como uma alternativa profissional para o futuro licenciado em Pedagogia, em uma destas áreas que considere importante e na qual pretenda dar prosseguimento a sua atuação profissional. Para que isso se realize, a escolha se dá no momento de formação inicial, deixando de contemplar a formação em outras esferas educacionais, ficando a cargo dos cursos de formação continuada as outras modalidades sobranes.

Entende-se a prática de estágio supervisionado como o momento de solidificação de conhecimento em diversas áreas que compõem a formação teórica inicial, em que o aluno é treinado, em situações reais, para algumas habilidades específicas, necessárias ao seu futuro desempenho, resultando em fonte de crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional.

O que se observa no processo de formação inicial preconizado pelas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia é que ele contempla um modelo formador técnico-metodológico, baseado na capacitação e formação do futuro profissional da educação.

No entanto, não articula teoria e prática como faz alusão. Consequentemente, o processo de formação torna-se aligeirado, fragmentado e fragilizado.

Consolida-se, assim, como política pública, uma formação inicial de caráter técnico-profissional em sintonia com o movimento de retirada da formação do campo teórico epistemológico das ciências da educação e da pedagogia.

Outro documento analisado são as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Parecer CNE/CEB, de 13 de agosto de 2001, que prevê, entre outras coisas, professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos.

Julga-se que ambos necessitem receber uma formação de qualidade, na perspectiva de totalidade do conhecimento sobre os sujeitos que irão educar, devem ser capazes de perceber seus alunos de modo global para, então, poderem atuar com profissionalismo e segurança nas classes do Ensino Regular. Portanto, a existência de um único modelo formador para professores que irão atuar com alunos com deficiência nestas classes.

Cartolano confirma que esta dualidade dos modelos de formação ainda oferece caráter contraditório em relação aos discursos que proclamam a inclusão em nosso país. Segundo a autora:

Não deve haver diferenciação na formação do professor para as classes do ensino regular, das classes especiais ou das escolas especiais - todos são educadores e devem ter uma formação comum e continuada, uma vez que o interesse deve ser a educação do ser humano. (CARTOLANO, 1998, p. 6)

Michels (2006) afirma que a educação especial sempre esteve à margem das atenções no campo educacional e que a legislação ainda mantém e legitima a ruptura entre estas duas modalidades de ensino – o regular e o especial.

A ausência de um modelo teórico-prático na área de Educação Especial presente nos cursos de licenciatura em Pedagogia ainda representa uma contradição fundamental para a compreensão da dificuldade de concretização de políticas em educação, além de confirmar a concepção positivista e fragmentada de educação, que precisa de modelos de diversas áreas do conhecimento para dar conta dos aspectos da sociedade. .

Os profissionais de Pedagogia acabam por responsabilizar-se por uma questão mais política do que relacionada à sua própria prática pedagógica, que é o princípio fundante de sua ação e o que, na verdade, lhe compete e interessa

Percebe-se, portanto, a ênfase na formação e na capacitação dos professores presentes nas orientações feitas pelos documentos nacionais. Portanto é de fundamental importância abordar a contextualização sobre a articulação entre teoria e prática no momento da formação inicial dos mesmos, já que os documentos, em sua maioria, prevêem que esta capacitação seja proporcionada ainda nesta fase.

O que se observa é que os referidos documentos elevam a condição prática como aquela mais eficaz para o aprendizado, em detrimento de uma formação que propicie conhecimento científico pautado na totalidade dos sujeitos e que inclua, fundamentalmente, tanto os aspectos teóricos envolvidos em seu processo educacional quanto os seus aspectos práticos, o que se traduziria em uma transformação real e concreta na vida dos mesmos, portanto, em uma práxis autêntica. Ou seja, uma práxis com base reflexiva, de caráter transformador da realidade que se apresenta no seu campo da ação.

Embora estes documentos preconizem que a formação inicial possui caráter fundamental para a capacitação docente, o que se verifica concretamente nos cursos de formação de professores, mais especificamente no curso de Pedagogia, é o fato de que os professores devem dar conta de sua adequada formação em forma de estudos continuados para, assim, poderem atuar com mais segurança e competência diante dos alunos com deficiência que irão receber em suas salas de aula. Reconhecendo a fragilidade no modelo de formação inicial recebido, são impulsionados para o comércio educacional privado, a fim de poderem receber os alunos com deficiência que têm sido encaminhados para as suas classes e darem conta de sua educação, o que comprova o teor capitalista ao que a Educação nacional tem sido submetida.

2 A REALIDADE DA FORMAÇÃO

O trabalho de campo foi realizado com os 24 alunos do último ano do curso de Pedagogia de uma universidade pública do Estado do Paraná, em 14 de outubro de

2007. Foi realizado um questionário semi-estruturado, contendo cinco questões, descritas a seguir:

Quando os alunos foram questionados quanto à possibilidade, enquanto graduandos do curso de Pedagogia, de ter acesso a livros, artigos, casos ou outros materiais pedagógicos que tratassem da educação especial, dos 24 entrevistados, 23 responderam afirmativamente e um respondeu que não teve este tipo de acesso.

Dos 23 entrevistados que responderam afirmativamente, 22 apontaram que esta possibilidade deveu-se ao estudo de textos ou capítulos de livros específicos de educação especial; 23 responderam que tiveram acesso a vídeos que envolviam o tema; 10 consideraram o estudo de textos ou livros de outras áreas, que permitiram o debate acerca da educação especial; oito apontaram para o estudo de casos concretos, e quatro entrevistados relataram a categoria “outros”, a saber: livros inteiros – uma autora em específico (Mantoan); a experiência em escolas da rede municipal e em instituições de educação especial.

Quando os entrevistados foram questionados sobre a existência de contato, durante a realização do curso de graduação, com alguma turma na educação básica – incluindo a educação infantil, os anos iniciais, o ensino fundamental de 5^a a 8^a séries e o ensino médio – que possuía alunos com deficiência, encontraram-se 16 respostas afirmativas e oito negativas.

Entre as respostas afirmativas obtidas, quatro estão relacionadas ao contato realizado no contexto de algumas disciplinas do curso de Pedagogia; dois contatos realizados em eventos científicos; seis contatos realizados em trabalhos de conclusão de curso; sete contatos na categoria outros, a saber: três no próprio trabalho em escola pública; um em substituição de professores de séries iniciais; um visitando algumas salas de inclusão, e dois no local de estágio de docência.

Aponta-se que nenhum dos entrevistados respondeu aos itens 3 e 4, relacionados à participação em grupos de pesquisa e em trabalhos de iniciação científica, respectivamente.

As respostas dos alunos que se referem às possíveis dúvidas relacionadas à educação especial encontradas durante a realização do curso de Pedagogia conduziram à criação de quatro eixos temáticos, a saber:

Eixo Temático 1 – Dúvidas de natureza teórica: referem-se àquelas que expressam dúvidas conceituais como, por exemplo, diferença entre a educação especial

e a educação inclusiva; dúvidas relacionadas às caracterizações das síndromes e teorias que defendem a inclusão total ou parcial de alunos com deficiência no ensino regular.

Eixo Temático 2 – Dúvidas de natureza prática: são as dúvidas relacionadas ao campo das metodologias específicas para o trabalho educacional com os alunos com deficiência e as consequentes inquietações neste campo, entre as quais: dúvidas em como lidar com os alunos especiais no contexto educacional; como a educação especial pode ser inserida no ensino regular; dúvidas quanto à avaliação dos alunos especiais; a falta da prática pedagógica enquanto alunos da graduação; a dificuldade de viabilização entre a idealização e a concretização da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular; como ocorre o processo de aprendizagem do aluno com deficiência.

Eixo temático 3 – Dúvidas de natureza teórico-prática: são as dúvidas relacionadas às inquietações que fazem parte tanto do campo teórico quanto prático, e compreendem as dúvidas a respeito dos tipos de deficiências e às dúvidas quanto às metodologias de como trabalhar com estes alunos, o que ensinar e quais conteúdos ensinar e como ensiná-los; como interfere o senso comum no campo teórico.

Eixo temático 4 – Dúvidas relacionadas à legislação: refere-se às dúvidas quanto aos aspectos que envolvem as leis educacionais brasileiras, entre elas as leis destinadas às pessoas com deficiência e a legislação em relação às políticas de financiamento da educação de alunos com deficiência nas classes do Ensino Regular.

Quando os entrevistados foram questionados sobre a possibilidade de assumir uma turma de 4^a série do ensino fundamental, com 30 alunos, dos quais dois alunos com deficiência, quais as facilidades e quais as dificuldades encontrariam para a sua prática pedagógica, algumas das respostas foram:

Facilidades: Noção da educação inclusiva e possibilidades do trabalho pedagógico; atendimento dos alunos como os demais, porém com processo de avaliação diferenciado; aceitação e comprometimento com esses educandos; convívio dos alunos com o diferente; compreensão da forma de educação e o tipo de aula a ser direcionada a estes alunos; despertar nas crianças sentimentos de solidariedade, inclusão social e poder trabalhar as diferenças entre os indivíduos; compreensão das dificuldades dos alunos especiais.

Dificuldades: Número de alunos em sala de aula; desconhecimento de LIBRAS e braile; formação continuada; aprofundamento do tema e limitações da formação de graduação; a questão estrutural e de recursos materiais e humanos; dificuldades por não ter visto de modo mais aprofundado durante as disciplinas sobre as

deficiências em si; relacionamentos dos alunos especiais com a turma durante os intervalos por talvez não os aceitarem; não saber se daria conta de trabalhar com os alunos com deficiência; duração da disciplina específica que contempla apenas 60 horas; a faculdade não prepara para trabalhar com crianças especiais, as aulas foram muito vagas, sem aprofundamento; dificuldades de comunicação com os alunos especiais; metodologias para aplicar com a turma; trabalhar sozinha seria complicado.

Quando indagados a respeito do que o graduando do último ano do curso de Pedagogia, como futuro profissional da educação, gostaria de saber e não foi trabalhado no curso sobre a educação especial e os processos de “inclusão”, foram relacionadas as dúvidas encontradas quanto aos seguintes aspectos, segundo a fala dos entrevistados: gostaria de saber sobre LIBRAS e braile; opinião dos pais e dos alunos especiais sobre a inclusão, e se a inclusão realmente traz benefícios para os alunos especiais; relação saúde e educação: como tratar as diferentes deficiências e entender claramente seus limites e as suas possibilidades; saber como trabalhar com o aluno com deficiência mental, quais os limites de cada deficiência, estudar as deficiências; saber como poderia trabalhar melhor com os alunos na prática e mais conteúdos para serem trabalhados que durante a disciplina foi escasso; disciplina com uma carga horária mais extensa e professores competentes; noções de metodologias e de postura profissional; esclarecimento quanto a casos que deram certo, o aprofundamento em relação à legislação; o processo prático de uma sala de aula com alunos especiais e como trabalhar com eles; maiores esclarecimentos legais sobre a inclusão.

O trabalho de campo foi realizado ainda com três egressos do curso de Pedagogia, sendo dois do ano de 2007 e um de 2004. Atualmente, eles se encontram em curso de especialização na mesma Universidade.

O objetivo do retorno às falas destes sujeitos foi o de estabelecer uma relação com o contexto apreendido por eles enquanto graduandos, no âmbito da formação inicial na Universidade e, posteriormente, na condição de profissionais na realidade escolar. Foi realizado um questionário com quatro questões.

A primeira questão que trata da condição enquanto profissional da Educação Básica, qual relação que o egresso faz entre a prática que tem vivido em sala de aula e a aprendizagem efetivada na universidade, no curso de Pedagogia e se o mesmo tem algo a dizer sobre a Educação Especial, obtiveram-se as seguintes respostas:

Egresso 1 – “A Universidade, exceto em período de estágios, não tem “seu pé” dentro do espaço escolar e não abre seus espaços para a escola. Saímos da Universidade

com toda a clareza acerca de que escola queremos, de que sociedade queremos e do que podemos fazer na escola para contribuir com esses anseios, mas não sabemos o que a escola quer, o que os trabalhadores da educação querem, o que a comunidade escolar quer. Se o contato fosse maior, se o diálogo fosse estabelecido com maior frequência, se a universidade disponibilizasse seus espaços para a escola, estaríamos preparados excelentemente e menos estranhados”.

Egresso 2 – “Graduei-me em 2004, na 1ª turma de Pedagogos desta Universidade. A formação teórica ainda requer mais proximidade com a prática vivenciada no cotidiano da sala de aula. Em Educação Especial, houve uma falha imensa, a qual dedico não a Universidade e sim às políticas públicas para o Ensino Superior: falta de profissional qualificado para ministrar a disciplina. O trabalho realizado foi no âmbito da superficialidade”.

Egresso 3 – “Ainda não estou atuando na área. Mas estou me especializando em Educação Especial. A inclusão ainda está na fase embrionária, professores e equipe pedagógica acreditam que incluir significa apenas colocar o aluno pra dentro da escola (integrar) sem ter noção da transformação que precisaria ocorrer para que o aluno, realmente, tivesse as mesmas oportunidades de aprendizagem que os demais.”.

Quando questionados quanto à condição de assumir o papel de professor(a) da disciplina Educação Especial no curso de Pedagogia, o que modificariam na mesma, obtiveram-se as seguintes respostas:

Egresso 1 - “Não colocaria a discussão sobre ‘educação especial’ segregada em disciplina. Sem dúvida que manteria a discussão sobre inclusão, políticas sociais e educacionais para Portadores de Necessidades Especiais”.

Egresso 2 – “Penso que a disciplina de Educação Especial deva aproximar os acadêmicos da realidade. Creio que um dos estágios ou docência do curso deveria obrigatoriamente ocorrer em uma instituição de Educação Especial e, para tanto, anteriormente a este período, um bom embasamento teórico para respaldar as atividades a realizarem-se com estes educandos”.

Egresso 3 – “Na minha graduação, discutimos muito sobre o processo de inclusão escolar e quase não estudamos as deficiências de fato. Quais as limitações e as potencialidades”.

Quando questionados quanto à visão da participação do aluno com deficiência nas salas de aula do Ensino Regular e se o entrevistado(a) concorda com o termo "inclusão", solicitando ainda a explicação, obtiveram-se as seguintes respostas:

Egresso 1 – “A inclusão é um projeto de sociedade. Mas enquanto essa sociedade continua sendo desigual, classista, o que está mais perto para nós, trabalhadores da educação, é lutar pela inclusão, sim, mas com todas as condições necessárias para a escola receber esses alunos. Essa mudança não poderá ocorrer da noite para o dia simplesmente porque uma política de governo determinou”.

Egresso 2 – “A discussão de inclusão tem sido fortemente realizada, porém, a devida formação para os profissionais ainda tem sido precária. Não acredito em uma inclusão real sem primeiramente uma formação adequada para todos os envolvidos com o ato educativo”.

Egresso 3 – “O processo de inclusão requer muito mais do que inserir uma pessoa com necessidade especial dentro de uma sala de aula regular. A Educação Especial tem que deixar de ser uma modalidade de ensino e se enquadrar apenas dentro da educação, cabendo à escola, que hoje denominamos regular, abrigar em sua estrutura todos os serviços especializados”.

Quando questionados quanto aos conteúdos, se além daqueles apresentados em seu curso de Pedagogia, precisariam ser mais aprofundados na formação inicial do professor, obtiveram-se as seguintes respostas:

Egresso 1 – “Teorias educacionais em geral e Educação de crianças e adolescentes em risco social e em conflito com a lei”.

Egresso 2 – “Atuo na educação básica na rede municipal e sou pedagoga na rede estadual. Uma das maiores angústias, atualmente, é como realizar o ato educativo em meio a tanta indisciplina, ausência familiar e violência. Também enfatizar a didática, o plano de ensino e metodologias, pois as demais licenciaturas têm essa defasagem, e cabe ao pedagogo direcionar estes professores em seus trabalhos”.

Egresso 3 – “Esse curso tinha que ser integral e com duração de cinco anos, no mínimo, para dar conta de tudo, afinal formamos pessoas. Acredito que os conteúdos trabalhados na organização do trabalho pedagógico e as metodologias são indispensáveis na atuação de um bom professor”.

As respostas apontam para uma desarticulação existente entre a proposta de formação inicial de professores e a concreticidade que os mesmos encontram na prática diária escolar, ou seja, um desligamento entre o processo formativo teórico e prático da realidade educacional. Isso não reflete o que se pensa ser uma educação que apreenda o homem em sua totalidade, e não apenas em fragmentos parciais da realidade, portanto omnilateral. O que se observa é que o conhecimento científico de uma determinada realidade social ainda permanece na condição segmentada diante da estrutura macro-social.

O projeto de formação de professores a que as instituições formadoras são responsáveis está diretamente relacionado ao de formação humana, e carrega um caráter contraditório. Ainda não se observa, nos documentos oficiais que norteiam os projetos de formação de professores, a contemplação de uma articulação que possua elementos necessários para uma formação de dimensões integrais.

As respostas obtidas oscilam entre a "realidade concreta" da escola e a "realidade ideal do discurso sobre a inclusão". O que se observa é que, em momentos de mudança, é comum as pessoas compartilharem de certo ecletismo teórico-prático. O debate acerca da educação especial no contexto das classes regulares é muito recente e enfrenta muitos problemas da ordem da formação de professores e da ordem infra-estrutural da escola, aliados ao contexto cultural de "discurso de aceite do diferente", mas de "reticências no mundo da vida, da sala de aula".

As questões relacionadas à formação teórica, formação prática e formação teórico-prática são categorias que, com frequência, surgem nas respostas obtidas com os entrevistados. Analisam-se, a seguir, essas categorias.

3 A FORMAÇÃO

Até o momento, se expressa a categoria Formação como explicativa de um processo que se apresenta revestido de um discurso crítico, mas que, na verdade, esconde a natureza política dos processos decisórios relacionados à formação de professores para lidar com os alunos com deficiência, nas classes do Ensino Regular.

Duarte (2003) refere que a formação humana, especialmente a formação de professores, constitui-se e apresenta-se como uma produção intencional, ou seja, é intencionalmente dirigida.

A Formação, segundo o entendimento do estudo, pode apresentar-se de forma prática (a descrição de possibilidades de fazer); pode apresentar-se de forma teórica (bases filosóficas e conceituais, além das perspectivas teóricas e dos discursos pedagógicos sobre a diversidade na escola) e, ainda, pode revestir-se de forma teórico-prática, ou seja, práxica.

A formação prática foi encontrada em diversas fontes documentais e nos relatos dos entrevistados obtidos no trabalho de campo. Em suas falas, o que emerge é a busca pela experiência prática, pelas metodologias pedagógicas necessárias para o atendimento educacional dos alunos especiais, concomitantemente ao desenvolvimento e aquisição do conhecimento teórico-científico. Isso fica evidente em alguns dados e respostas obtidos no trabalho de campo inicial: “Dúvidas em como lidar com os alunos especiais no contexto educacional”; “Como a educação especial pode ser inserida no ensino regular”; “A falta da prática pedagógica enquanto alunos da graduação”; “Como ocorre o processo de aprendizagem do aluno com deficiência”.

Já a formação teórica representa não apenas as questões do discurso da diversidade na escola e o respeito às diferenças, além de possuir lugar nos documentos internacionais selecionados neste estudo. A formação teórica é, sobretudo, o arcabouço ou o ideário conceitual presente nos documentos nacionais e internacionais que, muitas vezes, é híbrido, ou seja, não revela uma adesão à única matriz teórica. O que se observa é uma pluralidade conceitual e uma aproximação com a perspectiva cultural e pós-moderna.

Salienta-se que a intencionalidade dos discursos apresentados nos documentos apresenta-se de modo a apreender a formação teórico-prática como sendo a ideal a ser seguida no processo de formação inicial de professores, e, para se compreender a formação teórico-prática, é necessário rever a concepção de práxis.

A práxis possui a intenção de pensar o concreto para poder estabelecer nexos transformadores, reconhecendo as determinações da estrutura desigual que marca a sociedade brasileira, porém trabalhando com a intencionalidade de sua modificação. Vasquez (1977) afirma que:

Para atingir a esfera da práxis intencional, a atividade consciente do homem aspira a realização, tanto na produção do projeto do qual se parte, como no processo prático da sua realização, materializando-se na forma do resultado, na medida em que nele se objetiva ou materializa o sujeito. (VASQUEZ, 1977, p. 318).

Entende-se a práxis do homem não como uma atividade prática contraposta à teoria. A práxis é ativa, é atividade que se produz historicamente, se renova continuamente e se constitui praticamente, unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto.

Outro ponto importante, baseado nas análises de Vasquez (1977), diz respeito à prática ser o fundamento da teoria, já que determina o horizonte de desenvolvimento e progresso do conhecimento. Além disso, o progresso do conhecimento teórico aparece vinculado às necessidades práticas dos homens. A dependência da teoria em relação à prática, e a existência desta como último fundamento e finalidade da teoria, evidenciam que a prática, concebida como uma práxis humana total, tem primazia sobre a teoria; esse seu primado, entretanto, está longe de implicar numa contraposição absoluta à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela (VASQUEZ, 1977, p. 234).

Portanto, entende-se que uma formação teórico-prática/práxica é aquela que se apresenta de acordo com a unidade fundamental e indissolúvel entre atividade teórica e atividade prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre os documentos analisados, observa-se que o ideário educacional e político que os fundamentam expressam-se principalmente no Documento Sobre Educação para Todos, Tailândia, 1990, que faz alusão a um modelo conceitual de “transferência de responsabilidade do ônus financeiro à comunidade”. Percebeu-se que as propostas de descentralização da educação apresentadas neste documento possuem similaridade aos propósitos políticos neoliberais norteadores das políticas públicas do nosso país, especificamente as educacionais.

Os conteúdos apresentados nas Diretrizes Curriculares da Educação Especial na Educação Básica Nacional apresentam, como principal contradição, a relação entre os discursos que se denominam inclusivos, promovidos pelo Ministério da Educação, e a persistência na existência de dois modelos formadores de professores para atuar com alunos com deficiência nas salas de aula.

Alguns aspectos encontrados na realidade concreta revelam indícios de que a formação de professores na temática focalizada precisa ser revista, aprimorada e modificada. Constata-se a presença de um caráter idealizado nas categorias que marcam

os documentos, porém, isto representa um importante avanço para se pensar a prática pedagógica, embora quando comparado à realidade do professor e das escolas públicas, especialmente, esteja um pouco distante.

As propostas e iniciativas levadas a cabo pelos movimentos dos educadores nos anos 1980 produziram concepções relevantes sobre a formação do educador e destacaram o caráter sócio-histórico dessa formação, com a aceção da necessidade de um profissional de caráter amplo, que compreenda a realidade de seu tempo, desenvolvendo a sua consciência crítica, o que lhe permite interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. (FREITAS, 2007, p.1208).

Entretanto, a historicidade do processo formativo de professores ainda contempla a persistência de influências e interesses externos ao país por parte de organismos internacionais, especificamente o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial. A formação humana, especificamente a formação de professores, tem atendido a interesses políticos e econômicos dos governantes em cada momento histórico.

A realidade que se apresenta ao professor faz parte de uma crise educacional nacional que parte de uma problemática abrangente, termo utilizado por Freitas, e que inclui as condições econômicas, políticas e sociais da sociedade brasileira a qual é profundamente marcada pelas relações capitalistas de produção e, portanto, segundo ela, desigual, excludente e injusta.

As conquistas e as lutas dos movimentos dos educadores, voltadas para uma formação inicial de professores de qualidade, têm conseguido visibilidade e espaço, e não podem ser desvalorizadas. Reconhece-se que há avanços e um desenvolvimento lento, porém persistente, dos debates.

Este estudo proporcionou a necessidade de se realizar reflexões mais aprofundadas e com vistas a transformações concretas quanto ao tipo de formação oferecida pelo curso de Pedagogia, com foco nas questões de ordem teórico-prática, nas discussões coletivas relativas ao currículo do curso de Pedagogia e, principalmente, no lugar da Educação Especial no processo de formação inicial de professores neste curso.

REFERÊNCIAS

- BAUMEL, R. C. R. de C. Formação de professores: aportes multiculturais e o movimento da inclusão. **Educar**, Curitiba, Editora UFPR, n. 24, p. 149-161, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na**

Educação Básica. Parecer CNE/CEB. 17 ago. 2001, Seção 1, p.46.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura.** Resolução CNE/CP.nº 5, 13 dez. 2005.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.** Resolução CNE/CP nº 1, 15 mai. 2006.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Tailândia, 1990.

_____. Ministério da Justiça/CORDE. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília, 1994.

CARTOLANO, M. T. P. Formação do educador no curso de Pedagogia. A educação especial. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 19, n. 46, set. 1998.

_____. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, agosto 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

FREITAS, H. C. L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, Especial p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

MICHELS, M. H. Gestão, formação e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez. 2006, p. 406-423.

MIRANDA, Sônia G. **INCLUSÃO X EXCLUSÃO: Determinantes histórico-sociais; tendências internacionais da inclusão e seus impactos nas políticas públicas de educação no Brasil.** Disponível em: <http://www.sentidos.com.br/canais/imprimir.asp?codpage=1852&canal=educar>. Acesso em: 10 ago. 2005.

VASQUEZ, Adolpho Sanchez. **Filosofia da Práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.