



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CED
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO – CMAE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES
GRAÇA MARIA DE MORAIS AGUIAR E SILVA**

**DESAFIOS DA FORMAÇÃO E DA PRÁTICA DO PEDAGOGO
NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**FORTALEZA – CEARÁ
2010**

GRAÇA MARIA DE MORAIS AGUIAR E SILVA

DESAFIOS DA FORMAÇÃO E DA PRÁTICA DO PEDAGOGO
NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação e Formação de Professores.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães.

S586d

Silva, Graça Maria de Moraes Aguiar e
Desafios da formação e da prática do pedagogo
no contexto da educação inclusiva / Graça Maria de
Moraes Aguiar e Silva. — Fortaleza, 2010.

137 p.: il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Barbosa
Paiva Magalhães.

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação)
– Universidade Estadual do Ceará, Centro de
Educação. Área de Concentração: Educação e
Formação de Professores.

1. Formação do pedagogo. 2. Prática pedagógica.
3. Inclusão escolar. I. Universidade Estadual do Ceará,
Centro de Educação.

CDD: 370.71

GRAÇA MARIA DE MORAIS AGUIAR E SILVA

DESAFIOS DA FORMAÇÃO E DA PRÁTICA DO PEDAGOGO
NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação e Formação de Professores.

Apresentada em: ____ / ____ / ____.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Prof.^a Dr.^a Eliana Costa Guerra
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Prof.^a Dr.^a Maria Marina Dias Cavalcante
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Há momentos na vida onde a questão de saber se podemos pensar de outro modo que não pensamos e perceber de outro modo que não vemos é indispensável para continuar a olhar e refletir.
M. Foucault.

A todos os educadores e pedagogos que, assim como eu, sentem-se pequenos diante do desafio da inclusão, mas, que, sobretudo, acreditam poder contribuir na construção de uma escola mais inclusiva e humana.

AGRADECIMENTOS

A Deus,

é preciso saber dizer obrigada ao Criador e ao seu filho, Mestre dos mestres. Nossos dias são tão ricos dos presentes que o Senhor nos oferece. Se soubéssemos olhá-los e fazer deles um inventário, seríamos, em cada noite, como “Rei por um dia”, inebriados e felizes com tantos bens recebidos. Seríamos então reconhecidos diante de Deus, confiantes, porque Ele nos dá tudo o que precisamos; alegres, porque sabemos que todos os dias Ele renovará seus presentes. Mesmo com a descrença de alguns no Sagrado e a confiança apenas na ciência, acredito na providência divina. Tudo vem de Deus, mesmo as coisas pequenas, os detalhes. É o conjunto destes presentes que faz uma vida bela ou sombria, dependendo da maneira como são utilizados.

Nunca se avançou tanto em conhecimento e tecnologia e mesmo assim nunca se destruiu tanto o planeta e se banalizou a vida do ser humano.

Espero utilizar os conhecimentos obtidos nesta trajetória de mestrado para o bem e valorização da vida.

Aos mestres,

ser mestre não é apenas lecionar. Ensinar não é só transmitir informação. Ser mestre é ser instrutor e amigo, guia e companheiro, é ora caminhar com o orientando passo a passo e transmitir a estes o segredo da caminhada, ora deixá-lo traçar sua trajetória e caminhar com os próprios pés. Ser mestre é ser exemplo. Exemplo de dedicação, de dignidade pessoal e, sobretudo, de amor à missão universal de educar. Mesmo seguindo outros caminhos, não esquece de trazer “luz” para acender as tochas dos seus “alunos”, que acabaram se tornando eternos discípulos. Assim como aconteceu com minha querida mestra, Rita, a quem sou grata não só pela realização deste trabalho, mas por todo o aprendizado proporcionado pela sua presença momentânea, mas marcante em minha vida.

Meu carinho e gratidão aos mestres que, além de transmitir seus conhecimentos, souberam transmitir sua experiência e me apoiar em minhas dificuldades.

Obrigada a todos os mestres que me iluminaram e que, de forma direta ou indireta, me apoiaram nesta caminhada: Aubio, Marcília Barreto, Sofia Lerche, Germano, Marina Dias, Socorro Lucena, Izabel Sabino, Suzana Mendes, Zeza, Galeara, Graça Rodrigues, Marisa Pascarelli, Isabel Linhares, Israel Brandão, Ullissis Paixão e Marla Oliveira.

Ao Val, marido e porto seguro,

pelo amor incondicional, pelo seu companheirismo, pelo apoio e incentivo, apesar da minha ausência e quebra de ritos (pelas viagens e jornada de estudos), construídos em 19 anos de casamento.

Aos meus filhos: motivação, força e luz na minha vida,

Brenddon, exemplo de amor ao estudo, fonte de inspiração e incentivo mútuo; Gabriel, exemplo de responsabilidade e disciplina nos estudos; pelo carinho e pelo presente de, mesmo com a mamãe distante, continuarem garotos educados e responsáveis.

Aos meus pais, Graça e Joaquim Morais,
pelos ensinamentos e educação que me acompanham até hoje, pelas infinitas orações da minha mãe pedindo que a proteção de Deus estivesse sempre comigo.

Aos meus sogros Chaguinha e Bida Souza,
pelo carinho e por acreditarem e apoiarem o meu sonho de ser mestre.

Ao meu cunhado e amigo Daniel, pela revisão do abstract.

Aos amigos e companheiros do mestrado em Educação da UECE, por compartilharem comigo suas amizades e aprendizagens.

Aos alunos e professores sujeitos desta pesquisa, pela disponibilidade e permissão da minha presença em sala de aula.

À Secretaria de Educação do Município de Tianguá e ao Centro de Atendimento à Criança e ao Adolescente Especial- Naná, de onde tive que me afastar durante o mestrado, pela compreensão e apoio.

Enfim, a todos, obrigada.

RESUMO

Um dos desafios em debate no sistema educacional brasileiro nos últimos anos tem sido a inclusão escolar de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), em particular a partir da década de 1990, com as lutas da sociedade civil e, sobretudo, com a criação de leis, tratados e resoluções políticas em defesa da pessoa com deficiência. Esses e outros eventos aumentaram o acesso dos alunos com NEE à rede regular de ensino, exigindo ajustes redefinidores no papel das escolas e na atuação pedagógica dos educadores. Neste contexto, podemos indicar a urgente revisão do papel do pedagogo escolar, o qual, durante muito tempo teve como função, além da de técnico, orientador ou gestor de uma instituição escolar, lecionar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, acreditando que o trabalho com crianças com algum tipo de deficiência era apenas para especialistas. Hoje, o pedagogo vê-se diante de toda uma diversidade de alunos com ou sem deficiência na sala de aula, exigindo dele uma prática diferenciada que atenda à proposta de inclusão estabelecida pelos acordos e leis vigentes. Em face do exposto, nos propomos neste estudo a analisar os desafios da Formação e da prática do pedagogo no contexto da Educação Inclusiva. Buscamos por meio de uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, investigar a formação, concepções e prática de pedagogos que atuam na rede regular de ensino municipal de Tianguá-CE, evidenciando as possibilidades e desafios encontrados no exercício da docência no contexto da inclusão de alunos com NEE, analisando de forma especial, se a formação em pedagogia favorece ou não as práticas inclusivas exigidas atualmente. Para tanto, usamos como procedimentos de coleta de dados: levantamento de informações sobre os pedagogos egressos de uma turma de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, que atuam em escolas integrantes do sistema de educação municipal em Tianguá, junto à Secretaria de Educação do Município; seleção de uma amostra dos pedagogos que atuam na docência destas escolas para responderem questionário semiestruturado; escolha de um destes pedagogos que possuem em sala de aula, alunos com NEE para realizarmos entrevistas e observações não participantes. Tentamos compreender os entraves que dificultam o processo inclusivo na formação e prática dos pedagogos, tomando como estudo empírico uma professora egressa da turma de Pedagogia citada, a qual aceitou ser observada por dois meses em seu ambiente de trabalho, uma sala de aula no turno da manhã e outra no turno da tarde, ambas de 4º ano do Ensino Fundamental. Tomamos como base teórica autores como Mazzotta (2003), Januzzi (2004), Symansky (2004), Glat (2004), Glat e Blanco (2007), e Magalhães (2002, 2004, 2008) entre outros que tratam da Educação Especial e Inclusiva. Saviani (2007, 2008) Libâneo (2008), Pimenta (2006), estudiosos da pedagogia e do pedagogo. Na leitura de fatos presenciados e relatados, percebemos boa vontade e compromisso da professora observada para com sua sala de aula. Apesar do esforço não planejado da profissional, identificamos com este estudo que a ação não corresponde ao desejo da referida profissional. A pedagoga queixou-se da sua formação inconsistente no tocante à Educação Especial e Inclusiva, não fez nem falou de formação continuada neste sentido. Demonstrou, pela entrevista, não ter bem definido o que vem a ser a proposta inclusiva. Ademais a metodologia de ensino adotada em sala, traz em suas ações muitos elementos da integração, mas não da inclusão. E, também como os resultados revelam a Educação Inclusiva em Tianguá caminha a passos lentos e, para o pedagogo, ainda se constitui um grande desafio o ensino-aprendizagem eficiente do aluno com NEE na rede regular de ensino. Isto reforça a tese da necessidade de uma reorganização do currículo dos cursos de pedagogia no Brasil, com vistas a formar profissionais realmente preparados para lidar com o ensino na diversidade e, sobretudo, gerenciar uma formação continuada que atenda de forma mais eficiente às demandas atuais do contexto educacional.

Palavras-chave: Formação do pedagogo. Prática pedagógica. Inclusão escolar.

ABSTRACT

One of the challenges discussed in the Brazilian educational system in recent years has been the inclusion of school pupils with Special Educational Needs (NEE, in Portuguese), especially since the 1990s, amid the struggles of civil society and especially with the creation of laws, treaties and political resolutions in defense of the disabled people. These and other events triggered the access of students with special needs in regular educational settings, requiring redefinition in the role of schools and the pedagogical performance of educators. In this context, we can indicate an urgent review of the role of the school pedagogue who has been working as a supervisor, an advisor or a school manager as well, teaching in the early grades of elementary school, believing that working with children who had some type of disability was a task for specialists. Today, the pedagogue sees himself/herself facing a whole range of students with and without disabilities in the classroom what requires a different practice that meets the proposal for inclusion established by the agreements and laws. We propose in this study to analyze the challenges of Training and Practice of the Pedagogue in the Context of Inclusive Education. This case study-typed qualitative study tried to investigate the training, concepts and practice of educators who work in the regular education municipal schools in Tianguá-Ceará, highlighting the opportunities and challenges encountered in the teaching profession in the context of the inclusion of students with special needs. Analyzing, especially, if the training in pedagogy promotes or not the inclusive practices currently required. We used as data collection procedures: collecting information about educators who come from a group of Pedagogy of the Vale do Acaraú University (UVA) and work at public schools in Tianguá-Ceará; making a selection among the educators who work in these schools to answer a semi-structured questionnaire; choice of one of these educators who have students with special needs for us to conduct interviews and non-participant observations. We sought to understand the obstacles that hinder the inclusive process in the formation and practice of educators taking as an empirical study a teacher from the group mentioned above, who agreed to be observed for two months in her work context, in a morning group and another in the afternoon, both 4th year groups. We take as a theoretical basis the authors Mazzotta (2003), Januzzi (2004), Symansky (2004), Glat (2004), Glat and Blanco (2007) and Magalhães (2002, 2004, 2008) and others dealing with the Special and Inclusive Education. Saviani (2007, 2008), Lebanon (2008) and Pepper (2006) who are theoretical authors of pedagogy and the pedagogue. We have found in reading of witnessed and reported facts good intentions and commitment from the observed teacher towards the classroom in general. Despite the unplanned efforts of the educator, we identified that her action does not match what she really expects. The educator complained of her inconsistent formation with regard to Special and Inclusive Education, and she did not have any formation and did not even spoke of continuing formation in this sense, she demonstrated through the interview she has not clearly defined what the inclusive proposal and methodology teaching adopted in the classroom are, she also showed many elements of integration, not inclusion. Furthermore the results have revealed that the inclusive education in Tianguá has taken small steps and the pedagogue has still faced a big challenge concerning the efficient teaching / learning of students with special needs in regular education. This reinforces the thesis of the need for a reorganization of the curriculum of Pedagogy in Brazil, with regards to the training of professionals really prepared to deal with education in diversity and above all, and to manage a continuing formation that meets more effectively the demands of the current educational context.

Keywords: Formation of the pedagogue. Pedagogical practice. School inclusion.

RESUMEN

Uno de los desafíos discutidos en el sistema educativo brasileño en los últimos años ha sido la inclusión de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE), especialmente desde la década de 1990, en medio de las luchas de la sociedad civil y especialmente con la creación de leyes, tratados y resoluciones políticas en defensa de la persona con discapacidad. Estos y otros acontecimientos provocaron el acceso de los estudiantes con necesidades especiales en centros educativos regulares, requiriendo la redefinición del papel de la escuela y del desempeño pedagógico de los educadores. En este contexto, podemos señalar una revisión urgente del papel del pedagogo escolar que siempre ha tenido como función principal, además técnico, supervisor o administrador de una escuela, la enseñanza en los primeros grados de la escuela primaria, creyendo que trabajar con niños que tenían algún tipo de discapacidad era para los especialistas. Hoy en día, el pedagogo se ve frente a una amplia gama de estudiantes con y sin discapacidad en el aula que requiere una práctica diferente que responda a la propuesta de inclusión establecidas por los acuerdos y leyes. Considerando lo anterior, en este estudio nos proponemos examinar los Desafíos de la Formación y la Práctica de Educadores en el Contexto de la Educación Inclusiva. Buscamos a través de un estudio cualitativo de tipo estudio de caso, investigar la formación, el concepto y la práctica de los educadores que trabajan en la educación municipal regular de Tianguá - CE, evidenciando las oportunidades y los retos encontrados en la docencia en el contexto de la inclusión de alumnos con NEE. Analizar, sobre todo si la formación en la pedagogía promueve o no las prácticas inclusivas que se exigen actualmente. Para ello, utilizamos como procedimientos de colecta de datos: recopilación de información sobre los educadores que vienen de una clase de Pedagogía de la Universidad de Vale do Acaraú que trabajan en las escuelas que forman parte del sistema educativo en el municipio Tianguá-CE, junto a la Secretaría de Educación de la Ciudad; selección de una muestra entre los educadores que trabajan en la enseñanza en estas escuelas para responder cuestionario semi-estructurado, elección de uno de estos educadores que tengan en el aula alumnos con necesidades especiales para realizar las entrevistas y las observaciones no participante. Procuramos entender los obstáculos que impiden el proceso integrador en la formación y la práctica de los educadores, tomando como estudio empírico una profesora de la clase de Pedagogía citada, que aceptó ser observada durante dos meses en su contexto de trabajo, una clase por la mañana y otra por la tarde, siendo las dos el 4º grado de la escuela primaria. Tomamos como base teórica autores como Mazzotta (2003), Januzzi (2004), Symansky (2004), Glat (2004, 2007) y Magalhaes (2002, 2004, 2008) además otros que tratan de la Educación Especial y Inclusiva. Saviani (2007, 2008), Líbano (2008), Pimienta (2006) estudian la pedagogía y el pedagogo. Lo que se encontró en la lectura de los hechos presenciados e informados fue las buenas intenciones y el compromiso de la maestra con sus clases en general. A pesar de los esfuerzos de trabajo no planificados, hemos identificado a través de este estudio que la acción de la maestra no coincide con el deseo de ella. La educadora se quejó de su formación incompatible con lo que se refiere a la educación especial e inclusiva, no hizo y ni siquiera habló de educación continua en este sentido, demostró a través de la entrevista no saber claramente la definición de lo que sea la propuesta de inclusión y la metodología de enseñanza adoptada en clases, en sus acciones trae muchos elementos de integración, no de inclusión. Además, los resultados revelan que la educación inclusiva en Tianguá vaga lentamente y la enseñanza / aprendizaje eficiente de los estudiantes con necesidades especiales en la educación regular sigue constituyendo un reto importante para el Pedagogo. Esto refuerza la tesis de la necesidad de una reorganización del plan de estudios de Pedagogía en Brasil, en el sentido de la formación de profesionales muy preparados para lidiar con la educación en la diversidad y, sobre todo, la gestión de una educación continua que cumpla con mayor eficacia las demandas actuales de lo contexto educativo.

Palabras clave: formación del pedagogo. La práctica pedagógica. Inclusión en la escuela.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1	Pedagogos egressos da turma de pedagogia 2000/UVA, e as respectivas funções que ocupam no sistema municipal de ensino de Tianguá-CE.....	38
QUADRO 2	Pedagogos egressos da turma de pedagogia 2000/UVA, que exercem no momento a função de docente no sistema municipal de ensino de Tianguá-CE.....	40
QUADRO 3	Identificação dos pedagogos atuando em docência no sistema municipal de ensino de Tianguá – CE	86
QUADRO 4	Demanda de alunos com NEE em sala de aula.....	87
QUADRO 5	Conceito dos pedagogos sobre E.E e E.I.....	88
QUADRO 6	Termos usados pelos educadores para se referirem aos alunos com NEE.....	91
QUADRO 7	Total geral de turmas e alunos da Escola Serrana.....	100
FIGURA 1	Mapa de Tianguá-CE.....	77
FIGURA 2	Mapa com estradas de acesso à cidade de Tianguá-CE.....	78
FIGURA 3	Empregos formais em Tianguá-CE (2008).....	79
FIGURA 4	Formação dos docentes de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio de Tianguá (2002-2007)	81
FIGURA 5	Planta baixa da sala de aula do 4º ano – M e T.	102
FOTO 1	Sala de aula do 4º ano, anexada a cantina.....	103
FOTO 2	Caderno do Júnior, 4º ano, com uma atividade diferenciada.....	116
TABELA 1	Número de professores e matrículas de Tianguá-CE (2007).....	80
TABELA 2	Indicadores educacionais de Tianguá-CE (2007).....	80
TABELA 3	Alunos matriculados no sistema de ensino de Tianguá que não apresentam deficiências (Resultados do Censo Escolar 2009 – Educacenso).....	82
TABELA 4	Alunos com NEE matriculados em 2009 no sistema regular de ensino. (Resultados do Censo Escolar 2009 – Educacenso).....	83
TABELA 5	Alunos com NEE, matriculados em 2008 no sistema regular de ensino. (Resultados do Censo Escolar 2008) – Educacenso).....	84

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANFOPE	Associação Nacional através da Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CED	Centro de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CF	Constituição Federal
CMAE	Mestrado Acadêmico em Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
DEPLAE	Departamento de Planejamento e Acompanhamento Pedagógico da Secretaria de Educação Municipal
E.E.	Educação Especial
E.I.	Educação Inclusiva
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEFDFJH	Escola de Ensino Fundamental Dom Francisco Javier Hernandes de Arnedo
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
GT	Grupo de Trabalho
IBC	Instituto Benjamin Constant
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional da Educação dos Surdos
IPECE	Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará
IVA	Instituto Vale do Acaraú
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
ONGs	Organizações não-Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
P6	Pedagoga 6
PAC	Plano de Aceleração do Crescimento
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIE	Plano Individual de Ensino
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PMT	Prefeitura Municipal de Tianguá.
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico

PROGRAD	Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
RCB	Referenciais Curriculares Básicos
RES	Resolução
RH	Recursos Humanos
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEDUC	Secretaria de Educação Básica
SEDUC	Secretaria da Educação do Estado
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SENEB	Secretaria Nacional da Educação Básica
SEPLAG	Secretaria do Planejamento e Gestão
SESPE	Secretaria de Educação Especial
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
1.1	Sobre o que motivou a escolha da temática: relevância e objetivos.....	17
1.2	Perseguindo os objetivos da pesquisa.....	34
1.3	Caminhos metodológicos.....	34
1.4	Procedimentos preliminares para acesso ao campo empírico.....	36
2	EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: CONCEITOS E REFLEXÕES.....	45
2.1	Aspectos conceituais e históricos.....	45
2.2	Educação Inclusiva e a escola contemporânea: significados e impasses...	52
3	PEDAGOGIA E PEDAGOGOS NA CONTEMPORANEIDADE: novos desafios?.....	57
3.1	Pedagogia: alguma história e alguns conceitos.....	57
3.2	Quem é o Pedagogo.....	63
3.3	Formação do pedagogo: desafios da docência diante da proposta inclusiva na atualidade.....	68
4	O PEDAGOGO E O PROCESSO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA: um estudo de caso em Tianguá-CE.....	76
4.1	Conhecendo o campo: Tianguá-CE.....	76
4.2	Os pedagogos em atuação em Tianguá-CE.....	86
4.2.1	Concepções dos pedagogos sobre E.E e EI. I.....	88
4.2.2	Formação em pedagogia x prática docente no contexto inclusivo.....	92
4.2.2.1	A sala de aula do 4º ano M e T.....	101
4.2.2.2	Grupo-aula da sala M.....	105
4.2.2.3	Grupo-aula da sala T.....	111
4.3	Conhecendo a pedagoga P6.....	112
4.3.1	Um dia típico de aula da professora P6.....	115
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
	REFERÊNCIAS.....	127
	APENDICES.....	132
	APENDICES A – QUESTIONÁRIO SEMIABERTO COM PEDAGOGOS..	133
	APENDICES B – 1ª ENTREVISTA COM A PROFESSORA.....	135
	APENDICES C – 2ª ENTREVISTA COM A PROFESSORA.....	136

1 INTRODUÇÃO

Tanto os movimentos sociais como as leis e os decretos editados nos últimos anos contribuíram sobremaneira para ações e pesquisas envolvendo a inclusão de pessoas com deficiência (PD) na escola. Ao estabelecer a educação como direito de todos na sociedade brasileira, a Constituição de 1988 e as reformas educacionais contidas na LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) estimularam, pelo país, movimentos em prol do direito à educação para pessoas com deficiência. Tais movimentos provocaram reflexões em torno da formação do professor, instigado, no momento, a assumir uma tarefa considerada, até então, função de especialistas.

Nesta pesquisa, interessa-nos o pedagogo que se vê diante de uma nova demanda na sala de aula: escolarizar alunos, cujos padrões e características de desenvolvimento e aprendizagem, em geral, não são discutidos no âmbito da formação inicial como mostram as pesquisas de Magalhães, Ferreira e Lessa (2009) e de Magalhães, Fernandes e Bernardo (2009).

Pensamos no pedagogo situado em um momento histórico de profundas mudanças decorrentes do processo de globalização econômica, as quais colocam a escola, como instituição social, na “berlinda”. A universalização da educação básica e a quase massificação da formação em pedagogia – realizada às vezes de forma aligeirada – não põem fim ao fracasso escolar, aos preconceitos e discriminações peculiares à seletividade escolar na contemporaneidade.

Frequentemente, nota-se a complexidade de pensar na perspectiva de promover educação efetiva diante de tantos desafios dominantes no sistema educacional brasileiro. A ação docente inclusiva, participativa, livre de valores preconceituosos, torna-se mais difícil porque, na sua formação, pedagogos podem não ter tido acesso a elementos suficientes para uma ação planejada e eficaz, apta a colaborar na transformação da escola em espaço de aceitação das diferenças.

Partimos do pressuposto segundo o qual a escola se apresenta como um palco de conflitos, onde o diferente está presente. Constitui também um espaço privilegiado para se aprender a conviver com a diversidade, tratando de modo digno

os alunos com ou sem deficiências, promovendo estímulos adequados para sua aprendizagem formal e informal, respeitando suas limitações e ensejando, assim, seu desenvolvimento. A proposta inclusiva visa garantir a todos os alunos oportunidades educacionais efetivas, e isto não se constrói sem conflitos no cotidiano escolar.

Conforme observamos no estudo do caso apresentado nesta pesquisa no capítulo 04, a formação técnica e acadêmica do pedagogo, em virtude dos tipos de conhecimentos científicos dominantes na estrutura curricular, entre outros aspectos investigados, não possibilita satisfatoriamente uma compreensão sobre o que significa, de fato, incluir alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) nas salas de aula regulares.

Assim, debruçar-se sobre temáticas inerentes à formação do pedagogo, tais como inclusão, exclusão, sucesso e fracasso na escola, tornou-se necessário neste estudo, cujo objetivo foi analisar a formação, concepções e práticas docentes de pedagogos em atuação na rede de ensino no município de Tianguá-CE¹, investigando os desafios encontrados no exercício da docência no contexto da Educação Inclusiva.

1.1 Sobre o que motivou a escolha da temática: relevância e objetivos

Diversos motivos nos levaram à delimitação da temática, sobretudo aqueles suscitados a partir de inquietações advindas dos dezessete anos de prática docente em escolas públicas e privadas, onde buscamos compreender e lidar com a diversidade dos aprendentes².

Sem intenção de desviar, consideramos pertinente esclarecer a escolha do uso do termo **aprendente**. Comungamos com Andrade (2006), quando este afirma que **aprendente** vai além do conceito de aluno, esposto didaticamente na relação vincular professor/aluno, educador/educando. Neste trabalho usaremos frequentemente os termos **ensinante/aprendente**, que tentaremos explicar mediante

¹ Tianguá é um município do interior do Ceará, situado na Serra da Ibiapaba a 320 quilômetros de Fortaleza, segundo Censo do IBGE (2004), possui 66.880 habitantes.

² **Apredente**: termo usado pelas psicopedagogas argentinas Alicia Fernandez, Sara Pain e alguns educadores na atualidade para designar o sujeito que aprende num conceito mais amplo e subjetivo.

analogia aos demais citados. Consonante esta autora, apesar das relações apontadas instituírem-se a partir da aprendizagem, situam-se em lugares diferentes e tratam de níveis distintos do aprender. A relação **professor/aluno**, independentemente da postura teórico-metodológica adotada, implica uma aprendizagem associada a conteúdos formais de determinada disciplina. Já a relação educador/educando estaria pautada num outro nível de aprendizagem, relacionado a questões mais amplas, segundo os ideais de cultura e moral de um povo. Porém, em ambos os casos, professor/aluno e educador/educando, estamos falando de lugares objetivos e de um conhecimento também objetivo, permeados pela relação **ensino/aprendizagem**.

Às palavras **ensinante** e **aprendente**, atribuímos o valor de conceitos. Contudo, não são equivalentes a aluno e professor, pois estes fazem referência a lugares objetivos em um dispositivo pedagógico, enquanto aqueles indicam um modo subjetivo de situar-se. A noção de **ensinante/aprendente** pauta-se numa relação transferencial, que se define a partir de lugares subjetivos e de um “projeto identificatório”. Como afirma Andrade (2006) os estudos de pedagogia não dão conta dos posicionamentos singulares diante do conhecer e do aprender.

Optamos, portanto, por usar este termo algumas vezes, em vez de “aluno” (sem luz), por considerá-lo pertinente à condição de que todos nós somos capazes de aprender algo, independente da identidade a nós atribuída pelo meio social, familiar, ou escolar, independente de deficiências e de limitações que podemos vir a apresentar em algum momento da vida escolar. Cada um de nós se constitui em sujeito **aprendente** a seu modo. Evitamos também o termo “professor” em alguns momentos, porquanto, na nossa percepção se refere a uma vertente mais conteudista, o que, na nossa ótica, não é o foco principal de quem lida com a inclusão e a aprendizagem de quem apresenta deficiências.

Em continuidade aos motivos que nos levaram a pesquisar esta temática, retornamos aos anos de prática docente, quando questionávamos a formação pedagógica, pois, a nosso ver, esta não propiciava subsídios para lidar com os múltiplos fatores que interferiam no ensino-aprendizagem em sala de aula. Existiriam de fato lacunas na nossa formação? Ou não estávamos aplicando a teoria de forma adequada na prática? Ou, quem sabe, o “problema” estava nos alunos “com

problemas”? Será que a sala de aula é o lugar “ideal” para eles? Estas perguntas, hoje, apesar de pouco críticas, estão na base dos nossos interesses de pesquisa.

Nossa formação docente ocorreu no antigo Ensino Médio Pedagógico, o 4^o Ano Normal e a Graduação em Pedagogia, nos quais obtivemos noções preliminares para compreender o processo de ensino-aprendizagem, a didática e a metodologia. Não conseguimos, porém, elementos suficientes para decifrar as múltiplas faces do sujeito que aprende e assim fazer mediações mais eficazes do mencionado processo. As teorias “prontas” às quais tivemos acesso na nossa formação não davam conta dos entraves e caminhos diferenciados do aprender de quem apresentava deficiências ou dificuldades na aprendizagem escolar.

Talvez este motivo nos fez cursar uma Especialização em Psicopedagogia³, pois, na nossa ótica, compreender como acontecem os processos de aprendizagem, poderia facilitar tais processos dos **aprendentes** com limitações.

Posteriormente, ao coordenar professores de Ensino Fundamental por oito anos, saindo da perspectiva imediata de sala de aula, visualizamos com amplitude um sistema educacional “excludente”. Ao ministrar aulas nos Cursos de Especialização em Psicopedagogia e nas Graduações em Pedagogia, cuja maior clientela foi e ainda é formada por educadores sufocados com as más condições de trabalho, constatamos, a partir de discussões e observações: **aprendentes** sofrem por não aprender e **ensinantes** angustiam-se por não saber como lidar com os múltiplos fatores que interferem no processo de ensino-aprendizagem.

Mais recentemente, na função de psicopedagoga no Centro de Atendimento à Criança e ao Adolescente Especial - Naná⁴, convivemos com crianças e adolescentes portadores dos mais diversos tipos de deficiências (auditivas, visuais, síndrome de Down, paralisia cerebral, etc.) fazendo assim

³ O Curso de Especialização em Psicopedagogia era o que tínhamos de “novidade” em termos de estudo sobre aprendizagem humana e dificuldade de aprendizagem, na época. A turma funcionava no campus da Universidade Estadual do Ceará (UVA), em Sobral-CE, uma cidade vizinha a 98 quilômetros de distância de Tianguá, onde morávamos.

⁴ O Centro Naná, como é chamado, leva o nome de uma criança da comunidade com síndrome de Down e que faleceu atropelada na BR - 222, que cruza a cidade de Tianguá. Mencionado Centro existe há mais de seis anos e oferece serviço especializado a quem apresenta qualquer tipo de deficiência e transtornos persistentes na aprendizagem. A equipe atende crianças e adolescentes de 0 a 15 anos, advindos da comunidade. Para isto, devem estar devidamente matriculadas em escolas públicas ou privadas (crianças menores recebem estimulação precoce, e quando atingem a idade escolar são encaminhadas para escolas, mas continuam sendo acompanhadas pelos especialistas).

persistir nossa preocupação. Para ter acesso ao serviço, os pais precisam levar inicialmente um comprovante de matrícula para que seus filhos recebam os atendimentos da equipe de profissionais (formada por duas psicopedagogas, uma pedagoga, uma psicóloga, uma fonoaudióloga e uma terapeuta ocupacional), conforme as necessidades de cada caso.

Em janeiro de 2006, assumimos a coordenação do Projeto de Apoio Psicopedagógico Incluir e Evoluir⁵, o qual visa colaborar com a inclusão e apoio escolar aos **aprendentes** com NEE (com ou sem deficiência⁶) da Secretaria de Educação de Tianguá-CE. Em várias oportunidades, ouvimos queixas dos professores ao compartilharem suas experiências e limitações no processo ensino-aprendizagem. Desse modo, foi possível acompanhar de perto um recorte da realidade educacional do referido município, principalmente em relação aos desafios do trabalho com a inclusão nas escolas.

Por meio dos atendimentos semanais aos grupos de **aprendentes** participantes do Projeto Incluir e Evoluir, mantivemos contato com seus respectivos professores. Nos diálogos travados com estes, fazíamos análises sistêmicas da realidade educacional, pontuando, em princípio superficialmente, os múltiplos fatores que condicionam as práticas excludentes ocorridas na escola. Ao mesmo tempo, tentávamos propor momentos de estudos, mediante assessoria e orientação ao corpo docente para maior reflexão sobre o trabalho inclusivo, o respeito às diferenças e a importância de compreender o sujeito em sua singularidade, acolhendo e estimulando seu desenvolvimento.

Assim, a experiência profissional e os estudos trouxeram, além de informações significativas, muitos questionamentos. Conforme supúnhamos, talvez um estudo na área de Educação Especial (E.E.) / Educação Inclusiva (E.I.) pudesse

⁵ Projeto psicopedagógico elaborado por nós e mantido pela Secretaria de Educação Municipal de Tianguá, cujo era atender alunos com necessidades educativas especiais no âmbito da instituição escolar, oferecendo também orientação aos professores.

⁶ O que consideramos como aprendente com “necessidades educacionais especiais”, com e sem deficiência? Aqueles que possuem deficiências físicas e sensoriais, bem como os que possuem interferências no desenvolvimento, precisando de atenção “especial” por apresentarem dificuldades acentuadas no processo de aprendizagem. A Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001, assim se pronuncia no seu art. 5º, 1: Os educandos com dificuldades acentuadas de aprendizagem (inciso 1). Esses educandos são aqueles que têm, no seio escolar, dificuldades específicas de aprendizagem ou “limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares”. As crianças com dislexia e dificuldades correlatas (dislalia, disgrafia e disortografia), por exemplo, estão no grupo daqueles educandos com dificuldades de assimilação cognitiva, por seu turno, estão enquadradas entre “aqueles relacionados a condições, disfunções, limitações ou deficiências”.

colaborar para ampliar a compreensão sobre o tema, o que mais tarde nos motivou a buscar o Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE), na linha de pesquisa Cultura, história e diversidade.

Após estas justificativas pessoais referentes à escolha da temática, é oportuno ressaltar que na consulta à bibliografia especializada nas escolas públicas e privadas, identificamos inúmeras dificuldades no ensino regular e descobrimos que muitos alunos com necessidade de atenção especial não estavam sendo atendidos de forma satisfatória. Conseqüentemente, verificamos uma grande dificuldade também no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Conforme Glat e Blanco (2007, p. 17-18):

Uma escola ou uma turma considerada inclusiva precisa ser, mais que um espaço para convivência, um ambiente onde ele aprenda os conteúdos socialmente valorizados para todos os alunos da mesma faixa etária. O objetivo desta proposta é a possibilidade de ingresso e *permanência do aluno na escola com sucesso acadêmico*, e isso só poderá se dar a partir da atenção às suas *peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento*⁷.

Como sabemos, o fato de alunos estarem matriculados na escola não lhes garante sucesso escolar. Assim, é preciso adaptar o currículo às necessidades dos **aprendentes** com ou sem deficiências, mas nem sempre isto é levado em consideração pelos educadores. Na maioria das escolas, os conteúdos ministrados e os programas adotados são de cunho conceitual e enfatizam aspectos cognitivos, levando em consideração o que “tem de” ser aprendido em determinadas “séries/anos” sem levar em conta o definido por Vygotsky (1988) como Zona de Desenvolvimento Real, Proximal e Potencial dos alunos.

Em sua “Teoria histórico-cultural”, Vygotsky procura explicar dentro da relação desenvolvimento e aprendizagem alguns conceitos, como Zona de Desenvolvimento Real, Proximal e Potencial.

A Zona de Desenvolvimento Real do sujeito corresponde àquilo que revela a possibilidade de uma atuação independente do sujeito, ou seja, conhecimento passível de ser externado e vivenciado sem mediação de outros. Já a Zona de Desenvolvimento Proximal é a distância entre o Nível de Desenvolvimento Real, determinado pela resolução de problemas de modo autônomo e independente

⁷

Destaque das autoras (GLAT, BLANCO, 2007).

e o Nível de Desenvolvimento Potencial, determinado pela resolução de problemas sob orientação de um educador.

Nesta perspectiva, o aprendizado, para Vygotsky, não é apenas uma construção individual; é um processo social, interativo, que exige a mediação do professor. Tal processo só pode acontecer de forma satisfatória a partir da compreensão do educador sobre o nível de aprendizagem real do aluno. O ensinante deve agir, com base na reflexão e planejamento adequado das intervenções, no sentido de uma mediação coerente em sala de aula de acordo com a Zona de Desenvolvimento Real de cada indivíduo.

Muitas vezes, as ações de ensino realizadas pelos professores são excludentes. Muitos pedagogos acabam planejando apenas para quem aprende de forma convencional. Desse modo, aqueles com diferenciações ficam em desvantagem. Toda esta situação ocorre em meio aos baixos salários e às condições precárias de trabalho vivenciadas por estes profissionais.

Na nossa ótica, porém, o pedagogo é um dos agentes de mudança, sobretudo quando o seu trabalho é desempenhado de forma a estimular boas condições de aprendizagem de todos os alunos, entre estes aqueles com NEE. Mas só é possível comprometer-se e responsabilizar-se com aquilo que se conhece de fato.

Ante o exposto, ressaltamos a relevância da presente pesquisa, sobretudo ao tentar responder algumas indagações pessoais, acadêmicas e sociais sobre a inclusão, trazendo a possibilidade de contribuir tanto com os educadores preocupados com a temática quanto com o público em geral, bem como impulsionar novas pesquisas e mudanças no âmbito da formação do pedagogo.

A ideia é trazer à luz discussões sobre os desafios e possibilidades da docência do pedagogo como prática inclusiva na atualidade. mediante um estudo de caso, investigamos entraves e possibilidades envolvendo os processos de ensino-aprendizagem dos professores pedagogos, particularmente aqueles em cuja sala de aula encontravam-se alunos com NEE, associadas a deficiências.

Toda superação de dificuldades, segundo as ideias de Freire (1979), só é possível com base na reflexão, compromisso e ação. A angústia e o compromisso

diante de tal responsabilidade despertaram-nos o desejo de conhecer melhor esta temática. Neste aspecto, comungamos com Rosário (2007, p. 1), quando afirma:

Existe em cada um de nós - seres humanos - uma necessidade latente que tem nos impulsionado através dos séculos. Essa necessidade é “conhecer”. Lembremos que conhecer é uma relação que se estabelece entre o sujeito que busca conhecimento e o objeto ou fenômeno que ele quer conhecer. Conhecer, portanto, pressupõe envolvimento, conexão e será mais prazeroso se utilizar um pouco de paixão.

Mas por que investigar o pedagogo no contexto das práticas inclusivas? Em uma tentativa de explicação é importante frisar, a princípio, que o espaço de trabalho do pedagogo têm sido, preferencialmente, as escolas de Ensino Fundamental e Educação Infantil. Tais modalidades têm frequentemente chamado a atenção dos pesquisadores em Educação Inclusiva, porém generalizam-se resultados e não se discute quem é o professor, em geral pedagogo, que tenta desenvolver a inclusão inicial do aluno com NEE na escola.

Mencionada afirmação está baseada em pesquisas por nós realizadas. Ao fazermos um levantamento no *site* da ScIELO⁸, em periódicos bem conceituados como a Revista Brasileira de Educação Especial, a Revista Educação & Sociedade e Cadernos de Pesquisa, nos últimos quatro anos localizamos alguns trabalhos sobre formação de professores (de modo geral) para práticas inclusivas, suas concepções sobre o aluno com NEE, algumas sobre a formação do pedagogo (sem fazer referência à prática inclusiva), porém, nenhuma pesquisa especificamente sobre formação do pedagogo e o trabalho inclusivo dentro da perspectiva que pretendemos investigar.

No concernente às quatro últimas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)⁹ (27^a, 28^a, 29^a e 30^a), trabalhos foram aprovados sobre várias temáticas – no Grupo de Trabalho (GT) Educação Especial. Contudo não identificamos referência direta à análise da formação do pedagogo e às práticas inclusivas no sistema regular de ensino.

⁸ Scientific Eletronic Library Online (ScIELO), site de pesquisa científica com publicações em vários países. Só conferimos as pesquisas feitas no Brasil.

⁹ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), responsável pela divulgação de produção acadêmica e o intercâmbio de experiências e informações entre pesquisadores, docentes e estudantes da pós-graduação na área da educação.

Encontramos uma pesquisa sobre tal temática em Fonseca (2008), intitulada “Concepção de estudantes do curso de pedagogia da Universidade Estadual Paulista (UNESP) sobre o conceito de educação inclusiva”, tendo como sujeitos da pesquisa alunos que cursavam, na época, o “primeiro semestre do Curso de Pedagogia”. Conforme o resultado apontou, a concepção dos graduandos em pedagogia sobre o conceito de **Educação Inclusiva** não está em consonância com a literatura especializada, mas, simplesmente, como a inserção de pessoas com deficiência na sala de aula do ensino regular. A pesquisa revelou uma confusão conceitual por parte dos alunos e as autoras reforçaram a urgente necessidade de se repensar e se avaliar a formação de futuros pedagogos.

Sobre o assunto, Magalhães, Fernandes e Bernardo (2008) investigaram “a Formação docente para os processos de educação inclusiva: descortinando concepções”. Na investigação os sujeitos da pesquisa, foram “professores de educação básica” da cidade de Fortaleza-CE, escolhidos aleatoriamente entre educadores que participaram de um plano de ação denominado “Formação Continuada em Educação Inclusiva: vivenciar e conhecer para incluir”. Destes, 56 (25%) eram graduados em pedagogia. Segundo as autoras, os resultados apontaram uma valoração positiva da inclusão por parte dos sujeitos.

Magalhães, Ferreira e Lessa (2009), analisaram as concepções de diversidade e inclusão presentes em alunos que cursam diferentes semestres da Graduação em Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Conforme, o curso ainda não oferece o devido aprofundamento teórico-reflexivo sobre a temática em análise.

Outro aspecto pertinente, quando discutimos o pedagogo e a Educação Inclusiva, é focar as discussões, muito em pauta, sobre a identidade do pedagogo. Sua tarefa no mundo globalizado em uma escola na qual se manifestam novas exigências profissionais.

Com a crescente aceleração da produção do conhecimento, o surgimento de novas tecnologias e a crise no modo de produção vigente, o pedagogo – e outros docentes – vivem inquietações. Como afirma Imbernón (2006, p. 8), se a educação pouco a pouco se tornou mais complexa ao longo dos anos, o mesmo deverá

acontecer, conseqüentemente, com a formação do professor, bem como com as instituições escolares. O autor alerta:

Essa necessária renovação da instituição educativa e esta nova forma de educar requerem uma redefinição importante da profissão docente e que se assumam novas competências profissionais num quadro de um conhecimento pedagógico, científico e cultural revistos. Em outras palavras, a nova era requer um profissional da educação diferente (IMBERNÓN, 2006, p. 12).

Neste contexto, a identidade do pedagogo se reconstitui. Como mostra a história, por volta dos anos 1950, por exemplo, o professor saía do Curso de Pedagogia sabendo o necessário para sua atuação docente. Não se discutia formação continuada, havia uma linearidade no sistema educacional, o acesso dos alunos ao sistema escolar era limitado e muitas vezes eram adotadas medidas excludentes para aqueles que não se adaptavam às demandas exigidas pela escola. A escola pública era acessível a uma minoria e muitos destes evadiam-se ao fracassarem na aprendizagem escolar.

Quanto aos alunos com deficiência, eram atendidos de forma precária pela rede privada de ensino e pelas escolas especiais caracterizadas pelo assistencialismo e a filantropia. Ao se referir a este fato, Mazzotta (2003, p. 11) comenta a política educacional brasileira desde a década de 1950 aos dias atuais:

Numerosos são os educadores e legisladores que a vêem como meritória obra de alguns “abnegados” que se dispõem a tratar de crianças e jovens deficientes físicos ou mentais. O sentido a ela atribuído é, ainda hoje, muitas vezes o de *assistência* aos deficientes e não o de *educação* de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Atualmente, o acesso dos alunos com NEE ao ensino regular é garantido por lei. Tal garantia, porém, nem sempre se concretiza na prática. Portanto, nem sempre a inclusão ocorre de fato nestes espaços. Afinal, incluir não se trata apenas de colocar o **aprendente** dentro de uma sala regular.

Apesar das resistências, há crescentes idealizações em defesa da Educação Inclusiva, junto aos educadores de modo geral, sobretudo a partir da Constituição Federal de 1988, posteriormente com o alerta da Declaração de Salamanca (1994) e com a elaboração e implantação da Lei de Diretrizes e Bases –

LDB (Lei 9.394/96)¹⁰, entre outros. Há, também, visível esforço por parte do docente para manter-se informado, buscando novas estratégias, metodologias diversificadas, fazendo adaptações de currículos, etc.

Mas até que ponto pedagogos que têm acesso à informação, a leis e teorias sobre a inclusão estão dispostos a encarar os desafios de adentrar cada vez mais em um conhecimento complexo e amplo capaz de redimensionar sua prática? Como buscar este conhecimento se as políticas públicas não oferecem este serviço de forma satisfatória e o salário do professor da educação básica no Brasil não favorece a formação continuada deste profissional? Estas questões nos instigaram no esforço de justificar a pertinência desta pesquisa.

As concepções e análises dos professores sobre os alunos com NEE podem refletir diretamente na sua prática pedagógica. Da mesma forma, os preconceitos e rótulos podem limitar a ação dos professores e, ao mesmo tempo, reduzir as chances de aprendizagem dos alunos. Para Magalhães, Ferreira e Lessa (2009):

A formação inicial de pedagogos deve inserir discussões de base teórica e reflexiva. A questão aqui não é negar o aspecto técnico da consecução da prática educativa inclusiva, mas pensar essa prática como um meio de vislumbrar o atendimento das pessoas com deficiência e demais manifestações da diversidade na escola, na busca da superação de estigmas e preconceitos.

Para isto é preciso, antes de tudo, compreender e respeitar as diferenças. Embora muitos se esforcem, para alguns é difícil respeitar a diversidade e as singularidades num meio onde as diferenças são combatidas, onde as comparações são sempre excludentes e se costuma culpar indivíduos pelo próprio fracasso. Conforme Fabrício, Souza e Gomes (2007, p. 122):

Não podemos deixar de apontar que a formação consistente na sua área específica de atuação e pedagógica, o empenho em manter-se atualizado, a disposição para planejar e replanejar sempre, a postura observadora e pesquisadora e outros aspectos discutidos até aqui garantam a ação inclusiva. É necessário, ainda, um pouco mais.

Em primeiro lugar, podemos pensar na questão que relaciona o modo de ser do professor aos princípios que regem não só sua atividade profissional

¹⁰ Segundo consta no art. 4º, inciso III, a LDB diz que o dever do Estado, com a educação escolar pública, será efetivado mediante a garantia de “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede pública de ensino.” (BRASIL, 1996).

como sua vida em geral. É necessário que haja uma disponibilidade interna, resultado de um conjunto de princípios, que é a fonte de energia e idéias que caracterizam um professor inclusivo. É preciso que tenha como propósito a inclusão.

No Brasil, leis foram criadas, e com propagandas veiculadas diariamente na televisão, o governo federal “incentiva” os pais a procurarem as escolas mais próximas e efetuarem as matrículas. O sistema educacional exige do professor uma postura inclusiva, mas na prática as condições de trabalho são indignas e muitas vezes até inviáveis, diante da precariedade de recursos materiais, estruturais e humanos observada, principalmente em municípios do interior, a exemplo do que ocorre no Ceará.

Até o momento, as políticas públicas não apresentam um padrão de estrutura e organização que permita, na prática, eficácia e melhoria na qualidade dos projetos voltados à inclusão no país, a despeito de algumas iniciativas propostas eventualmente nos últimos anos prometerem uma evolução neste âmbito. Temos como exemplo o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, instituído pelo governo federal, via Ministério da Educação (MEC), como forma de incentivar a Educação Inclusiva no país. Este decreto prevê em seu art. 1º que:

Art. 1º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular (BRASIL, 2008).

Pela proposta do governo, as prefeituras que oferecerem educação em escolas regulares para os estudantes com NEE receberão um valor em dobro do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), a partir de 2010. Entre os vários jornais do país a noticiarem esta novidade, o *POVO on line* (22 de set. 2008) publicou também alguns dados relevantes, referentes ao MEC à Educação Inclusiva:

Hoje em dia, 654 mil crianças e adolescentes com necessidades especiais estudam, no Brasil, em escolas regulares. Dessas, 306 mil são atendidas em espaços sem nenhum tipo de adaptação física, sem professores treinados e sem materiais especiais. Apesar de o número de incluídos parecer alto, um cruzamento preparado pelo MEC entre dados sobre crianças de zero a 18 anos atendidas pelo Benefício de Prestação Continuada (BPC), que paga um salário mínimo para pessoas com deficiências e oriundas de famílias de baixa renda, e o Censo Escolar mostra que 250 mil deles estão fora da escola, regular ou especial.

Nós sempre comemoramos o fato de que 97% das crianças de sete a 14 anos estão na escola, mas muito pouca gente se pergunta sobre os outros 3%. Se você olhar caso a caso, a maior parte desses 3% é criança com alguma necessidade especial, disse o ministro da Educação, Fernando Haddad POVO online, (22 set. 2008).

A proposta do governo é melhorar as condições de acessibilidade com construção de rampas nas instituições públicas, compras de materiais e equipamentos específicos e oferecer treinamento a professores, diretores e coordenadores.

Como indicam dados do MEC, nos últimos anos, o sistema escolar brasileiro tornou-se um pouco menos seletivo, embora tenham ocorrido variações significativas em 2007.

Segundo o Censo Escolar de 2002, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), as matrículas dos estudantes com NEE na Educação Especial no Brasil correspondiam a 448.601, aumentando para 700.624, até 2006. Dados do Censo Escolar de 2006 (MEC/INEP) registram que a participação do atendimento inclusivo cresceu, no Brasil, pois passou de 24,7% em 2002 para 46,5% em 2006 (BRASIL, 2009).

Ainda segundo a mesma fonte, no Ceará, a evolução de matrículas na Educação Especial de 2002 a 2006 é considerável. Em 2002 o total de matrículas de alunos com NEE era de 10.999, dos quais 7.923 (72%) em escolas e classes especiais e 3.076 (28%) em escolas comuns. Em 2006 tais matrículas subiram para 33 mil, com alunos assim distribuídos: 10.306 (31,2%) em escolas e classes especiais e 22.694 (68,8%) em escolas comuns. Houve, pois, um crescimento de 30% das matrículas em escolas e classes especiais entre 2002 e 2006 e de 637% das matrículas em escolas comuns no Estado do Ceará.

Pelos dados do INEP, em 2007, no Brasil identificaram-se na Educação Básica 654.606 matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais, ou seja, 1,2% do total da matrícula ocorreu nesse nível de ensino. Na Educação Especial as matrículas estão distribuídas entre as redes de ensino municipal (38,2%), privada (37,3%) e estadual (24,3%). Nas escolas federais a participação da matrícula é mínima (0,2%) (BRASIL, 2009).

Como consta na mesma fonte, de acordo com os dados do INEP, em relação a 2006, a matrícula da Educação Especial em 2007 no Brasil decresceu 6,6%. Isto, em números absolutos, corresponde a menos de 46.018 alunos. A região Nordeste apresentou a maior queda de matrículas (20,5%) e a Sudeste foi a única na qual a variação no tocante a 2006 foi positiva, com um insignificante acréscimo de 0,9% (BRASIL, 2009).

No Ceará em 2007, verificou-se o seguinte registro pelo INEP: 623 matrículas em creches; 3.070 em pré-escolas; 15.186 nos anos iniciais; 4.312 nos anos finais; 353 no Ensino Médio; 28 em educação profissionalizante em nível técnico e 3.634 na Educação de Jovens e Adultos (EJA) Fundamental e Médio, distribuídas em instituições públicas e privadas (BRASIL. INEP, 2009). Estes dados servem para se ter uma perspectiva em relação à quantidade de matrículas do Estado em comparação a do município de Tianguá-CE, que em 2008, apresentou 259 matrículas de alunos com NEE na rede regular de ensino.

Consoante vemos, a demanda de alunos com NEE existe embora em números oscilantes. Segundo a então Coordenadora da Educação Especial da 5ª Coordenadoria Regional de Educação (CREDE 5) em Tianguá, Lurdes Boto, estes números são ainda inferiores à demanda.

A procura por matrículas nas escolas acontece eventualmente. Centenas de escolas no país recebem os alunos que tentam se matricular, mesmo a contragosto, por medo de punições, muitas vezes em qualquer dia do calendário letivo.

Ademais, muitos pais, amparados pelo direito de matrícula, levam o filho para uma escola e se não houver adaptação imediata já levam para outra. Chegam a fazer várias mudanças durante o ano, embora isto não seja benéfico para o aluno. Ignoram o fato de que o processo na maioria das vezes é lento, difícil e requer persistência. Outros pais acabam desistindo e deixam os filhos em casa, por não encontrarem apoio, ou por desacreditarem numa instituição que não oferece nenhuma segurança e/ou garantia de aprendizagem¹¹.

Mas é justo um direito obtido pela persistência? Tal realidade mostra que o sistema escolar ainda é seletivo e isto se manifesta, às vezes, de forma sutil e

¹¹ Fato frequentemente por nós presenciado durante a prática no Projeto Incluir e Evoluir.

outras vezes de forma agressiva. Mesmo garantindo o acesso às escolas como indicam os dados do SAEB, os resultados não são animadores.

No contexto educacional vigente, uma das atuais discussões emergentes é a democratização do espaço escolar e a qualidade da educação, para todos, com melhorias de índices.

Segundo os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, (IDEB), destinado a medir a qualidade da educação básica no Brasil, (BRASIL. INEP, 2008), as escolas públicas municipais atingiram uma média de 3,1, em 2007. Portanto, assim como são evidenciados nos baixos índices, apesar dos esforços de alguns, as melhorias na educação ainda avançam lentamente.

Certamente não podemos nos basear apenas em números e notas, mas estes funcionam como uma espécie de medidor do que pode ser mensurável e melhorado, considerando que o fracasso escolar atinge uma parcela muito grande de **aprendentes** e as dificuldades com o ensino-aprendizagem na sala de aula com alunos sem qualquer tipo de deficiência são inúmeras. Não cabe discutí-las aqui, porém vale ressaltar que em meio a este contexto se encontra a criança com NEE, impondo, assim, para o professor novos e maiores desafios profissionais.

A nosso ver, a responsabilidade de incluir não pode ser exclusivamente do professor, apesar de a cobrança maior do sistema educacional estar sobre ele, talvez por encontrar diretamente vinculado aos alunos e em pleno contato com suas necessidades. Surge com isso a indagação: Como está a atuação dos profissionais da educação, em especial o pedagogo em relação à Educação Inclusiva?

Pesquisadores e educadores brasileiros mostram-se favoráveis aos movimentos pela inclusão nas escolas. Entre estes, Bueno (1993); Ferreira (1993); Omote (1994); Mazzota (2004); Glat (2004); Glat e Blanco (2007), além de outros¹². A luta pela inclusão no Brasil ampliou-se e passou a centralizar a atenção de educadores e outros profissionais, ligados ou não à pessoa com deficiência. Isto nos aguça o desejo de compreender como este processo vem ocorrendo entre os pedagogos.

¹² Os conceitos de Educação Inclusiva destes pesquisadores serão discutidos ao longo da dissertação.

Nesta pesquisa, a finalidade não é buscar “culpados”, nem ensinar o “ofício”, mas compreender melhor a realidade, Stake citando Dilthey afirma:

Sólo desde sus acciones, desde sus manifestaciones inmutables, desde el efecto que produce en otros, puede el hombre aprender sobre si mismo; así que aprende a conocerse solo por la vía circular de la comprensión. [...] Nos comprendemos, a nosotros y a los otros, cuando transmitimos nuestras experiencias vividas a todo tipo de expresión propia y a las vidas de los demás (DILTHEY, citado em RICHMAN, 1976, p. 163, citado por STAKE, 1998).

Diante deste contexto, é importante trazer para a pauta da discussão sobre a formação do pedagogo aspectos pertinentes à escolarização de alunos com NEE.

No Brasil, durante anos, esse profissional conviveu com uma tradição de formação docente na qual havia a cisão entre educação regular e especial. Nesta tradição há uma relação direta entre deficiência e ensino especializado; no contexto da Educação Inclusiva, a noção de escola para todos implica desenvolver práticas pedagógicas com todo e qualquer aluno. Mas a formação é deficitária e perpetuam-se na escola preconceitos sobre as possibilidades de alunos com deficiência.

Mesmo não acreditando ser este o único empecilho à inclusão, defendemos que a formação do pedagogo constitui-se em fator crucial para o êxito acadêmico e inclusão de alunos com NEE na rede regular de ensino. Isto traria as chances de uma inclusão social digna. Tal assunto motivou grande parte desta pesquisa, conforme discutiremos no capítulo 2.

Com vistas a conceituar Educação Inclusiva, traçaremos um discurso dialógico entre ela e a Educação Especial.

Desde 1999 a Educação Especial passa a ser área transversal ao sistema educacional e se discute a necessidade de formar o pedagogo e demais professores para o exercício de uma prática pedagógica junto a alunos com NEE inseridos no ensino regular.

Considerada também por alguns autores como Educação Inclusiva, a Educação Especial, viveu seu período de segregação total (talvez hoje isto ocorra em menor proporção) quando os alunos eram tirados e colocados em salas de aula especiais (isoladas dentro de escolas, muitas vezes sem atendimento adequado, cuidados por profissionais pouco preparados) ou em instituições renomadas e

organizadas para este fim (sendo atendidos por especialistas). Atualmente, essas práticas passam por uma reformulação de conceitos, como exporemos brevemente¹³.

Ao se pronunciar sobre o assunto, o MEC, através das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, estabelece o conceito de Educação Especial:

Por Educação Especial, modalidade de educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegura recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e garantir o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, p 39).

Quanto à Educação Inclusiva, conforme Fonseca (2008) podemos entendê-la como uma educação de qualidade a ser oferecida pelo sistema educacional. Seu objetivo seria oferecer os saberes sistematizados e acumulados ao longo da história da humanidade a todas as diversificadas esferas sociais, propiciando a seus educandos autonomia de pensamento.

Para Glat e Blanco (2007), inexistente dicotomia entre E.E. e E.I. Podemos considerar uma como continuidade da outra; uma funcionando como suporte e arcabouço teórico (E.E.) que auxilia na implementação da outra (E.I.).

Como argumenta Omote (2004), a busca pela inclusão sempre fez parte da história da humanidade. Entretanto, por volta dos anos 1990, a construção da sociedade inclusiva no Brasil transformou-se em um “imperativo moral” pelos defensores dos direitos humanos e pode ser observado nos mais diversos âmbitos, em qualquer região, cidade ou município.

Em Tianguá-CE, a realidade social não é tão diferente da maioria das cidades do interior. Há nelei uma demanda razoável de crianças com NEE atendidas por um centro de apoio especializado (como já citado). Tais crianças precisam frequentar regularmente a escola, enfrentam problemas de adaptação e nem sempre são incluídas de fato.

¹³ Será discutido mais amplamente no segundo capítulo deste estudo.

De certa forma, a pesquisa realizada neste município buscou mostrar um panorama do processo de municipalização do Ensino Fundamental e suas implicações no contexto das práticas de Educação Inclusiva, apesar de não ser este o objetivo específico da dissertação.

Assim, o problema pesquisado possui relevância social, tendo em vista a proposta de evidenciar como os pedagogos concebem a Educação Inclusiva e lidam com práticas inclusivas na sala de aula regular. Ao mesmo tempo, não negamos a expectativa de colaborarmos para uma reflexão e possível redimensionamento das práticas atuais desta comunidade.

No interior do Estado do Ceará, o Curso de Pedagogia – UVA é uma das poucas opções para a formação de professores. No caso de Tianguá, existem somente alguns profissionais especializados em diversas áreas da educação atuando em docência nas escolas, pois quase sempre eles estão em cargos de coordenação de projetos na Secretaria de Educação Municipal. Segundo informações, da mencionada secretaria e da CREDE 5, até o momento, não consta, em registros na cidade, professores formados em Educação Especial. Apenas uma técnica da referida CREDE 05 fez cursos complementares significativos nesta área, enquanto professores fizeram mini-cursos e participaram de encontros pedagógicos sobre a temática da Educação Especial e Educação Inclusiva¹⁴.

Diante deste quadro, são muitas as inquietações relacionadas ao processo de inclusão dos alunos com NEE na escola. Estas, além da formação qualitativa do pedagogo, merecem ser discutidas com vistas a oferecer amplas oportunidades de desenvolvimento de pesquisa científica, com vistas a compreender as dimensões da problemática em exposição. Como resultado, surgirão reflexões sobre as práticas destes profissionais, podendo até fornecer elementos para pesquisas voltadas à melhoria do processo de estruturação curricular dos Cursos de Pedagogia.

Assim, com base nas argumentações expostas, as questões que nortearam esta pesquisa foram as seguintes: Qual a função do pedagogo no processo de inclusão de alunos com NEE no contexto de uma escola pública

¹⁴ Estas informações foram colhidas na CREDE 5, através da então Coordenadora Regional da Educação Especial, Lurdes Boto.

municipal da cidade de Tianguá-CE? Que formação e concepções embasam as práticas docentes deste pedagogo junto a alunos com NEE? Quais as características da prática docente deste pedagogo no referente à Educação Inclusiva?

1.2 Perseguindo os objetivos da pesquisa

Tivemos como objetivo geral: analisar a formação, as concepções e a prática docente de pedagogos que atuam na rede de ensino municipal de Tianguá-CE, investigando os desafios encontrados no exercício da docência, no contexto da inclusão de alunos com NEE.

De forma mais específica, objetivamos estudar e discutir teoricamente aspectos referentes à pedagogia, formação de professores e Educação Inclusiva, como veremos nos capítulos 2 e 3. Tentamos caracterizar a formação dos professores pedagogos para as práticas inclusivas¹⁵, investigando suas concepções sobre as possibilidades de efetivação das práticas inclusivas, evidenciando como concebem as demandas impostas na atualidade.

Por fim, tivemos como objetivo descrever as práticas de um pedagogo na docência com alunos com NEE, discutindo a formação em pedagogia diante da necessidade de desenvolver práticas de Educação Inclusiva na escola, o que pode ser visto no capítulo 3, que traz também informações contextualizadas do município de Tianguá, onde fizemos o estudo de caso.

1.3 Caminhos metodológicos

Inicialmente, procedemos a um levantamento bibliográfico sobre pedagogia, formação de professores e Educação Inclusiva. Estabelecemos assim as categorias de base focadas e trabalhadas nesta pesquisa.

¹⁵ Pedagogos egressos da última turma regular de pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), formados em Tianguá no ano de 2006.

Concomitante à análise da literatura, realizamos uma investigação de cunho qualitativo, com o propósito de analisar a formação, as concepções e a prática de pedagogos que atuam na rede de ensino municipal de Tianguá-CE.

Buscando, então, evidenciar, mediante um estudo de caso, as possibilidades e desafios encontrados no exercício da docência de uma pedagoga no contexto da inclusão de alunos com NEE. Para tal analisamos, sobretudo, se sua formação em pedagogia favoreceu ou não as práticas inclusivas exigidas na atualidade em duas salas de aula de 3º ano do Ensino Fundamental.

Em face da importância da abordagem escolhida para esta pesquisa, comungamos com Bogdan e Biklen (1994, p. 11) quando afirmam:

A influência dos métodos qualitativos no estudo de várias questões educacionais é cada vez maior. Muitos investigadores educacionais manifestam uma atitude positiva face as mudanças, que se têm vindo a verificar nas estratégias de investigação, contemplando a abordagem qualitativa tanto a nível pedagógico como no nível de condução da investigação.

Optamos pela abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso. O motivo da escolha não se deve apenas a Bogdan e Biklen (1994), segundo os quais os investigadores inexperientes decidem fazer estudos de caso em seus primeiros projetos de pesquisas. Tal estudo nos possibilitou um olhar minucioso sobre os sujeitos e contexto da pesquisa, e trouxe elementos significativos passíveis de clarear algumas questões que desencadearam este estudo.

De acordo, porém, com Stake (1998), o estudo de caso serve para tentar compreender e não só para explicar. Portanto, tendo como base o vivido e experimentado pelos sujeitos da pesquisa no momento presente, pretendemos identificar concepções e prática de uma pedagoga referente à formação e à prática inclusiva. Conforme Stake (1998, p. 46): “La función de la investigación no es necesariamente la de trazar el mapa y conquistar el mundo, sino la de ilustrar su contemplación.”

Ainda conforme Stake (citado por ANDRÉ, 2005, p. 16), o que caracteriza o estudo de caso não é o método específico, e sim o tipo de conhecimento: “Estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser

estudado”. Uma questão fundamental segundo ele é o conhecimento derivado do caso, ou melhor, o que se aprende ao estudar o caso.

Nossa ideia inicial foi analisar a formação de egressos do Curso de Pedagogia da turma concluída em 2004 na cidade de Tianguá e sua possível preparação para as práticas inclusivas. Posteriormente, buscamos triar¹⁶ e delimitar os sujeitos com vistas a fazer uma articulação entre a inclusão e a pedagogia, a formação do pedagogo e sua prática, visando esclarecer as perguntas de pesquisa.

A escolha se deu por tratar dos últimos formandos em regime regular de quatro anos, porquanto as atuais turmas funcionam nos chamados Cursos de “Pedagogia em Regime Especial”¹⁷. A nosso ver que isto tornou possível verificar condições de formação sem que implique distorções por conta do tempo do curso.

Quanto aos critérios de coleta de dados, adotamos os seguintes procedimentos:

Fase 1 – Levantamento de documentações referentes ao sistema de educação municipal em Tianguá-CE; proposta curricular do Curso de Pedagogia UVA 2000/2004 com uma breve entrevista da coordenadora atual do curso a respeito das disciplinas propostas no período; levantamento da lotação dos pedagogos egressos desta turma que atuam no momento em Tianguá junto à Secretaria Municipal de Educação (SEMED);

Fase 2 – Escolha de uma amostra entre os pedagogos que atuam em Tianguá para responderem questionário semiestruturado sobre sua formação e concepções de Educação Especial e Inclusiva, já que, como percebemos, a maioria dos alunos eram provenientes de cidades vizinhas da Serra da Ibiapaba e o fato dificultaria bastante a coleta de dados;

Fase 3 – Escolha de um pedagogo (entre os que responderam o questionário) que atuasse em docência e que possuísse no momento em sala de aula aluno com NEE, para procedermos à observações da sua prática junto a alunos com NEE e fazermos entrevistas de explicitação sobre elementos da prática.

¹⁶ Localizar 46 alunos e fazer uma triagem.

¹⁷ Turmas de Pedagogia em Regime Especial, oferecidas pela Universidade Estadual do Ceará para professores em exercício, com durabilidade de dois anos, e carga horária reduzida para funcionar nos períodos de férias.

1.4 Procedimentos preliminares para acesso ao campo empírico

Como forma de compreendermos os reais contextos onde se deu a coleta de dados, apresentaremos brevemente os desafios na escolha dos procedimentos metodológico da pesquisa. Como mencionamos, optamos pela abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, e a escolha do campo empírico específico ocorreu como uma forma de tentar responder questões que envolvem as experiências de formação e docência da pesquisadora nesta comunidade, bem como colaborar para uma discussão em torno da formação do pedagogo.

A ideia inicial foi analisar a formação de pedagogos egressos de uma turma de pedagogia concluída em 2004 na cidade de Tianguá e sua possível preparação para as práticas inclusivas. Na nossa ótica, um dos grandes desafios desta pesquisa foi a definição metodológica que traçamos de antemão, e acabou sendo melhor delineada conforme o campo foi se apresentando. Em corroboração, Duarte (2002, p. 140) afirma:

De modo geral, durante a realização de uma pesquisa algumas questões são colocadas de forma bem imediata, enquanto outras vão aparecendo no decorrer do trabalho de campo. A necessidade de dar conta destas questões para poder encerrar as etapas da pesquisa freqüentemente nos leva a um trabalho de reflexão em torno dos problemas enfrentados, erros cometidos, escolhas feitas e dificuldades descobertas.

Na sua maioria os critérios de coleta de dados adotados inicialmente foram implantados, na sua maioria, com algumas alterações procedimentais e metodológicas exigidas pelo campo, muito antes da pesquisa propriamente dita, por conta de alguns desafios surgidos ao longo do processo.

O **primeiro** foi ter acesso à proposta curricular do Curso de Pedagogia UVA/2004, pois o material ficava arquivado em um dos vários *campus* da Universidade Estadual Vale do Acaraú, em Sobral. Após longa procura encontramos algumas fontes na Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD)¹⁸. Consoantes os profissionais justificaram que já houve várias reformulações e as anteriores

¹⁸ Pró-Reitoria de Graduação. Encaminharam-nos de volta a Tianguá por várias vezes, afirmando que nas cidades adjacentes só aconteciam cursos de Pedagogia em Regime Especial e que deveríamos a procurar no Instituto Vale do Acaraú (IVA).

ficaram meio perdidas entre os arquivos antigos. Foi lá também que tivemos acesso à lista de alunos que frequentaram o curso, para possível localização destes¹⁹.

O **segundo desafio** foi o levantamento da localização dos 46 pedagogos que concluíram, pois, de acordo com informação, eles eram advindos das cidades adjacentes da Serra da Ibiapaba (Ubajara, Ibiapina, Viçosa do Ceará). Neste momento, pelo pouco tempo disponível para a coleta, optamos por trabalharmos com uma amostra daqueles que atuavam no sistema Educacional de Tianguá.

Junto ao setor de RH da SEMED, na Prefeitura Municipal de Tianguá, pudemos ter uma ideia inicial dos sujeitos da pesquisa. Conforme constatamos, dos 46 pedagogos formados em 2004, quinze estavam lotados²⁰ e atuando na rede de ensino da cidade de Tianguá, dos quais cinco como professores do Ensino Fundamental de séries iniciais, uma como professora de Educação Infantil, uma professora da Educação Infantil e coordenadora pedagógica na mesma escola, um como professor do 5º ano no município, com atuação também na Universidade (UVA), um como educador social na carcerária local, três como diretores em escolas, um como secretário escolar, um como agente administrativo. Ademais um estava se afastando no momento. Vejamos no quadro explicativo (Quadro 1):

	Pedagogos da turma UVA- 2000/2004 atuando na Rede de Ensino Municipal de Tianguá	Referência para cada pedagogo	Cargo/ função que ocupam no momento
1.	ANLS		Diretora da escolinha no distrito Lagoa dos Bitonhos.
2.	CMS		Agente administrativo na E. E. F.
3.	EAS		Secretária Escolar na Escolinha do Bairro do Aeroporto.
4.	FFLO	P1	Professora da E.E.F. CBA de 6 anos, coordenadora pedagógica em outro expediente.
5.	FUPV	P2	Professor na E.E.F. no 5º ano. Bairro Cibrazem. Professor UVA.
6.	JJS	P3	Professor no distrito de Pindoguaba. Do 6º ao 9º ano.

¹⁹ O material com os diários e as listas de frequência se encontravam em folhas amarelas, digitadas com impressora matricial, impossível de ser xerocada. Precisamos copiar a punho, assistida pelo funcionário do setor, pois não poderíamos retirar o documento daquele local.

²⁰ **Lotados**, termo usado para se referir aos funcionários concursados do município que são indicados pelo setor pessoal da Prefeitura Municipal de Tianguá para assumir funções em instituições diversas. Ex: Professor X está lotado na Gestão da Escola X (ou na docência do 4º ano da escola X).

7.	LMV	P4	Professora de Educação Infantil no CEI no Bairro Santo Antônio.
8.	LFV		Diretora da Escola Particular M S
9.	MCC		Diretora da Escolinha do distrito Bom Jesus
10.	MCS	P5	Professora no Cepor (6º ao 9º) no distrito de Arapá
11.	MLMS	P6	Professora do 4º ano da E.E.F.
12.	OCP	P7	Professora cedida para trabalhar no presídio com EJA.
13.	RCS		Professor concursado do município, no momento estava saindo para morar em São Luiz – MA.
14.	TMMA	P8	Professora do Infantil IV da E.E.F.
15.	VPC	P9	Professora do 1º ao 5º ano na Escolinha do distrito Lagoa dos Bitonhos.

* Fonte: Setor de Recursos Humanos (RH) da Prefeitura Municipal de Tianguá-CE, 2009.

QUADRO 1 – Pedagogos egressos da turma de pedagogia 2000/UVA, e as respectivas funções que ocupam no sistema municipal de ensino de Tianguá-CE

Seria interessante identificarmos e incluirmos todos os docentes desta turma, porém o fato de grande parte dos alunos serem provenientes de cidades vizinhas dificultaria bastante a coleta de dados, não só pela distância geográfica, mas principalmente pelo tempo insuficiente para a conclusão da pesquisa.

A princípio pretendíamos entrevistar os quinze pedagogos da turma 2004/2005 em Tianguá, no entanto, por escassez de tempo, para coleta e transcrição precisa, optamos pelo questionário semiaberto.

Durante a aplicação, segundo percebemos, alguns trabalhavam em cargos técnicos (agentes administrativos, diretores, coordenadores, etc.). Optamos por selecionar apenas os sujeitos que estavam em docência de sala de aula, restando no total de nove (vejamos o quadro explicativo a seguir) desta amostra inicial que responderam prontamente ao questionário. Conforme a exigência do campo, ainda como percebemos seria mais significativo usar os questionários apenas com os que estivessem exercendo docência em sala de aula.

	Pedagogos Sujeitos da pesquisa ²¹	Cargo/ função que ocupam no momento
1.	P1	Professora da E.E.F. CBA de 6 anos, coordenadora pedagógica em outro expediente.
2.	P2	Professor na E. E. F. N. S. G. no 5º ano. Bairro Cibrazem. Professor UVA.
3.	P3	Professor no distrito de Pindoguaba. Do 6º ao 9º ano.
4.	P4	Professora de Educação Infantil no CEI (Centro de Educação Infantil) no Bairro Santo Antônio.
5.	P5	Professora no Cepor (6º ao 9º) no distrito de Arapá.
6.	P6	Professora o 4º ano da E.E.F. Dom Javier.
7.	P7	Professora cedida para trabalhar no Presídio com EJA.
8.	P8	Professora do Infantil IV da E.E.F. Tereza Nunes.
9.	P9	Professora do 1º ao 5º ano na Escolinha do distrito Lagoa dos Bitonhos.

* Fonte: Setor de Recursos Humanos (RH) da Prefeitura Municipal de Tianguá-CE, 2009.

QUADRO 2 – Pedagogos egressos da turma de pedagogia 2000/UVA, que exercem no momento a função de docente no sistema municipal de ensino de Tianguá-CE

A escolha de um pedagogo (entre os nove que responderam o questionário) que atuava em docência e possuía no momento em sala de aula aluno com NEE foi um pouco mais fácil. Portanto, a seleção da amostra se deu de fato no andamento da coleta conforme o campo ia se apresentando. Restava-nos para observação apenas uma professora²². Segundo Stake (1998, p. 15): “El caso pode ser um ñino. Puede ser un grupo de alumnos, o um determinado movimiento de profesionales que estudan alguna situación [...]”.

Procedemos às observações de prática junto a alunos com NEE e entrevistas de explicitação sobre elementos da prática. Após, então, escolhemos uma professora que lecionava no 3º ano do Ensino Fundamental, identificada como Pedagoga 6 (P6) que possuía dois alunos com NEE pela manhã e um no turno da tarde.

Tendo como propósito da pesquisa analisar formação, concepções e prática de pedagogos, buscamos investigar possibilidades e desafios encontrados no exercício diário de docência desta pedagoga no contexto da inclusão de alunos

²¹ Pedagogo da turma UVA 2000/2004 atuando em docência na Rede de Ensino Municipal de Tianguá-CE.

²² Antes, pensávamos que observaríamos pelo menos duas professoras em salas diferentes, no entanto nos restaram duas salas de aula em turnos diferentes com a mesma professora, já que os demais pedagogos não possuíam em suas salas de aula alunos com NEE.

com NEE. Analisamos, sobretudo, se sua formação em pedagogia favoreceu ou não as práticas inclusivas exigidas na atualidade.

Concluído o levantamento dos sujeitos da pesquisa, delimitamos o campo empírico. As observações se deram na Escola Municipal E.E.F.D.F. J.H., para a qual usaremos o nome fictício de **Escola Serrana**, na cidade de Tianguá. Enfocaremos a sala de aula do 4º ano dos turnos manhã e tarde, onde atua a professora P6, no intuito colher elementos que nos ajudassem na análise da prática da pedagoga na docência de alunos com NEE. Conforme Vianna (2003, p. 12):

A observação é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação. Sem acurada observação não há ciência. Anotações cuidadosas e detalhadas vão constituir os dados brutos das observações, cuja qualidade vai depender, em grande parte, da maior ou menor habilidade do observador e também da sua capacidade de observar, sendo ambas as características desenvolvidas, predominantemente, por intermédio de intensa formação.

As observações em sala de aula foram registradas em diários de campo, em fotos e gravações de áudio, priorizando alguns aspectos, como ambiente físico, ação pedagógica, interações entre sujeitos, natureza dos conteúdos, material utilizado e metodologia de ensino adotadas pela professora etc. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 16): “O investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganha a sua confiança, elaborando um registro escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa”. Aqui ressaltamos: no capítulo 4 apresentaremos e discutiremos a análise dos registros coletados nesta pesquisa.

Em meio às observações, aplicamos duas entrevistas²³, com direito a revisão por parte da professora. A primeira, antes das observações na sala de aula, foi semiestruturada com o objetivo manter os contatos diretos iniciais, abordando também questões referentes à formação em pedagogia e à iniciação docente da professora. A segunda, arguiu de forma mais específica posições da professora em relação ao ensino-aprendizagem, as intervenções didáticas e metodológicas em sala de aula, bem como os desafios encontrados por ela na docência com alunos que apresentam NEE.

²³ Ver roteiro nos apêndices B e C.

Para os pesquisadores recém citados, as estratégias mais usadas numa investigação qualitativa são a “observação participante” e a “entrevista em profundidade”. Aplicamos entrevistas em profundidade apenas com a professora observada em prática de sala de aula. Acerca da entrevista, Szymanski (2004, p. 17) pontua:

Essa intervenção pode ser mais profunda ou superficial, atingir áreas mais ou menos expostas ou secretas de sua experiência, mais ou menos estruturadas em discurso. A entrevista também se refere, frequentemente, a aspectos importantes da vida do entrevistado [...].

Por meio das observações e entrevistas com a professora P6, buscamos descrever aspectos da sua formação (bem como dos demais sujeitos colegas de formação que responderam ao questionário), suas concepções sobre a formação e desafios na prática docente inclusiva. Interessou-nos compreender a proposta da pesquisa mediante interpretação dos significados, mas não houve qualquer pretensão de mensuração. Neste aspecto, concordamos com Chizzotti (1998, p. 84) quando afirma:

Na pesquisa qualitativa, todos os fenômenos são igualmente preciosos. A constância das manifestações e sua ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio. É necessário encontrar o significado manifesto e o que permaneceu culto. Todos os sujeitos são igualmente dignos de estudos. Todos são iguais mas permanecem únicos e todos os seus pontos de vista são relevantes, do oculto e do iletrado, do delinqüente e do Seu juiz, dos que falam e dos que se calam, dos normais e dos anormais. Procurar-se compreender a experiência que eles têm, as representações que formam e os conceitos que elaboram.

Enfim, analisamos os dados qualitativos derivados do material coletado, tendo como base a Análise de Conteúdo de Bardin (1977 apud FRANCO, 2007, p. 24):

A análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos a condições de produção e de recepção das mensagens.

Para Franco (2007, p. 12, grifo do autor), a linguagem resultante das práticas sociais e históricas da humanidade é constituída por processos sociocognitivos, que refletem diretamente na vida cotidiana, influenciando não apenas a comunicação e a expressão das mensagens, mas também os comportamentos:

A *mensagem* é o ponto de partida da Análise de Conteúdo, mensagem esta que pode ser “verbal, oral ou escrita, gestual silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”. Sendo necessário ao pesquisador, uma visão crítica e dinâmica da linguagem representada nos dados, pois estas mensagens expressam as “representações sociais” na qualidade de elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento.

Ao verificar a amplitude do tema abordado, percebemos que requer estudo minucioso, e aqui as ideias levantadas constituem material que poderá gerar novas pesquisas.

Para tanto, nesta pesquisa, buscamos traçar um diálogo entre inclusão, pedagogia, formação do pedagogo e prática inclusiva, tendo como pano de fundo um estudo de caso com pedagogos na cidade de Tianguá.

Com vistas a esta articulação, após as informações introdutórias da pesquisa, no segundo capítulo trataremos da Educação Especial e Inclusiva. Para tal, a discutiremos conceitual e historicamente. No terceiro capítulo faremos uma revisão histórica da pedagogia, suas mudanças ao longo do tempo, como objeto de estudo e formação inicial de muitos professores do país. Discutiremos a função do pedagogo historicamente, no intuito de entender as mudanças de papéis diante das demandas, até chegarmos ao papel do pedagogo na atualidade, focando os desafios que ele encontra no âmbito da ação inclusiva de alunos com NEE na escola contemporânea.

No quarto capítulo, apresentaremos os resultados, análise e discussão da pesquisa feita na cidade de Tianguá-CE. Mediante um estudo de caso com pedagogos da cidade, pudemos identificar concepções sobre a formação do pedagogo e a inclusão, analisar *in loco* a ação docente de uma pedagoga e os desafios enfrentados por ela na prática inclusiva com três alunos que apresentam NEE em duas salas de aula de 4º ano do Ensino Fundamental.

Apesar de representarem um grande desafios, os capítulos foram organizados no sentido de construir um percurso de pesquisa, partindo de uma análise histórica das categorias principais: Educação Especial, Educação Inclusiva, Pedagogo, Formação e Prática.

Antes da exposição e análise dos dados, tentamos situar em que contexto social, econômico, político o nosso estudo de caso acontece. Analisamos, a partir do modo como nossa sociedade macro (Brasil) se organiza, até chegarmos à comunidade de Tianguá e ao microcosmo de uma sala de aula, conduzida por uma pedagoga que tem como alunos, entre outros, crianças com NEE.

Trata-se de um esforço de análise e sistematização de como se dá a prática docente de uma pedagoga com alunos com NEE nesta comunidade. Propusemos reflexões sobre o perfil destes profissionais, sua formação e prática inclusiva. Desse modo podemos contribuir assim para a produção científica na interface entre Pedagogia, Educação Inclusiva e Formação de professores para a educação básica.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITOS E REFLEXÕES

2.1 Aspectos conceituais e históricos

A Educação Especial pública brasileira é temporã com políticas educacionais e ações mais efetivas ocorrendo apenas a partir da década de 1970. Dentro de uma abordagem integracionista foram criadas as chamadas “classes especiais²⁴”, em de escolas comuns, compostas apenas por quem apresentava algum tipo de deficiência, no intuito de escolarizar os alunos que não se adaptavam às demandas exigidas pela escola regular com o devido acompanhamento de professor(a) especializado(a).

Portanto a aproximação entre ensino especial e ensino regular vem sendo discutida desde a década de 1970 com a denominada Filosofia da Integração, a qual defende a inserção de pessoas com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino, “postulando que a elas sejam garantidas as condições julgadas necessárias para o desenvolvimento de suas reais possibilidades.” (MAGALHÃES, 2002, p. 36).

Nesta abordagem, a educação é direcionada para o “indivíduo” que apresentaria as sequelas e problemas ligados à deficiência diagnosticada e classificada segundo parâmetros médicos, psicológicos e/ou pedagógicos. Caberia à Educação Especial um trabalho pedagógico que “habilitasse” o aluno a se beneficiar dos processos comuns de ensino desenvolvidos na escola.

Desde a década de 1990 discute-se uma abordagem mais radical propondo articulação e aproximação mais precisa entre escola comum e Educação Especial: a Educação Inclusiva. As discussões surgem no âmbito da noção de “educação para todos” apontada na Conferência Mundial sobre educação para todos, na Tailândia, em 1990, na qual foi organizada a Declaração de Jomtien, e a

²⁴ Para Magalhães (2002) as Classes especiais eram salas de aulas instaladas em escolas comuns na década de 1970 à 1980, com professores especializados atendendo a grupos de alunos com variados tipos de deficiências, em alguns casos com alterações no processo de aprendizagem. Esta inserção foi marcada pela discriminação, mais tarde entendida como uma espécie de segregação que em vez de incluir “separava” as crianças ditas “deficientes” dos alunos ditos “normais”.

Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade da educação para todos, em Salamanca – Espanha, no ano de 1994. Nessa década, estes documentos internacionais passaram a influenciar a formulação das políticas públicas da educação brasileira. Isto porque o Estado Brasil, neste período, alinha-se às políticas neoliberais ditadas por organismos internacionais tais como a UNESCO e o Banco Mundial.

Na perspectiva inclusiva, urge a modificação da escola com vistas a se conquistar, de maneira bem sucedida, o acesso e permanência com sucesso de alunos com NEE nos sistemas de ensino. Em relação a este aspecto Glat e Blanco (2007, p 17) afirmam:

Neste contexto, a Educação Especial encontra-se, também, em processo de ressignificação de seu papel, para abranger, além do atendimento especializado direto, o suporte às escolas regulares que recebem alunos que necessitam de ajudas diferenciadas e específicas para aprender.

Este preâmbulo serve de introdução para mostrar como se concebe a Educação Especial hoje como complementar ou suplementar aos processos de ensino e, em casos excepcionais, de forma substitutiva a estes processos como ocorria anteriormente. A gestão desta perspectiva explicitada em leis, diretrizes e fundamentações legais vem embasando práticas de Educação Inclusiva desenvolvidas no Brasil.

Atualmente a Educação Especial é entendida como:

Modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresenta necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica(BRASIL, 2001 p. 4).

Objetivamos, ainda, mostrar como tal perspectiva se faz hegemônica ao resgatarmos a história da Educação Especial no Brasil.

Numa retrospectiva histórica, o atendimento às pessoas com deficiência iniciou-se no Brasil ainda no Segundo Império com a criação de instituições como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), atual Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES) no Rio de Janeiro em 1857 (MAZZOTTA, 2003).

Segundo Bueno (2004, p.110), após a Proclamação da República, a Educação Especial foi se expandindo, embora lentamente, como ocorreu com a educação escolar no país.

Gradativamente as instituições privadas sem fins lucrativos tomaram a primazia no atendimento das pessoas com deficiência gerando a dúbia relação entre o público e o privado, predominantemente assistencialista e filantrópico.

Em 1927 foi criado o primeiro Instituto Pestalozzi, voltado especificamente para o atendimento de pessoas com deficiência intelectual. Nas décadas seguintes, a educação Especial ampliou-se no Brasil com o surgimento de entidades privado-assistenciais: Fundação D. Paulina Queiroz (São Paulo, 1939); Escola Especial Ulisses Pernambucano (Recife, 1941); Instituição Beneficente Nosso Lar (São Paulo, 1946). Em 1954 foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, expandindo-se, mais tarde, por todo o território nacional, até a criação da Federação Nacional das APAEs, que, no início da década de 1980, congregava mais de 200 entidades (MAZZOTTA, 2003).

Segundo Mazzotta (2003) e Magalhães (2002) durante este período o Estado brasileiro somente subsidiava ações tomadas por secretarias estaduais de educação e lançava campanhas de educação especial de forma emergencial.

Com a implementação e ampliação destas instituições e, sobretudo, com as lutas tanto da sociedade quanto de pais de pessoas com deficiência, surgem legislações como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61, que fundamentava as ações voltadas ao atendimento educacional de pessoas com deficiências. Mencionada lei apontava o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

Nesse âmbito a Lei nº 5.692/71 também se pronuncia ao se referir a “tratamento especial” para os alunos deficientes físicos e mentais, os que ficaram atrasados e os superdotados, colocando a questão “como um caso do ensino regular” (MAZZOTA, 2003).

Contudo somente na década de 1970, precisamente em 1973, como consta em Mazzotta (2003, p.55), foi criado no MEC pelo Decreto nº 72.425, do Presidente Garrastazu Médici, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) com a “finalidade de promover, em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais”. Responsável pela gerência da Educação Especial no Brasil, o CENESP, sob a égide do discurso da Filosofia da Integração, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência ou às pessoas com superdotação.

Conforme o autor citado, em 1986, no final do terceiro mandato da sua diretoria, o CENESP é transformado na Secretaria de Educação Especial (SEESPE), criada na estrutura básica do Ministério da Educação. Em 1990, este órgão foi reestruturado, tornando extinta a SEESPE. Assim, as atribuições relativas à educação especial passaram a ser da Secretaria Nacional da Educação Básica (SENEB). Atualmente a SEESP coordena ações de Educação Especial desenvolvidas em todo o território nacional.

Vale frisar que o direito à educação da pessoa com deficiência é constitucionalmente garantido. Segundo a Constituição Federal de 1988, art. 205, determina: “A educação é direito de todos e dever do Estado e da família [...]”. Estabelece também no art. 206, como um dos princípios para o ensino, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, e no art. 208, Inciso III, entre as atribuições do Estado, isto é, do poder público, o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Esta garantia constitucional teve como objetivo um compromisso do Estado com a educação de todos, sem qualquer discriminação ou exclusão social. Ademais, o acesso ao Ensino Fundamental para os educandos em idade escolar

(que apresentam ou não deficiência) passou a ser um direito público inalienável, do qual as famílias não poderiam abrir mão perante o poder público.

Contudo somente em 1994 surge a primeira Política Nacional de Educação Especial que orientou o processo de integração instrucional e condicionou o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que "[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais" (BRASIL/MEC/SEESP, 1994, p.19). Esta política ainda mostra uma perspectiva de integração para a Educação Especial.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, no art. 58, define a Educação Especial como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para os alunos com NEE. No § 1º, do art. 58 desta lei, afirma o legislador: "Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial". Consoante determinado no seu art. 59, os sistemas de ensino deverão assegurar aos alunos "currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades".

As reformas educacionais contidas na mencionada LDB, ao estabelecer a educação como direito de todos na sociedade brasileira, desencadearam mais questionamentos acerca da inclusão dos alunos com deficiência nas salas de aula regulares, fazendo emergir a problemática da formação dos professores em geral, inclusive dos pedagogos que atuavam na educação básica.

Nesse prisma, a educação de alunos com NEE é pensada em termos de organização curricular diferenciada e passa pela formação de professores capazes de efetivar as reformas que tornariam a educação mais atenta à diversidade.

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamentou a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, definiu a Educação Especial como modalidade transversal aos níveis e modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Superior.

Em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, delegou funções no âmbito da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, fixando objetivos e metas para que os sistemas de ensino favorecessem o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. Conforme destacou: “O grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Entretanto, a análise das metas definidas para a Educação Especial revelou contradições ainda vigentes no sistema escolar ao enfatizar o incremento das classes especiais e o modelo da integração (BRASIL/PNE, 2001b, p.205).

Quanto à formação de professores na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Assim as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para "o acolhimento e o trato da diversidade", que contemple conhecimentos sobre "as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais", definição, que, como presenciamos no sistema educacional até os dias atuais, não assumiu forma prática na maioria das instituições.

Nos anos seguintes, com base na legislação, surgiram ações da SEESP voltadas para a tentativa de garantir a Educação Inclusiva no contexto da educação pública. Assim, em 2003, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial implantou o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com o objetivo de transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos. Em 2004, com base no Decreto nº 3.956/2001, o Ministério Público Federal publicou o documento “O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular”, com o objetivo de reafirmar o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

Em continuidade, mais um avanço se verifica. O Decreto nº 5.626/05 regulamentou a Lei nº 10.436/2002 e dispôs sobre a inclusão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como disciplina curricular, a formação do professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, a certificação da proficiência em Libras, o ensino da língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a inclusão de alunos surdos com a organização da educação bilíngue nos sistemas de ensino.

Quanto às tímidas modificações no currículo, em 2006, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos. Mencionado plano define ações para fomentar no currículo da educação básica as temáticas relativas às pessoas com deficiência e para desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior.

Em 2007, no contexto do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) enfatiza o desenvolvimento humano e social e a educação como prioridade, e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, Decreto nº 6.094/2007, foram estabelecidas diretrizes para a garantia do acesso e da permanência no ensino regular e do atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo assim a inclusão educacional nas escolas públicas.

Também em 2007, o MEC organiza documentos sobre a política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Visivelmente, a Educação Especial tem avançado em nosso país em termos de leis, pareceres e decretos, mas as dificuldades para a efetivação da inclusão escolar estão presentes em uma escola marcada, sobretudo, pelo fracasso escolar de crianças, mesmo escolarizadas.

Apesar de indispensáveis, as leis e informações não são suficientes para remover as barreiras que ainda impedem a inclusão. Afinal, barreiras atitudinais não se removem apenas com determinações legais.

Em pleno século XXI, o fracasso escolar e a exclusão são uns dos principais problemas a desafiar e preocupar educadores. Como podemos promover a inclusão na condição de profissionais possuidores de uma função social? Segundo Magalhães (2002 p. 69-70):

[...] não basta abrir as portas da escola, porque logo podem ser fechadas com a alegação de que alguns alunos não apresentam condições de adaptação e sucesso. É preciso modificar a concepção de ensinar e aprender na busca de práticas que fomentem o respeito às diversidades, de qualquer natureza.

Conhecer a história da educação especial brasileira é muito importante para que os educadores tenham clareza, lucidez e sensibilidade diante da magnitude da tarefa de construção da escola inclusiva.

A nosso ver, uma ação propícia como educadores seria aceitar o “diferente” incondicionalmente, observar suas limitações e, sobretudo, suas possibilidades e potencialidades de aprendizagem para oferecer apoio e estímulos adequados aos **aprendentes** (com ou sem deficiência) que apresentem dificuldades na aprendizagem e na socialização. Dessa forma, poderemos promover uma melhor qualidade no desenvolvimento e no processo de aprendizagem, com vistas à evolução e inclusão dentro do contexto escolar e social.

Lembramos, porém: a conquista da Educação Inclusiva é lenta e gradual se pensarmos que desde o século XVIII muitos profissionais ocupam-se com a educação de pessoas com deficiência. Neste sentido, passamos de uma perspectiva de institucionalização da pessoa com deficiência para alternativas mais próximas, com a escola regular, tais como a Filosofia da Integração e, atualmente, a Educação Inclusiva. Sem dúvida, ampliou-se a visibilidade destas pessoas no âmbito dos sistemas de ensino. A seguir, uma discussão sobre significados e impasses peculiares ao processo de Educação Inclusiva.

2.2 Educação Inclusiva e a escola contemporânea: significados e impasses

O fracasso e a exclusão escolares ainda são focos de pesquisa e discussões no Brasil. No referente a educação de pessoas com NEE à isto ganha contornos mais nítidos.

Como mostra Aranha (2004), a década de 1990 indica um aumento de 66% de matrículas de alunos com NEE nos sistemas de ensino. Em números absolutos, pelo Censo de 2002, isto significa um total de 240.549 alunos. Segundo o Censo Escolar de 2009, há 639.718 matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial. Destas, 359.664 em classes comuns do ensino regular e 280.054 em classes e escolas especiais. Este aumento é ainda inexpressivo em termos quantitativos.

Mesmo com alguns avanços, como as leis, inúmeros pareceres, instituições especializadas e escolas abertas para receberem a pessoa com deficiência, encontramos entraves para construir uma escola atenta às necessidades dos seus alunos, com ou sem deficiências

Como evidenciamos, os alunos que precisam de atenção especial, na sua maioria, não são atendidos de forma adequada. Embora muitos já consigam ter acesso à escola, mas poucos são incluídos e de fato se desenvolvem satisfatoriamente. Consequentemente torna-se ainda mais difícil sua evolução no processo de aprendizagem e são reduzidas suas chances de inclusão social.

Portanto a pessoa com deficiência continua enfrentando inúmeros desafios profissionais e de aceitação social, como afirma Glat (2004, p. 18-19):

Não há a menor dúvida de que garantir às pessoas deficientes, educação profissionalização e mobilidade são pré-requisitos para sua integração na sociedade, mesmo que estes fatores não sejam suficientes para a completa aceitação social.

Assim, a matrícula dos alunos com NEE, na rede regular de ensino, não garante uma ação inclusiva. De modo geral a escola contemporânea passa por crises e inúmeros problemas de gestão, organização, formação e principalmente de ensino-aprendizagem. Programas, avaliações constantes, projetos financiados pelo governo muitas vezes funcionam como paliativos diante de instituições sucateadas que sofrem de problemas crônicos e não têm condições para a efetivação de um trabalho pedagógico de qualidade. Inegavelmente a escola precisa ser transformada.

Apesar das reformas e transformações educacionais das últimas décadas, dos muitos discursos e ações desencontradas, ainda há um longo caminho para que a escola possa responder à demanda inclusiva contemporânea.

Em contrapartida, muitas escolas hoje, sobretudo as particulares e algumas públicas, têm como meta atingir altos índices de aprendizagem e propagam-se como escolas de bom nível de ensino e qualidade. Não é raro vermos em *outdoors* os alunos medalhistas e outros que conseguiram primeiros lugares em

competições de destaque e vestibulares de universidades concorridas em todo o país.

Mas o que seria, de fato, Educação Inclusiva? Esta competitividade não destoaria da proposta de educar na e para a diversidade?

Na ótica de Mendes (2006), é importante observar que há um movimento mundial em prol da inclusão, contudo

A questão sobre qual é a melhor forma de educar crianças e jovens com necessidades educacionais especiais não tem resposta ou receita pronta. Na atualidade, as propostas variam desde a ideia da inclusão total – posição que defende que todos os alunos devem ser educados apenas e só na classe da escola regular – até a ideia de que a diversidade de características implica a existência e manutenção de um contínuo de serviços e de uma diversidade de opções.

Para Magalhães (2002) e Mittler (2003), as escolas inclusivas teriam como fundamento a flexibilidade curricular, metodológica, parcerias com profissionais especializados. A questão seria transformar a escola para lidar com as diversidades existentes no tocante a formas, ritmos e estilos de aprendizagens dos seus alunos quer apresentem ou não NEE provenientes de deficiência.

Uma escola assim precisa oferecer um ambiente estimulador que propicie aos alunos a possibilidade de desenvolver suas potencialidades. Segundo Oliveira (2004) pontua, a Educação Inclusiva pode constituir-se como possibilidade de reorganização do cotidiano escolar motivador de um projeto político-pedagógico reflexivo e crítico com ampla participação da comunidade escolar.

Na nossa realidade, esta ainda é uma “escola dos sonhos”. Sabemos que esta “escola dos sonhos” de quem defende a inclusão e precisa dela parece ser uma utopia. Porém não podemos vislumbrar uma educação para todos seguindo os paradigmas vigentes das escolas que se dizem de qualidade e sucesso no sistema educacional atual.

O espaço escolar precisa se constituir em palco para a diversidade, favorecendo as relações sociais e a evolução da aprendizagem de todos, inclusive de pessoas com deficiência. Para Glat e Blanco (2007), mais do que um espaço para a convivência, uma escola ou turma considerada inclusiva deve ser um

ambiente onde se aprenda os conteúdos socialmente valorizados para todos os alunos da mesma faixa etária.

Para que a Educação Inclusiva possa se efetivar em todas as instâncias, as concepções precisam ser transformadas e as políticas públicas precisam ser criadas e efetivadas. Urge garantir não somente o acesso à escola, mas também condições para sua transformação.

Educar em tempos de inclusão é fazer valer os direitos humanos conquistados pela humanidade; é, sobretudo, comprometer-se com a vida, como afirma Horta (2000) quando ressalta:

Comprometer-nos com a vida, lutar para que toda vida seja digna. Comprometer-nos com as sementes de vida que estão sendo semeadas e que esperam o fruto. Comprometer-nos com um projeto alternativo em que “ser feliz e viver com dignidade seja um direito de todos/as” (HORTA *in* CANDAU e SACAVINO, p. 2000, p.136).

Concordamos e ressaltamos: mais do que escolas de qualidade, políticas públicas, mudanças de concepções, a figura do professor comprometido com sua formação e atuação constituirá marcos decisivos para a garantia de uma Educação Inclusiva mais eficaz. Não podemos mais conceber nossa função de educadores apenas como transmissores de conhecimento acadêmico. Consoante assevera Imbernón (2006), a profissão docente hoje exige inúmeras funções. Além de motivação, se faz necessário lutar contra a exclusão social em participação com a comunidade “E claro que tudo isso requer uma nova formação: inicial e permanente” (IMBERNÓN, 2006, p 14).

Acrescentamos também as palavras de Bueno(2004):

Ao mesmo tempo, é preciso se integrar à luta pela extensão e qualificação da escola pública, única forma para encaminhar, de fato, o problema do acesso ao conhecimento daquela parcela da população que, *em razão de uma política que, embora sustentada por um discurso democratizante, tem concretamente obstaculizado esse acesso aos membros das camadas populares, sejam eles normais ou excepcionais* (BUENO, 2004, p. 175).

Como educadores não podemos nos omitir da nossa função social de educar com ética. Não devemos esquecer que se os alunos com NEE já possuem limitações e desvantagens na sociedade da produção e do capital, sem acesso à educação escolar fica quase impossível sua inclusão e participação na sociedade.

Neste prisma, cabe-nos atuar profissionalmente de forma justa; não precisamos saber de tudo, nem sermos heróis, basta tentar prestar um serviço de qualidade. Lembremo-nos: como professores/pedagogos temos a função social de educar a todos, independente de gênero, classe social, etnia, condição física ou mental. Desse modo faremos da nossa profissão um compromisso para com a sociedade e, sobretudo, com o ser humano.

Desde antes do advento da perspectiva da Educação Inclusiva, nas décadas de 1970 e 1980, a formação de professores já constituía aspecto fundamental. Esta era considerada um elemento-chave para a organização e desenvolvimento de serviços e auxílios especiais, currículos especiais ou adaptados à clientela a que se destinavam.

A formação de professores para a Educação Especial ganha novos ares em virtude de um novo desafio: como lidar com a formação inicial e continuada em tempos de inclusão? Contudo, um ponto desse desafio fica claro: os professores do ensino regular estão habituados a considerar alunos com deficiência (alguma necessidade educacional especial) como uma responsabilidade de “especialistas”.

Magalhães e Lima (2004) acentuam que na educação do aluno com deficiência não se pode manter um modelo voltado para a formação de especialistas, mas construir um modelo de formação docente no qual a formação inicial dê conta das diversidades sociais, culturais e pessoais existentes. A especialização nasceria com a busca de desenvolvimento profissional do educador nos embates e desafios que a escola lhe proporciona no decorrer da sua carreira no âmbito da formação continuada.

3 PEDAGOGIA E PEDAGOGOS NA CONTEMPORANEIDADE: novos desafios?

Antes de questionarmos os desafios do pedagogo na contemporaneidade, consideramos pertinente situarmos historicamente e conceitualmente o termo pedagogia e alguns de seus significados.

Autores como Saviani (2008), Libâneo (2007), Silva (2003), Pimenta (2001, 2002), entre outros, analisam as mudanças e crises da pedagogia ao longo do tempo. Segundo as discussões a vulnerabilidade da formação do pedagogo gira em torno do campo epistemológico e material, da prática em contraponto com a cientificidade, das propostas curriculares, das atribuições do pedagogo, da desvalorização deste profissional, entre outros.

Embora a história da pedagogia não represente uma categoria principal desta pesquisa, julgamos pertinente voltarmos um pouco na história para melhor compreendermos o contexto presente. Logo em seguida trataremos do conceito.

3.1 Pedagogia: alguma história e alguns conceitos

Tal como outras áreas de trabalho e estudo, a pedagogia surgiu em decorrência da necessidade humana. Ademais, desde seu início possuía uma função social inclusiva, como afirma Libâneo (2007, p. 163), “Certamente a Pedagogia existe desde que houve necessidade de cuidar de crianças e de promover sua inserção num contexto social. Sua institucionalização ocorre com a modernidade, por volta do século XVI”.

Como fruto da modernidade, surgiu em meio a acontecimentos cruciais como a Reforma, o Iluminismo, a Revolução Francesa, a Industrialização, as ideias de educabilidade e emancipação humana. Portanto, acreditamos, em sua essência ela veio para educar o homem formalmente, incluindo-o em sociedade.

A despeito das lacunas sobre a origem da pedagogia, os dados de hoje são mais precisos. Segundo a literatura Comênio foi considerado o fundador da

pedagogia moderna. Em 1957, já defendia: “A escola é uma verdadeira oficina de homens [...] onde absolutamente tudo seja ensinado a todos”. (COMÊNIO, 1957, p. 155).

No século XVII, principia-se a base do movimento científico e filosófico:

A Pedagogia realista de Ratke, Comênio e Locke traz para a educação o que Bacon propunha para a ciência da época: o conhecimento vem da experiência, portanto, deve começar pelo estudo da natureza, pelo conhecimento das coisas. Se a referência é a natureza, também deve-se respeitar a natureza da criança. Junto pois com uma mudança de método, temos uma atenção nova à individualidade do educando (LIBÂNEO, 2007, p. 163).

Este movimento prossegue e o século XVIII é chamado o século da Pedagogia. Nele se desenvolve a educação pública estatal, inicia-se a Educação Nacional, e em meio a isto nascem grandes nomes da pedagogia clássica, como Rousseau e Pestalozzi. Foi considerado o “Século das Luzes, do esclarecimento, que na Pedagogia é representado pelo ideal de formação da personalidade plena, da educação integral fundada na razão universal [...]” (LIBÂNEO, 2007, p. 165). Em meados deste século surgem os princípios de educação para a cidadania e para a nacionalidade: Educação universal, gratuita e obrigatória, com vistas a um mundo melhor mediante a educação da juventude.

O século XIX inaugura a cientificidade da pedagogia. Através de Herbart, o saber sobre a educação desvincula-se da filosofia e transforma-se em saber científico, como conhecimento metódico, sistematizado e unificado.

Herbart dá um importante passo na cimentação teórica da Pedagogia quando a institui sobre dois pilares: a Ética e a Psicologia. Na Ética encontram-se os fins de toda a educação, já que seu fim supremo é a formação da vontade por meio da instrução. Essa educação moral persegue cinco ideais: a liberdade interior, a perfeição, a benevolência, o direito a eqüidade, nada mais que ideais referenciadores do pensamento moderno. A Psicologia propicia os meios da educação. Herbart é, pois, legítimo herdeiro do Iluminismo, colocando a educação como base para a humanização (LIBÂNEO, 2007, p. 165-166).

Já para Dewey, no começo do século XX, a ideia de educação pela instrução é a formação do espírito por meio da matéria apresentada. Expressa o vínculo educação-sociedade, defendendo que embora a escola seja uma expressão da sociedade existente, é preciso que esta mesma escola atue na preparação de uma sociedade diferente e mais justa.

Segundo Libâneo (2007) os marxistas encontram aí propostas inspiradoras centradas nas ideias de educação como elemento de emancipação humana e força propulsora de transformação das relações sociais e políticas.

Em meio a este contexto, na pedagogia crítico-social, inicia-se o reconhecimento da existência de várias e diferentes práticas educativas na sociedade, de modo que a educação não se reduzia apenas ao ambiente escolar. Segundo Libâneo:

[...] buscou-se explicitar uma Pedagogia Escolar e investir teoricamente no sentido de aclarar seu campo de investigação contra os reducionismos (psicologismo, sociologismo etc.) e definir sua especificidade temática sem, todavia, disputar no conjunto das ciências da educação exclusividade no tratamento científico das questões educativas (LIBÂNEO 2007, p. 168).

Atualmente, muitos estudiosos falam em “crise”. É visível o desprestígio que vem sofrendo a pedagogia no meio acadêmico ao longo do tempo, principalmente à partir do movimento da educação nova, na década de 1920 com o tecnicismo, com a crítica antiautoritária, com os estudos sobre a reprodução social e hoje com o pós-modernismo.

No contexto das transformações correntes na sociedade, no Brasil, a pedagogia vive um grande paradoxo. Segundo Libâneo (2007, p. 161):

Por um lado, ela está em alta na sociedade. Nos meios de comunicação, nos movimentos ecológicos, nas ONGs, e em alguns meios profissionais, sindicais, políticos, assiste-se a redescoberta do “pedagógico”, a ponto de falar-se de uma *sociedade pedagógica*. Por outro lado, esta mesma Pedagogia está em baixa em setores intelectuais e profissionais do meio educacional que assumem, frequentemente, uma atitude irônica ante o seu conteúdo e o próprio processo que ela representa.

Atualmente, acreditamos que a pedagogia se faz necessária em vários espaços da vida moderna, diríamos até que ela é indispensável em vários contextos educacionais, muito embora se encontre fragilizada no âmbito mais antigo e não menos importante: o contexto escolar.

Hoje a escola enfrenta inúmeros problemas com conseqüências no baixo rendimento da aprendizagem dos alunos, constantemente acompanhados pelo governo estadual e federal por meio de inúmeras provas. Não podemos deixar de considerar as transformações sociais, políticas e econômicas dominantes no mundo

contemporâneo, refletindo diretamente no sistema educacional e no processo ensino-aprendizagem com o descaso do sistema público de ensino – federal, estadual e municipal – que raramente demonstra interesse pela educação básica.

Embora seja freqüente o discurso do governo em relação a investimentos na educação, a escola pública de qualidade para todos não funciona. A exclusão predomina, permeando cada modalidade do sistema educacional. Avaliam-se constantemente, premiam-se os melhores e dificilmente se oferecem ajuda a quem realmente precisa.

Muitos problemas e desafios educacionais já arraigados continuam existindo, apesar dos esforços da sociedade e dos pedagogos em oferecer educação de qualidade para todos.

Mas o que é pedagogia? E como se insere nestas discussões?

Poderíamos ter começado este capítulo pelos conceitos. A nosso ver, no entanto, a ordem não interfere na compreensão dos fatos, pois o termo “pedagogia” nem sempre esteve presente na nossa história. Contudo, o “problema pedagógico” sempre vinculado à educação existe desde a chegada dos jesuítas em 1549 (SAVIANI, 2008b).

Ao longo do tempo, seu significado sofreu diversas transformações, assim como seu objeto epistemológico e sua função. Para o pesquisador Saviani (2008b), a pedagogia possui historicamente um campo epistemológico bem definido e se constitui ao mesmo tempo de teoria e de prática da educação.

Segundo o autor, por vários séculos a pedagogia construiu uma rica tradição teórica e científica sobre a prática educativa. O conceito de pedagogia desde a Grécia antiga apresentava dupla referência. De um lado, a filosofia reflexiva sobre a ação educativa pautada na ética, e de outro, a concepção empírica e prática, no sentido de desenvolver meios para a condução da criança.

No século XVII, houve uma tendência de unificação com a colaboração de Comênio. Com Herbart, porém, os dois aspectos da tradição pedagógica foram reconhecidos como distintos e finalmente a pedagogia passou a se constituir como

disciplina universitária, definindo-se como espaço acadêmico de estudos e pesquisas educacionais (SAVIANI, 2008b).

Houve, em cada século, ou mesmo por décadas, mudanças desencadeadas pelas transformações sociais, concepções educacionais, estudos, pesquisas etc.

Recentemente, porém em especial a partir do final dos anos 70 do século XX, a pedagogia enveredou por um caminho de autonomia científica [...] Frabboni procura articular a educação e a pedagogia nos contextos dos chamados novos paradigmas que vieram a obter grande circulação a partir da década de 90 do século XX (SAVIANI, 2008b, p. 3).

Podemos afirmar que a pedagogia não possui um conceito fechado, uma identidade completamente definida. Isto tornar-se-ia até mesmo injusto e correria o risco de simplificar em poucas palavras um amplo campo de epistemologia e de atuação. Saviani (2008b) reúne mais de 40 verbetes²⁵ relacionados a diferentes teorias e concepções pedagógicas, que se fazem presentes nos círculos educacionais do nosso país, como forma subsidiar quem precisa compreender estas questões conceituais.

Na obra “Pedagogia e pedagogos, para quê?” Libâneo (2007) inicia questionando a pedagogia e o pedagogo e pontua resumidamente alguns conceitos que consideramos pertinentes a esta discussão. Com base nas sistematizações deste autor, definiremos os termos pedagogia, educação e pedagogo.

Para Libâneo (2007), a pedagogia fundamenta-se em um conceito ampliado de educação. As práticas educativas não se restringem simplesmente à escola ou à família, elas ocorrem em todos os contextos e âmbitos da existência individual e social humana, de modo institucionalizado ou não, sob várias modalidades.

²⁵ Saviani (2008) traz na terceira parte da obra “Pedagogia no Brasil, história e teoria” um glossário pedagógico contendo os verbetes: concepção pedagógica; concepção pedagógica nova ou moderna; concepção pedagógica construtivista; concepção pedagógica produtivista; concepção pedagógica tradicional leiga; concepção pedagógica tradicional religiosa; concepções pedagógicas contra-hegemônicas; pedagogia do aprender a aprender; pedagogia brasileira; pedagogia do campo; pedagogia católica; pedagogia das competências; pedagogia comunista; pedagogia construtivista; pedagogia corporativa; pedagogia crítico-social dos conteúdos; pedagogia da “educação popular”; pedagogia escolanovista; pedagogia escolar; pedagogia da essência; pedagogia da exclusão; pedagogia fenomenológica; pedagogia histórico-crítica; pedagogia institucional; pedagogia jesuítica; pedagogia libertária; pedagogia do método monitorial-mútuo; pedagogia do método simultâneo; pedagogia dos movimentos sociais; pedagogia não-diretiva; pedagogia neoconstrutivista; pedagogia neo-escolanovista; pedagogia neoprodutivista; pedagogia neotecnicista; pedagogia nova; pedagogia pombalina; pedagogia da prática; pedagogia da qualidade total; pedagogia social; pedagogia socialista; pedagogia tecnicista; pedagogia da terra; pedagogia universitária.

O autor critica as ideias reducionistas de muitos pedagogos segundo os quais pedagogia é simplesmente o modo como se ensina. Conforme defende, de fato, o pedagogo se ocupa dos processos educativos, mais antes disso a pedagogia tem um significado bem mais amplo:

Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa. O *pedagógico* refere-se a finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa [...] a Pedagogia expressa finalidades sociopolíticas, ou seja, uma direção explícita da ação educativa. É devido a esse caráter sócio-histórico que o pedagogo polonês Suchodolski considera a Pedagogia uma ciência sobre a atividade transformadora da realidade educativa (LIBÂNEO, 2007, p. 30, grifo do autor).

Por ser a Pedagogia o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação e do ato educativo em suas articulações sociais mais amplas, a educação só pode ter cunho emancipatório.

Para Libâneo (2007, p. 30) “a educação é o conjunto das ações, processos influências e estruturas que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais”.

Se existem várias práticas educativas conseqüentemente existirá várias pedagogias: a pedagogia familiar, sindical, escolar, etc. Cada uma com uma problemática peculiar e campo de atuação delimitado, são estes os aspectos principais que constituem o objeto de estudo da pedagogia, demarcando-lhe um campo próprio de atuação e investigação.

Para Libâneo (2007), a pedagogia possui como foco estudar as práticas educativas, tendo em vista explicitar finalidades, objetivos sociopolíticos e formas de intervenção pedagógica para a educação, o pedagógico da ação educativa se expressa, justamente, na intencionalidade e no direcionamento dessa ação. Para o autor, esse um posicionamento necessário, porquanto as práticas educativas não se dão de forma isolada das relações sociais, políticas, culturais e econômicas da sociedade. Vivemos em uma sociedade desigual, baseada em relações sociais de antagonismo e de exploração. Por isso a pedagogia não pode se eximir de

posicionar-se claramente sobre qual direção a ação educativa deve tomar e sobre que tipo de homem pretende formar.

Na ótica do autor, isso é o que justifica a existência da pedagogia como área do conhecimento, cuja especificidade é realizar uma reflexão global e unificadora da realidade da educação.

No caso da Educação Inclusiva, a atuação do pedagogo pode ir além de elementos peculiares à organização da escola e da sala de aula. O pedagogo pode assumir outras funções dependendo do foco da sua formação inicial e dos meandros da formação continuada.

3.2 Quem é o pedagogo

E o pedagogo? De que profissional estamos falando? Que funções lhe são atribuídas? Qual o seu papel no sistema educacional?

Como já discutimos anteriormente, o termo pedagogia surgiu na Grécia, bem como sua problemática e alguns termos derivados. Na transição do grego para língua latina, deu origem a *paedagogatu*, substantivo masculino da quarta declinação que significa instrução; “*paedagogus*” e “*paedagoga*”, com o sentido de pedagogo, preceptor, mestre, guia, aquele que conduz, (SAVIANI, 2008).

Para Libâneo (1996), pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente vinculadas à organização e aos processos de aquisição de saberes; e em modos de ação baseados em objetivos de formação humana definidos em uma determinada perspectiva.

Dentre essas instâncias, o pedagogo pode atuar nos sistemas organizacionais macro, intermediário ou micro de ensino (gestores, supervisores, administradores, planejadores de políticas educacionais, pesquisadores ou outros); nas escolas (professores, gestores, coordenadores pedagógicos, pesquisadores, formadores, etc.); e nas instâncias educativas não escolares (formadores, consultores, técnicos, orientadores que se ocupam de atividades pedagógicas em empresas, órgãos públicos, movimentos sociais, meios de comunicação; na produção de vídeos, filmes, brinquedos, nas editoras, na formação profissional, etc.).

Essa formulação distingue claramente a atividade profissional do professor, que desempenha uma forma específica de trabalho pedagógico (ensino), e a atividade profissional do pedagogo, que se desenvolve em um amplo leque de práticas educativas (informais, não-formais e formais)²⁶. Por isso, no entendimento de Libâneo, e a formação do professor e a do pedagogo não podem ser realizadas em um único curso, tal como defendem os movimentos de reformulação dos cursos de formação de educadores, atualmente representados pela Associação Nacional através da Formação dos Profissionais da Educação.

Trata-se de proposta coerente com uma visão de educação como prática social que, por não restringir o educativo ao âmbito do escolar, abre o campo de exercício profissional do pedagogo. Libâneo (2007), assim, deixa claro que a Pedagogia ocupa-se da educação intencional, sendo o pedagogo o principal agente organizador, executor/mediador deste processo.

Estes aspectos discutidos constituem objeto de estudo da pedagogia, e, embora distintos, fazem parte de um mesmo contexto sistêmico, e estão intimamente ligados.

Tal tarefa não é fácil. Teoricamente muitos discutem, mas na prática os desafios na maioria das vezes são quase intransponíveis. Imaginemos os milhares de professores deste país que não tiveram acesso a uma formação de qualidade. Outros nem conseguiram se formar, alguns que se formaram estão desestimulados pela desvalorização deste profissional no Brasil.

Lembramos, ainda: os questionamentos de Libâneo (2008) giram em torno da contestação ao longo do tempo as universidades implantam sob uma visão reducionista a ideia de ser o pedagogo um profissional que deve ser preparado em licenciaturas para a prática docente (docência nas séries iniciais, técnicos, etc.), deixando isso claro ao adotarem em seus currículos disciplinas didáticas, metodológicas, que provocam de certa forma o esvaziamento da teoria pedagógica, a exemplo das disciplinas de peso, como Fundamentos da Educação, Currículo, Avaliação, Teoria da Educação. Esquecem, desse modo a vigência de estudos

²⁶ Cavalcante, Ferreira e Carneiro (2006), discutem esta e outras questões na pesquisa intitulada "A Prática Educacional em Espaços Formais e Não Formais".

sistemáticos no campo teórico-científico que possibilitem formar o pedagogo para as pesquisas específicas na área.

Como defendido por Saviani (2007) a formação deste profissional deve estar embasada em muita teoria e prática, por serem aspectos distintos e fundamentais da experiência humana. E quanto mais sólida for esta teoria que orienta o pedagogo, mais consistente e eficaz será sua atividade prática. “Ora, o ato de antecipar o que será realizado significa que a prática humana é determinada pela teoria” (SAVIANI, 2007, p. 127).

Ainda assim, por mais que estudemos didáticas e metodologias de ensino, a prática nos mostra que o profissional bem embasado teoricamente não precisará de manuais para praticar a docência, porque não existem regras prontas e eficazes para todos os alunos. Existem salas de aula heterogênea com alunos que aprendem de forma diferente, com ou sem deficiência. O pedagogo nunca vai encontrar nos cursos de graduação ou formação de professores fórmulas prontas para lidar com toda esta diversidade, seja como docente, gestor ou técnico.

No entanto, acreditamos no pedagogo formado sob uma base teórica consistente. Preparado para a pesquisa terá mais possibilidades de buscar alternativas de ensino dentro dos desafios e especificidades dominantes nas escolas e mais especificamente na sala de aula, campo empírico desta pesquisa.

O papel do pedagogo está sempre atrelado às exigências do contexto educacional vigente, muito embora os cursos de formação não acompanhem fielmente as mudanças impostas nas inúmeras resoluções editadas ao longo dos tempos. Atualmente, a proposta aprovada na Resolução CNE/CP nº 01/2006 reza no Art. 4º:

O curso de pedagogia destina-se à formação de professores para séries iniciais e ensino fundamental, porém as atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas de ensino, englobando educação escolar e não-escolar e produção e difusão de conhecimento (BRASIL, 2006, art. 4º).

Inúmeras escolas componentes do sistema educacional do nosso país não conseguem mostrar bons resultados, como mostra o Índice de Desenvolvimento

da Educação Básica (IDEB)²⁷. A média geral obtida em 2009 nos primeiros anos do Ensino Fundamental foi de 4,6. No mesmo ano, a média geral dos anos iniciais do Ensino Fundamental foi de 4,0 e de 3,6 para o Ensino Médio. Percebem-se leves avanços em relação aos anos anteriores, porém as notas ainda representam o fracasso do nosso sistema escolar comparativamente a outros países. Poderíamos dizer que isto seria resultado da formação pedagógica inconsistente? Ou dos pedagogos que não cumprem seu ofício?

Seria injusto responsabilizar os professores, pedagogos, diretores, das escolas do nosso país pelo baixo rendimento dos nossos alunos. Nem sabemos ao certo se os critérios utilizados nestas avaliações representam fidelidade ao que de fato acontece no ensino aprendizagem nas salas de aulas brasileiras. Inegavelmente no sistema educacional existem várias instâncias, políticas, acadêmicas, etc., e que dependem de outros sistemas, também em crise, como o familiar, o político. Portanto, a responsabilidade é de todos nós que fazemos parte do sistema social integrante dos demais sistemas.

No entanto, não podemos negar a força transformadora de um professor bem preparado, não só instrumentalizado com recursos materiais e financeiros, sobretudo embasado teoricamente com objetivos bem definidos sobre o que espera em termos de educação, preocupado com sua formação continuada e, empenhado em identificar e intervir nos desafios a enfrentar no seu cotidiano nas escola. Um profissional bem preparado pode significar o maior e melhor “instrumento” de trabalho numa sala de aula, porém esta formação, particularmente a inicial, não depende apenas dos próprios professores. As políticas públicas exercem papel preponderante. Para Libâneo (2007, p. 195):

A retórica do governo diz que a educação ocupa um lugar central nas pautas governamentais [...]. Entretanto a universalização da escola pública e gratuita com qualidade tem sido sonhada a maioria da população. As políticas setoriais da educação e os planos elaborados até hoje não só não conseguiram firmar a prioridade efetiva do setor educacional no conjunto

²⁷ O IDEB é a "nota" do ensino básico no país. Numa escala que vai de ZERO a 10, o Ministério da Educação (MEC) fixou a média 6, como objetivo para o país a ser alcançado até 2022.

O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar (ou seja, com informações enviadas pelas escolas e redes), e médias de desempenho nas avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o SAEB – para os Estados e o Distrito Federal, e a Prova Brasil – para os municípios.

Criado em 2007, o IDEB serve tanto como diagnóstico da qualidade do ensino brasileiro, quanto como baliza para as políticas de distribuição de recursos (financeiros, tecnológicos e pedagógicos) do MEC. Se uma rede municipal, por exemplo, obtiver uma nota muito ruim, ela terá prioridade de recursos.

das políticas públicas, como também não foram suficientes para modificar a face do sistema de ensino. Persistem os clássicos problemas: falta de planos e medidas efetivas, descontinuidade administrativa, desigualdade entre as regiões, estados, grupos etários e classes sociais, indefinição das responsabilidades dos governos federal, estadual e municipal, além dos crônicos índices de evasão e repetência, analfabetismo, insucesso da escolarização de crianças de oito anos, desqualificação profissional dos professores, níveis salariais baixíssimos e, fundamentalmente, o alarmante fracasso dos esforços em favor da melhoria da qualidade de ensino.

Não queremos aqui justificar os problemas educacionais atribuindo-os a outras instâncias. A questão é bem mais ampla e histórica, boa parte dos profissionais estão conscientes do seu papel, apesar de terem recebido uma formação precária, como alguns sujeitos desta pesquisa afirmaram.²⁸

Em pleno século XXI, como professora deste curso, presenciamos diariamente nas salas de aula uma porcentagem bem maior de alunas. Numa pesquisa informal com alunos dos cursos de graduação em pedagogia, ouvindo os discursos e queixas, percebemos que nem todos os alunos escolheram pedagogia por gostar da educação ou por desejar exercer o magistério. Muitos graduandos já exercem a docência como professores leigos, auxiliares ou monitores em escolas de Educação Infantil; outros afirmam não ter certeza ainda se querem ser docentes, enquanto alguns continuam tentando aprovação em outros cursos.

Em corroboração a estas informações, Carneiro e Cavalcante (2010) fizeram um estudo no âmbito do Grupo de Pesquisa Política Educacional Docência e Memória do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE), onde reuniram elementos para uma discussão acerca do processo de reformulação curricular do Curso de Pedagogia, enfocando questões referentes às motivações para ingresso no Curso de Pedagogia, formação do pedagogo, condições de trabalho e os novos campos de atuação atribuídos a este profissional. Conforme autoras:

Foram realizadas entrevistas com 52 alunos, 47 egressos do referido curso e representantes de sete empresas que admitem pedagogos em seus quadros funcionais. A coleta foi realizada por estudantes de graduação de diversas disciplinas sob a orientação de seus professores. Em seguida, as informações foram organizadas e sistematizadas em um Banco de Dados em base Access, intitulado Profissão Pedagogo. Uma primeira constatação refere-se a uma quantidade considerável de pessoas que ingressa no curso de Pedagogia por acaso/conveniência. Com relação às lacunas na formação, a falta de articulação entre teoria e prática foi apontada pelos alunos e egressos de forma bastante significativa. Sobre o trabalho

²⁸ ver análise dos resultados.

realizado pelo pedagogo, embora sua remuneração não seja satisfatória, as experiências de trabalho são destacadas como enriquecedoras pela maioria dos entrevistados. Os dados também evidenciam que os entrevistados percebem que as transformações no mundo contemporâneo estão ampliando as formas de organização do trabalho, aumentando a demanda por profissionais da educação em diversos campos (CARNEIRO; CAVALCANTE, 2010).

Ao se reconhecer um campo amplo de trabalho, constata-se que a pedagogia, em termos de remuneração, está distante daquelas profissões glamorosas com profissionais de *status*, bem pagos, como algumas tradicionais (direito, engenharia, medicina, etc.). Em vez de estruturas físicas confortáveis e adaptadas para que o profissional exerça sua função com todo potencial possível de êxito, no Brasil, o pedagogo atua em escolas de estrutura precária, algumas organizadas, outras sucateadas e sem um mínimo de segurança. A situação é semelhante à observada na maioria das universidades públicas do país onde se formaram.

Nestas condições torna-se difícil “atrair” profissionais motivados para a função, e apesar de ser este um amplo mercado de trabalho, a remuneração dos profissionais, principalmente da educação básica, é insignificante ante a demanda e os desafios encontrados no setor.

3.3 Formação do pedagogo: desafios da docência diante da proposta inclusiva na atualidade

Neste seção, a ideia é uma interlocução com as discussões feitas por Libâneo (2007), Silva (2002) e Pimenta (2002), entre outros, sobre a pedagogia, a formação do pedagogo, suas atribuições e o fazer pedagógico para vislumbrar o pedagogo no contexto da Educação Inclusiva.

Na percepção de Libâneo (2007), a pedagogia é vista muitas vezes de forma simplista, como sendo apenas o modo como se ensina e/ou o uso de técnicas de ensino, e no fazer pedagógico. Outra, no entanto, é a visão do autor:

A meu ver, a Pedagogia ocupa-se, de fato, dos processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso, ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é o campo do conhecimento sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa. O *Pedagógico* refere-se

a finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa (LIBÂNEO, 2007, p. 29-30, grifo do autor).

O mencionado autor traz ampla discussão sobre a formação do pedagogo> Este após inúmeras mudanças de atribuições e tentativas de modificações curriculares, sofreu visível desgaste, pois ao longo do tempo sua função profissional foi desvalorizada.

Como defende Libâneo (2007), ser pedagogo não é só ser docente, implica uma ação-reflexão a partir e sobre as práticas educativas. É ser pesquisador, analista e ator no processo educacional formal. O autor conceitua a pedagogia e o trabalho deste profissional em várias dimensões, práticas, técnicas, administrativas, e descreve o ato docente em suas funções mais amplas²⁹.

Uma das funções da pedagogia está mencionada à atuações com pessoas com NEE. No Brasil, a educação dessas pessoas atravessa períodos nos quais observamos desde o abandono até a defesa da Educação Inclusiva. É importante compreender como pode ser inserida nestes contextos a formação e prática do pedagogo junto a estas pessoas. A seguir, pontuaremos ilustrativamente quando o Curso de Pedagogia passa a fazer menções à formação do pedagogo para a Educação Especial. Antes, porém, faremos uma retrospectiva sobre o que caracteriza a pedagogia e a Educação Especial em cada período histórico.

Silva (2002) teceu longa discussão sobre as dificuldades de estabelecer as funções do curso e do profissional. Segundo a autora, ao longo dos anos, os cursos de pedagogia no Brasil sofreram várias alterações em sua proposta. Desde sua organização inicial, sob o Decreto Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, houve diversas reformulações com conseqüente reestruturação global e parcial dos cursos de magistério superior, na revisão da formação do educador, nos fundamentos legais e paralegais. Para a autora:

A análise das funções atribuídas ao pedagogo em cada um dos períodos de sua história revela que elas representam uma constante busca de definição de quem é esse profissional [...] nestes mais de 60 anos de existência o pedagogo tem sido definido por funções que ora se limitam à dos já denominados técnicos, ou especialistas da educação (SILVA, 2002, p. 134).

²⁹ As modificações e funções do pedagogo ao longo da história serão discutidas no capítulo 3.

Antes de entrar no foco central a ser discutido, faremos um recorte sobre as funções do pedagogo, para abordar o tema da pesquisa, qual seja a prática docente de pedagogos junto a alunos com NEE.

Como afirma Silva (2002), no Brasil sobressaem quatro períodos de transformações significativas que colaboram para a análise histórica das funções do pedagogo ao longo dos anos. Atraremos a estes períodos a forma como era concebida a escolarização das pessoas com deficiência no contexto educacional do país.

No **primeiro período** (1939 a 1972), a pedagogia esteve regulamentada sob o Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, e respondia apenas pela formação do “bacharel em pedagogia”, enquanto o Curso de Didática assumia a formação do “licenciado”, recebendo os egressos do bacharelado. A partir de 1962, o Curso de Pedagogia passa a assumir a formação de ambos, tanto do “técnico em educação” como de “professor de disciplinas pedagógicas do curso normal”. Com “o Parecer CFE nº 252/69, é mantida sua função quanto à formação de professores para o ensino normal”, tendo também normatizado a função “formação de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito de escolas e sistemas escolares”.

No tocante à Educação Especial e à formação de professores para esta área, este momento foi marcado pelo surgimento, no Brasil, de instituições especializadas. Segundo Magalhães (2002), até 1950 foram criados mais de cinquenta estabelecimentos que atendiam às pessoas consideradas deficientes. Foi nesta época que duas entidades, hoje bem conhecidas, obtiveram alcance nacional: a Sociedade Pestalozzi e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), ambas da iniciativa privada. Como Magalhães (2002) ressalta o poder público nunca cuidou, de fato, da melhoria e ampliação da educação especializada. Neste período, as iniciativas públicas e privadas eram poucas e tinham uma postura assistencialista e caritativa.

A partir de 1957, algumas iniciativas oficiais de interesse pela Educação Especial despontaram através de campanhas, conforme Jannuzzi (2004), com a colaboração de voluntariados sem nenhuma orientação profissional. Portanto, como

é possível depreender, não havia indício, ainda, de preocupações concretas com a formação de educadores escolares específicos para a área.

No **segundo período** histórico (1973 a 1977), surgem as indicações de substituição dos cursos de pedagogias por vários cursos e habilitações, colocando o pedagogo na função de estudioso da teoria, fundamentos e metodologia da educação. De acordo com Silva (2002, p. 135, grifo nosso), foi durante este período que suas duas mais novas funções começaram a ganhar espaço: a de “**docente para a educação especial**”³⁰ e a de “docente para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental”.

Isto ocorre em meio à criação do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp) e o surgimento de medidas do Estado referentes à Educação Especial. Segundo Magalhães (2002, p. 63), o Cenesp, que nasceu sob a égide do discurso integracionista³¹, foi responsável até 1986, ano da sua extinção, pela qualificação de técnicos e docentes para o ensino especial. A preocupação com a formação de professores intensificou-se, com a expansão das Classes Especiais, na década de 1970, pelas secretarias de educação estaduais.

Uma das primeiras ações do Cenesp, após sua efetivação em 1973, foi fazer um levantamento da demanda no país para a E. E., publicado em 1974 em dois volumes com “Dados estatísticos e Cadastro geral dos estabelecimentos do ensino especial” (BUENO, 2004). Com base nestes dados foram elaborados os planos nacionais de E.E. Para este autor:

Plano de ação para o período de 75/79, visando a expansão e a qualificação da educação especial no país e que elegeu como áreas prioritárias de ação a capacitação de recursos humanos, a formulação de currículos e a assistência técnica e financeira aos sistemas estaduais e às instituições privadas de educação especial (BUENO, 2004, p. 132).

Ainda conforme o autor, o plano do triênio seguinte (1977/1979) veio dar continuidade e propor mais metas voltadas à “Capacitação de recursos humanos para a educação especial”. Para isto, elaborou-se amplo programa, que abrangia metas de

³⁰ Destaque nosso.

³¹ Integração: Segundo Magalhães (2002), o final do século XX, especificamente a década de 70, marca o advento do movimento da denominada Filosofia da Integração em Educação Especial que defende a inserção de pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais, no sistema regular de ensino, postulando que a elas sejam garantidas as condições julgadas necessárias para o desenvolvimento das suas reais possibilidades. Este movimento, originário da Europa, desencadeou discussões e avanços que nos trouxeram mais tarde ao advento da inclusão.

preparação profissional, com as chamadas “Capacitações de recursos humanos”, tais capacitações atuavam na formação de equipes técnicas para as secretarias de educação, com profissionais para trabalhar em universidades na formação de pessoal docente e técnico, com bolsas e cursos variáveis entre atualização de trinta horas, licenciaturas, especializações de 360 horas, mestrados e doutoramentos.

Como evidenciado, neste período, houve uma preocupação concreta com planejamentos e ações voltadas à preparação profissional destinada à E. E., contudo, segundo Bueno (2004), não se dispõe de dados precisos quanto ao alcance das metas traçadas nestes planos, pois a diversidade e quantidade de pessoas e carga horária dificultam verificar a qualidade e quantidade exata destas ações, e nem se todos estes profissionais permaneceram atuando na E.E.

Em prosseguimento à discussão de Silva sobre a função do pedagogo, chegamos ao **terceiro período** (1978 a 1999), quando a Comissão de Especialistas de Ensino do Curso de Pedagogia, junto ao MEC, adotando princípios firmados pela Associação Nacional para a Formação dos Profissionais em Educação (Anfope), elabora sua proposta de diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia, contemplando diversas tendências em conflito e abrindo a possibilidade de atuação do pedagogo em áreas emergentes do campo educacional.

Em agosto de 1998 a Anfope formulou o documento intitulado “Propostas de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais de Educação”. Conforme Silva (2003), a Anfope especifica neste documento as áreas de atuação do pedagogo:

Educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, **educação para portadores de necessidades especiais**, curso normal), educação profissional, educação não-formal, educação indígena, educação a distância (SILVA, 2003, p. 79, grifo nosso).

Em pedagogia a formação para lidar com alunos com deficiência era dada como habilitação específica em algumas universidades. Neste sentido, forma-se o professor especializado para lidar com alunos com NEE no contexto das classes especiais.

No **quarto período** (1999 até os dias atuais), depois de várias reformulações, o Curso de Pedagogia recupera sua função como licenciatura, porém de uma forma pouco qualificada, e com várias outras alterações a serem discutidas no capítulo 4.

Ressaltamos: a discussão exposta anteriormente a partir dos estudos de Silva (2002, 2003) e Mazzotta (2003) contribui para compreendermos a crise de identidade vivenciada pela pedagogia em face de tantas demandas exigidas na atualidade, sobretudo aquelas decorrentes das transformações verificadas nas atribuições profissionais do pedagogo. Na função de professor de séries iniciais, por exemplo, o pedagogo é o primeiro a lidar com a inclusão em sala de aula, pois lhe é atribuída a docência com alunos com NEE inseridos na rede regular de ensino.

A formação para a educação inclusiva põe em discussão dois aspectos na formação de professores de um lado é necessária a formação do professor generalista que teria em sua formação inicial, conteúdos voltados para a inclusão de alunos com NEE. Os cursos de pedagogia oferecem em geral apenas uma disciplina ou duas voltadas para a questão que acaba tratada de forma não interdisciplinar.

De outro lado impõe-se a formação do especialista que, atualmente, não encontro no contexto da formação inicial do pedagogo nenhum espaço. Questionamos: quem formará o especialista?

Diante de uma demanda maior na atualidade, podemos ainda nos questionarmos: Será que hoje existem novos desafios, ou eles sempre existiram? Diríamos até os mesmos, apenas em diferentes proporções e/ou em diferentes contextos. Afinal, a ideia de “respeito à natureza das crianças” não é nova, e “uma nova atenção à individualidade do educando” já era defendida no século XVII por Ratke, Comênio e Locke, como vimos, anteriormente e se confunde com o discurso bem atual de que devemos oferecer atenção “especial” e diferenciada aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Então, por que a ideia de respeito e atenção à individualidade do sujeito tem levado tanto tempo para amadurecer e sair do discurso?

Uma das razões seria o fato de continuamos dizendo que, como pedagogos, não estamos preparados para lidar com a diversidade, como afirma a

professora, sujeito principal desta pesquisa³²? A formação inicial não nos possibilitou uma preparação mais específica para a problemática da diversidade como justificam os alunos egressos de um curso de pedagogia em Tianguá-CE, sujeitos de nossa pesquisa.

Muitas vezes encontramos respostas prontas, como: porque não tivemos disciplinas relacionadas à temática. E outras que não temos a ousadia de revelar: Porque simplesmente ignoramos as deficiências dos nossos alunos e preferimos continuar planejando conforme o currículo prescrito por nossos superiores; Porque é mais fácil planejar aulas para os alunos que “querem aprender” e aprendem com facilidade, entre muitas outras justificativas alegadas para continuarmos estagnados neste processo. Desta forma, muitos professores seguem cumprindo o ofício como prescreve teoricamente os professores universitários, ou como reza a cartilha dos superiores das secretarias de educação. Isso ocorre em meio, geralmente, a jornadas duplas ou triplas de trabalho que levam constantemente pedagogos e outros professores ao adoecimento, como afirma Codo (1997) em sua estudo.

Não estamos aqui dizendo que teoria é mais importante que a prática ou vice-versa, concordamos com Saviani (2008) quando afirma que “teoria e prática são aspectos distintos e fundamentais da experiência humana”. Embora distinta chega a ser inseparáveis, pois uma depende da outra. Saviani (2008, p. 126) postula:

Portanto a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria. Assim sem a teoria a prática resulta cega, tateante, perdendo sua característica específica de atividade humana. Com efeito, a ação humana é uma atividade adequada a finalidades, isto é, guiada por um objetivo que se procura atingir.

Portanto, na nossa ótica o pedagogo, dentro da sua formação inicial, precisa obrigatoriamente ter contato com fundamentos teóricos, entre outros, relacionados à Educação Especial e Inclusiva.

Acreditamos que uma boa teoria fundamenta o olhar do educador. Pode ser capaz de melhorar a lente e o foco deste olhar, para que não enxerguem apenas crianças “problemas”, mas através das limitações dos alunos seja possível encontrar pistas para a mediação da aprendizagem. Estudar a qualidade e a quantidade

³² Como veremos na análise dos dados da entrevista.

destas limitações e principalmente as habilidades destas crianças pode contribuir para a sua aprendizagem.

Só é possível enxergarmos pelo âmbito da inclusão, ao estudarmos e nos tornarmos conhecedores, pois o desconhecido causa medo. Quando construímos concepções reais e menos preconceituosas, mudamos o foco e é possível acreditar na evolução, que pressupõe “autorizar” o sujeito a aprender. Nossas ações são guiadas em grande parte pelas concepções e crenças. Portanto, quando o pedagogo acredita que a aprendizagem é possível, apesar de limitações, se torna viável empreender ações favoráveis o desenvolvimento de qualquer aprendente, com ou sem deficiência.

No entanto, as concepções não se transformam da noite para o dia. Elas requerem uma formação inicial e continuada, na qual o profissional possa se tornar crítico e criativo, promovendo uma prática que supere, em sala de aula, os desafios da diversidade.

4 O PEDAGOGO E O PROCESSO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA: um estudo de caso em Tianguá-CE

Neste capítulo, pretendemos dispor e analisar os dados coletados durante a pesquisa, onde buscamos perseguir os objetivos propostos na perspectiva da discussão sobre a formação e prática docente do pedagogo no contexto da Educação Inclusiva.

Como mencionamos, o estudo de caso ocorreu na cidade de Tianguá envolvendo uma turma de Pedagogia (2000/2004) formada pela Universidade Estadual Vale do Acaraú e os sistemas dos quais a pedagoga sujeito principal da pesquisa faz parte. Referidos sistemas já foram abordados detalhadamente abordados na introdução deste trabalho de pesquisa.

Para que o leitor tenha uma visão mais clara do universo da pesquisa, consideramos pertinente situarmos Tianguá em seu contexto geográfico, socioeconômico e educacional. Posteriormente, daremos continuidade com a apresentação, análise e discussão dos resultados colhidos no campo empírico de uma sala de 4^o ano de uma escola da rede pública do município citado, sob a docência de uma pedagoga egressa da turma pesquisada, cuja sala de aula, no momento, entre outras crianças, possui alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

4.1 Conhecendo o campo: Tianguá-CE

No intuito de situar o leitor e propiciar-lhe mais informações a cerca do contexto da pesquisa, apresentamos Tianguá em seu contexto geográfico, socioeconômico e educacional.

A 315 km de Fortaleza, indo pela BR - 222, ao subir a Serra da Ibiapaba, Tianguá (Figura 1) é a primeira cidade. Com uma área territorial de 909.000 km², possui cerca de 68.588 habitantes, segundo dados do IBGE/2009.

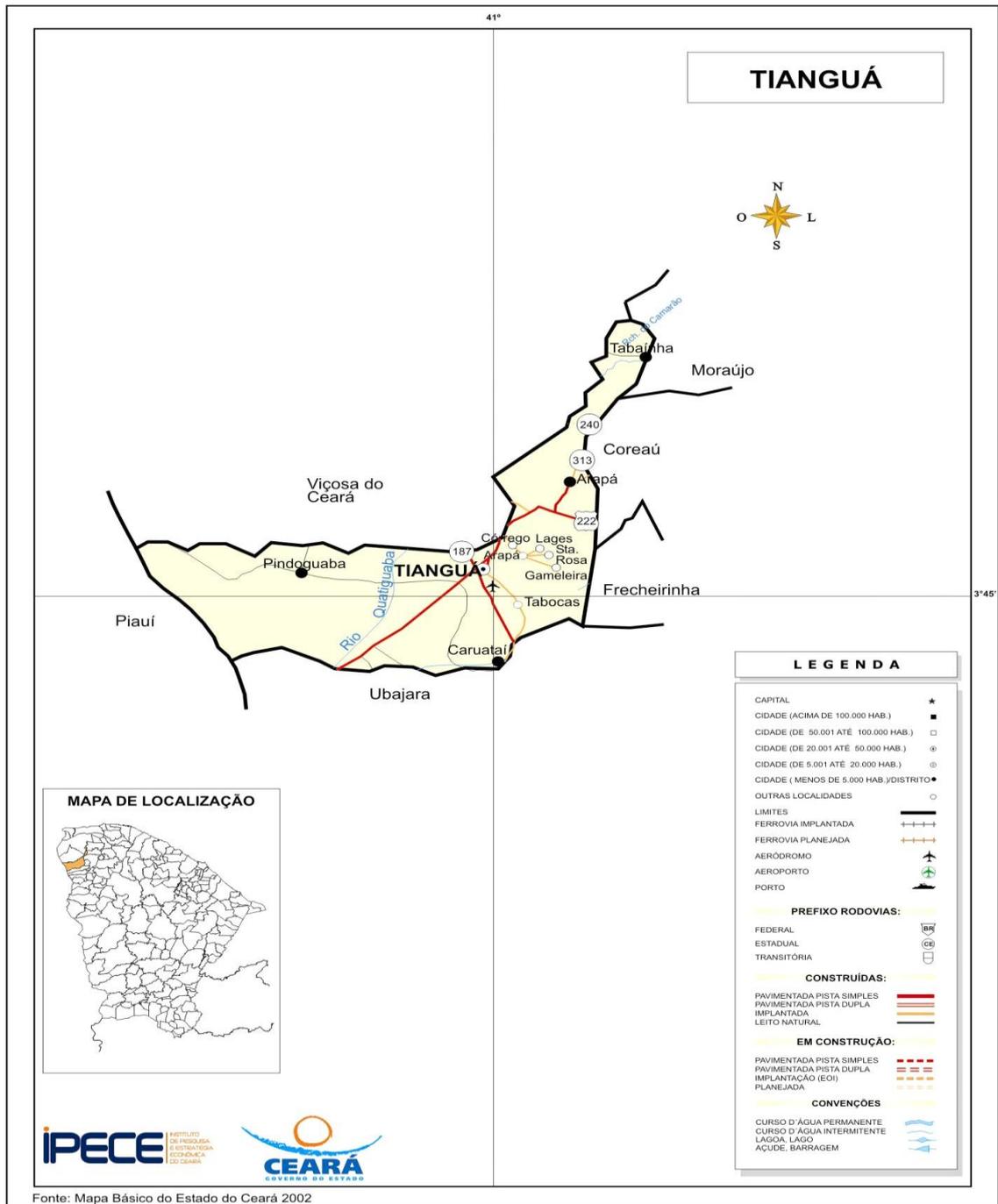


FIGURA 1 – Mapa de Tianguá-CE

Localizada na Mesorregião Noroeste Cearense, Tianguá tem a maior parte do seu território situada na Área de Proteção Ambiental da Serra da Ibiapaba, e é cortada (Figura 2) pela BR – 222, que dá acesso a Teresina (PI), e pela CE - 187 que liga aos demais municípios da Serra e Zona Norte do Ceará.

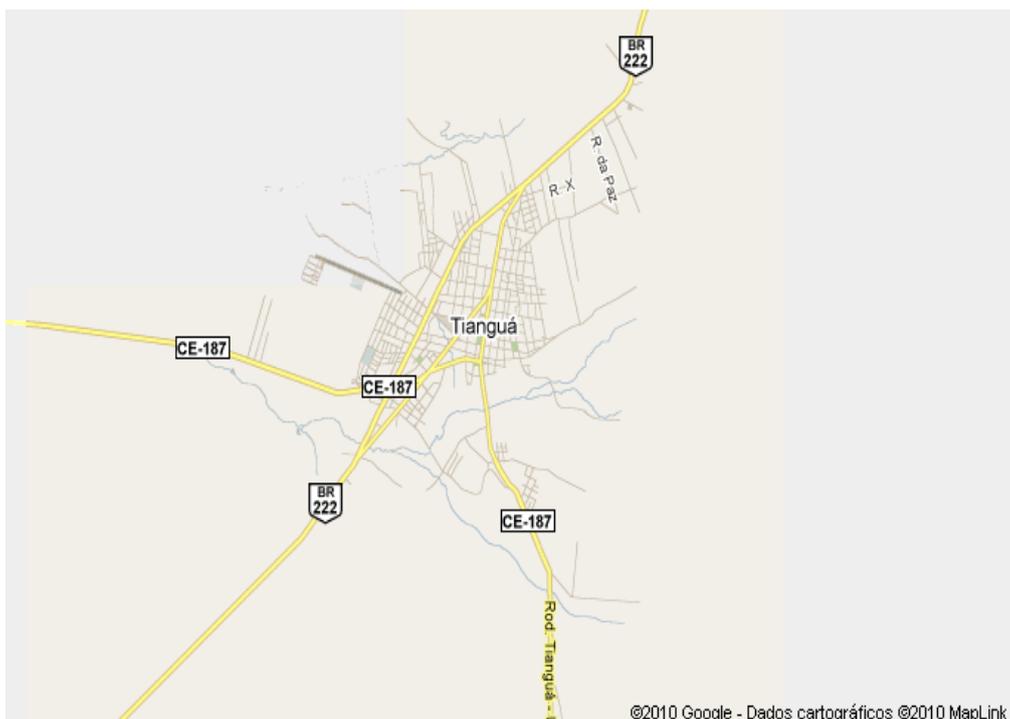


FIGURA 2 – Mapa com estradas de acesso à cidade de Tianguá-CE

De clima ameno – Tropical Quente Semi-árido Brando e Tropical Quente Sub-úmido com média entre 18° e 28° graus – e terra fértil, tem como principais fontes econômicas de produção o artesanato, a produção agrícola que abastece o Estado do Ceará e os demais, Piauí e Maranhão, entre outros.

Com base no relatório do Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE) sobre o Perfil Básico Municipal 2009 da cidade de Tianguá, expomos alguns traços econômicos do município em termos de saúde, educação, etc.

Em relação aos empregos formais no município, segundo os últimos números (IPECE, 2009), são gerados através das diversas atividades: Extrativa Mineral; Indústria de Transformação; Serviços Industriais de Utilidade Pública; Construção Civil; Administração Pública; Agropecuária; Comércio e Serviços. Sobressaem os quatro últimos como as maiores fontes de emprego e renda.

Ressaltamos o seguinte: em 2007, a maioria dos funcionários públicos, bem como os dos serviços diversos prestados como autônomos eram trabalhadoras do sexo feminino (FIG. 3). Na nossa previsão, trata-se de professoras, educadores em geral (diretoras, coordenadoras). Ademais, atualmente a prefeita municipal é

também a mais jovem eleita no Brasil em 2008, pois Natália Félix da Frota, do PMDB, tinha na época apenas 21 anos.

Saldo de Empregos Formais - 2008

Discriminação	Saldo de Empregos Formais					
	Município			Estado		
	Admitidos	Desligados	Saldo	Admitidos	Desligados	Saldo
Total das Atividades	1.005	830	175	345.458	304.017	41.441
Extrativa Mineral	-	-	-	896	731	165
Indústria de Transformação	100	68	32	81.213	74.497	6.716
Serviços Industriais de Utilidade Pública	9	23	-14	2.243	1.871	372
Construção Civil	15	14	1	46.423	43.079	3.344
Comércio	605	471	134	75.308	63.635	11.673
Serviços	175	154	21	120.283	104.047	16.236
Administração Pública	39	33	6	2.178	554	1.624
Agropecuária	62	67	-5	16.914	15.603	1.311

Fonte: CAGED-MTE

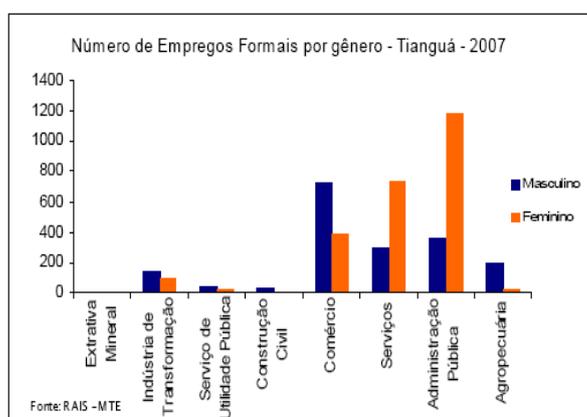


FIGURA 3 – Empregos formais em Tianguá-CE (2008)

Em sua organização educacional macro, Tianguá sedia no âmbito do sistema público estadual de educação do Ceará a 5ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação na região da Ibiapaba. O sistema educacional municipal é dirigido pela Secretaria Municipal de Educação, representado no momento por um secretário e várias equipes, que visitam, coordenam e fiscalizam a educação no referido município.

Para compreendermos o contexto educacional do município, consideramos pertinente fazermos um levantamento dos últimos anos, até chegarmos nos dados mais atuais, através do relatório do Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará sobre o Perfil Básico Municipal 2009 da cidade de

Tianguá. Por este documento é possível verificarmos também a evolução do município em termos de educação até 2007, (CEARÁ. IPECE, 2009a).

Segundo os dados de 2007 (Tabela 1), a cidade possuía 834 professores. Destes, 109 eram da rede estadual de ensino, 596 da rede municipal e 129 trabalhavam em escolas particulares, atendendo a um total de 24.843 alunos conforme matrícula inicial de 2007. Em 2009, de acordo com o INEP, este número aumentou pouco: ficou em apenas 24.981 alunos (CEARÁ. IPECE, 2009a).

2.4 - EDUCAÇÃO

Número de Professores e Matrícula Inicial - 2007

Dependência Administrativa	Professores		Matrícula Inicial	
	Nº	%	Nº	%
Total	834	100,00	24.843	100,00
Federal	-	-	-	-
Estadual	109	13,07	4.512	18,16
Municipal	596	71,46	18.027	72,56
Particular	129	15,47	2.304	9,28

Fonte: Secretaria da Educação Básica (SEDUC).

TABELA 1 – Número de professores e matrículas de Tianguá-CE (2007)

Como observamos, uma das preocupações do sistema municipal de educação em todo o Estado, diz respeito à reprovação e evasão (abandonos). No Ensino Fundamental e Médio a aprovação no Estado e município estava em torno de 82,15%, a reprovação em cerca de 8,9 % e a evasão em torno de 4,7 % no Ensino Fundamental e 13,25 % no Ensino Médio.

Indicadores Educacionais no Ensino Fundamental e Médio – 2007

Discriminação	Indicadores Educacionais ¹			
	Ensino Fundamental		Ensino Médio	
	Município	Estado	Município	Estado
Taxas (%)				
Escolarização líquida	88,78	90,23	52,90	57,34
Aprovação	86,2	83,8	81,7	76,7
Reprovação	9,1	11,4	6,5	8,6
Abandono	4,7	4,8	11,8	14,7
Alunos por sala de aula	34,7	30,3	58,8	33,8

Fonte: Secretaria da Educação Básica (SEDUC).

TABELA 2 – Indicadores educacionais de Tianguá - CE (2007)

Quanto à formação dos profissionais da educação, em 2002 ainda havia muitos professores leigos na rede de ensino, principalmente nas salas de aula de Educação Infantil. Enquanto a média do Estado era de 61,84 %, a de Tianguá, 62,46%. No Estado, apenas 17,41 % dos professores desta modalidade possuíam curso superior e em Tianguá esta porcentagem ficava em 13,77%. Em 2007, passamos para 33,99 % dos professores formados em nível superior.

Como podemos ver na Figura 4, em 2007 os professores de Ensino Fundamental chegavam a 85,29% e o número de professores formados lecionando em Tianguá correspondia a 72,98 % da média do Estado nesta modalidade. No Ensino Médio este número chegava a 96,91 % de professores lecionando em sala de aula com formação superior, a amostrar uma evolução significativa ao longo dos anos (CEARÁ. SEPLAG. IPECE, 2009b).

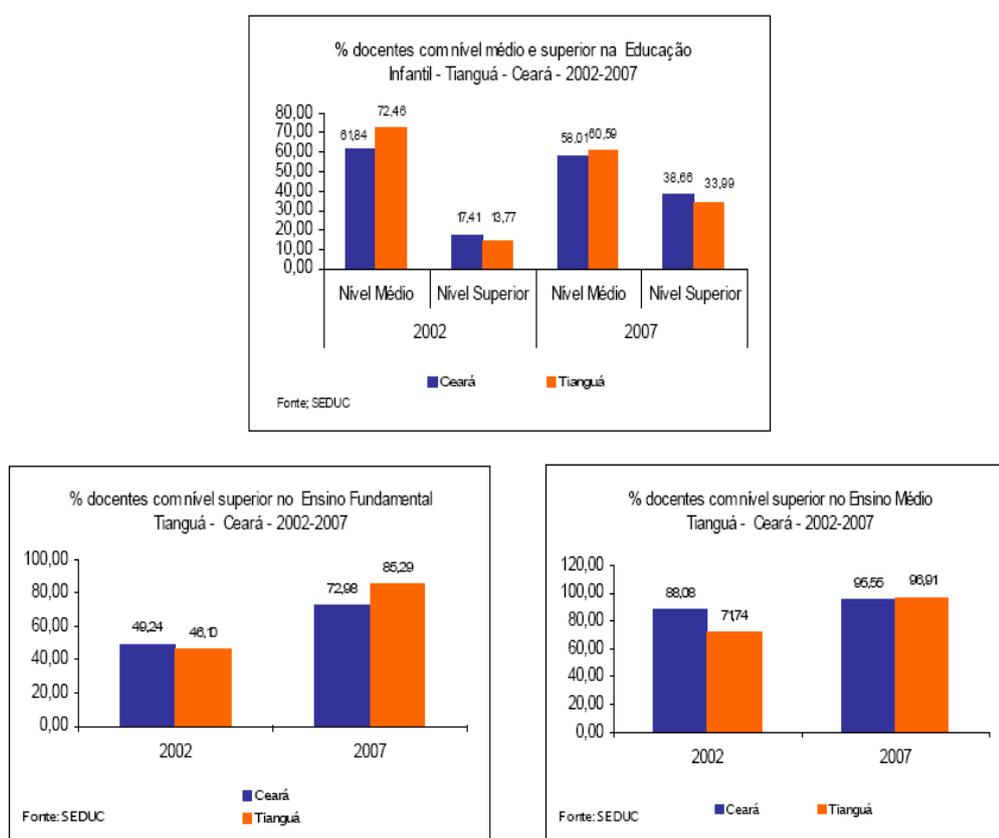


FIGURA 4 – Formação dos docentes de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio de Tianguá (2002-2007)

No tocante a 2009, no momento, não podemos precisar o número de profissionais formados neste ano no município. Podemos, porém, ter uma perspectiva de melhoria, tendo em vista os parâmetros de cursos oferecidos no Estado nos últimos anos:

O número de cursos de graduação presenciais nas instituições de ensino superior apresentou um crescimento de 48,7% no Estado do Ceará, no período de 2003 a 2007. A distribuição geográfica destes cursos também sofreu relativa alteração, pois em 2003, 31,2% localizava-se no interior do Estado passando para 39,1% em 2007 (CEARÁ em números/2009 a).

Hoje, a cidade possui, segundo dados do INEP/2009, um total de 24.981 alunos matriculados em instituições educacionais. Contudo, 24.902 deles sem nenhuma informação de deficiência comprovada frequentando regularmente Creches, Escolas de Ensino Fundamental do Estado, Município e particulares (Tabela 3), e 79 alunos (Tabela 4) com Necessidades Educacionais Especiais matriculados no sistema regular, segundo dados do INEP/2009:

Município	Depen - dência	Matrícula Inicial / 2009										
		Ed. Infantil		Ensino Fundamental		Ensino Médio	Educação Profissional (Nível Técnico)	Educação de Jovens e Adultos – (EJA) presencial		EJA (semi-presencial)		
		Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais			Funda mental ²	Médio ²	Funda mental ²	Médio ²	
TIANGUÁ	Estadual	0	0	0	0	3.424	0	90	83	458	808	4863
	Municipal	1.549	2.065	6.699	5.484	0	0	1.917	0	0	0	17.714
	Privada	133	390	911	525	222	144	0	0	0	0	2325
	Total	1.682	2.455	7.610	6.009	3.646	144	2.007	83	458	808	24.902

Fonte: Brasil. INEP (2008).

¹ Não estão incluídos alunos da Educação de Jovens e Adultos Semipresencial.

² Inclui os alunos da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional.

TABELA 3 – Alunos matriculados no sistema de ensino de Tianguá que não apresentam deficiências (Resultados do Censo Escolar 2009 – Educacenso)

		MATRÍCULAS / 2009								
		Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)								
Município	Dependência	Creche	Pré- Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Médio	Ed. Prof. Nível Téc.	EJA Fund ^{1,2}	EJA Médio ^{1,2}	TOTAL
TIANGUÁ	Estadual	0	0	0	0	3	0	0	0	03
	Municipal	0	04	42	05	0	0	8	0	59
	Privada	0	3	9	3	2	0	0	0	17
	Total	0	7	51	8	5	0	8	0	79

Fonte: Brasil. INEP (2008).

¹ Não estão incluídos alunos da Educação de Jovens e Adultos Semipresencial.

² Inclui os alunos da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional.

TABELA 4 – Alunos com NEE, matriculados em 2009 no sistema regular de ensino, (Resultados do Censo Escolar 2009 – Educacenso)

No âmbito da Educação Especial, a cidade dispõe do Centro de Atendimento à Criança e ao Adolescente Especial - Naná, que conta com o apoio do Estado e é mantido pela Secretaria de Educação e Secretaria de Assistência Social. Possui uma equipe multidisciplinar de especialistas – pedagogo, psicopedagogo, psicólogo, terapeuta educacional, fonoaudiólogo – para atender pessoas com deficiência na faixa etária de um a 16 anos. Prestam serviço de avaliação, estimulação precoce, acompanhamento e estímulo à aprendizagem.

Segundo dados da Secretaria de Educação, a demanda de atendimento do Naná é grande para o número de especialistas, pois no momento são 161 pessoas com NEE. Mas para se manterem em atendimento estes alunos devem estar devidamente matriculados em escolas regulares, na rede de ensino estadual, municipal ou privada.

Conforme é possível conferir tomando como referência os dados de matrículas de Tianguá-CE registrados no INEP /2008, estes alunos estariam possivelmente matriculados na rede de ensino do município em 2008, garantindo assim o determinado pela LDB em relação à proposta inclusiva. Se tínhamos, em 2008, 161 pessoas com NEE em atendimento especializado na rede de ensino, constavam 259 matriculados, como mostra a Tabela a seguir:

MATRÍCULAS / 2008										
Município Dependência	Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)									
	Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Médio	Ed. Prof. Nível Téc.	EJA Fund ^{1,2}	EJA Médio ^{1,2}	TOTAL	
TIANGUÁ	Estadual	0	0	0	0	1	0	1	0	02
	Municipal	25	14	170	20	0	0	14	0	243
	Privada	0	4	6	3	1	0	0	0	14
	Total	25	18	176	23	2	0	15	0	259

Fonte: Brasil. INEP (2008).

¹ Não estão incluídos alunos da Educação de Jovens e Adultos Semipresencial.

² Inclui os alunos da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional.

TABELA 5 – Alunos com NEE, matriculados em 2008 no sistema regular de ensino (Resultados do Censo Escolar 2008 – Educacenso)

Durante esta pesquisa foi curioso observar, nos dados do ano seguinte, uma queda significativa no número de matrículas da Educação Especial no município, passando de 259 (Tabela 4) matriculados para 79 (Tabela 5) segundo os dados do INEP/2009.

Investigamos este fato junto ao setor responsável da Secretaria de Educação do Município, para descobrirmos as possíveis causas da ausência destes alunos no ensino regular: evasão? Problema no levantamento dos números no município? Erro no cadastro?

Segundo a secretária responsável por informar, organizar e arquivar os dados do sistema educacional do município, de 2008 para 2009, houve mudanças nos formulários para cadastro de informação dos alunos. Desse modo, em 2009, muitos ficaram fora dos parâmetros de deficiência estabelecidos pelo MEC.

Em 2009, o sistema de ensino municipal de Tianguá funcionou com 41 instituições escolares na Zona Urbana e 32 na Zona Rural, no total de 73 escolas reconhecidas pelo MEC. Destas, quatro escolas são mantidas pelo Estado, 6 são particulares e 63 são mantidas e acompanhadas pela Prefeitura Municipal de Tianguá (PMT).

De forma detalhada, expomos a seguir dados coletados em entrevista com a técnica do setor de recursos humanos da Secretaria de Educação Municipal.

Segundo dados da Secretaria de Educação do Município, consultado no Educacenso³³ pela agente administrativa da Prefeitura Municipal de Tianguá, em 2009 o município teve inicialmente um total de 17.917 alunos matriculados na rede de ensino municipal; no final do ano havia 855 alunos informados como abandono (evasão) e 728 repetências.

No município, o número de professores para atender à demanda de escolas da rede pública é de 643, entre estes, a maioria são formados em Pedagogia em Regime Especial (curso oferecido pela UVA com dois anos de duração funcionando apenas para professores leigos nas férias escolares³⁴), outros em cursos regulares de quatro anos, a exemplo do que faz parte desta pesquisa. Na cidade só foram abertas duas turmas pela UVA (uma em 1996, outra em 2000). Assim, os pedagogos mais antigos só conseguiam se formar frequentando os cursos da UVA em Sobral (localizado fica a 100 km de Tianguá).

Ainda como parte de nossa consulta, solicitamos do setor pessoal da Secretaria de Educação dados precisos com número de pedagogos atuando na rede pública municipal, tipo de formação, campo de atuação, etc. Segundo a responsável pelos dados do referido setor argumentou, seria impossível saber no momento, pois os cadastros estão desatualizados. Alguns profissionais ingressaram na rede de ensino como leigos, outros com curso de graduação em andamento, alguns estão afastados há certo tempo, outros simplesmente informaram, mas não possuem comprovação de título. Ressaltou que é um serviço que precisam atualizar, porém não dispõem de tempo suficiente, nem de pessoal no setor.

Também como a técnica destacou, a Prefeitura oferece há alguns anos serviço de transporte gratuito aos alunos que conseguem aprovação nos vestibulares das Universidades e faculdades de Sobral-CE. No momento, segundo informações da PMT, diariamente são disponibilizados cinco ônibus para transporte dos alunos graduandos de vários cursos (pedagogia, história, farmácia, nutrição,

³³ Estes dados foram cedidos pela então agente administrativa da Prefeitura Municipal de Tianguá, , que possui senha no Educacenso para entrar no site e pegar dados ainda não divulgados oficialmente.

³⁴ A justificativa que a Universidade Estadual Vale do Acaraú defende em relação a estes cursos aligeirados (Pedagogia em Regime Especial) é que nem todo professor pode se deslocar para os centros universitários para formar. No interior a demanda por professores é grande e muitos trabalhavam como leigos. Esta modalidade de cursos foi criada pela UVA como forma de possibilitar uma formação a quem já estivesse em docência, assim a carga horária poderia ser reduzida e funcionar em dois anos no período das férias escolares, nos turnos manhã, tarde e até noite de segunda a sexta. O curso foi alvo de críticas e discussões, porém ainda acontece em algumas cidades e Estados vizinhos com Piauí, Maranhão, Pernambuco, entre outros.

fisioterapia, direito, etc). Evidenciamos, assim, a carência de faculdades e universidades na cidade de Tianguá para a população interessada em uma melhor oportunidade de estudo e trabalho.

Em relação aos dados precisos sobre os pedagogos, segundo a técnica do setor pessoal da Prefeitura Municipal de Tianguá, ainda não é possível saber ao certo a quantidade de pedagogos do município, porque muitos não preencheram o cadastro da prefeitura.

Apresentaremos, na sequência, dados coletados junto aos pedagogos que exercem docência no município de Tianguá-CE. Posteriormente descreveremos a escola e a prática/formação da pedagoga que atuava com alunos com NEE em sala de aula regular.

4.2 Os pedagogos em atuação Tianguá-CE

Trata-se de nove egressos da turma de pedagogia da UVA concluída em 2004 na cidade de Tianguá (turma com cinquenta alunos) que no momento trabalhavam no sistema de ensino do município em várias funções. Para facilitar a identificação dos sujeitos, vejamos o quadro a seguir:

PEDAGOGO	Idade	Experiência	Cargo/ função que ocupam no momento
P1	36 anos	08 anos	Professora da E.E.F. CBA de 6 anos, Coordenadora Pedagógica em outro expediente.
P2	31 anos	12 anos	Professor na E.E.F. no 5º ano. Bairro Cibrazem. Professor UVA.
P3	33 anos	12 anos	Professor no distrito de Pindoguaba. Do 6º ao 9º ano.
P4	34 anos	17 anos	Professora de Educação Infantil no Bairro Santo Antônio.
P5	38 anos	16 anos	Professora no Cepor (6º ao 9º) no distrito de Arapá.
P6	30 anos	16 anos	Professora o 4º ano da E.E.F. D. J.
P7	42 anos	05 anos	Professora cedida para trabalhar no Presídio com EJA.
P8	35 anos	10 anos	Professora do Infantil IV da E.E.F. T. N.
P9	30 anos	09 anos	Professora do 1º ao 5º ano na Escolinha do distrito Lagoa dos Bitonhos.

QUADRO 3 – Identificação dos pedagogos atuando em docência no sistema municipal de ensino

Consoante podemos perceber, os pedagogos possuem entre 30 e 42 anos de idade. Tendo começado o curso em 2000, todos eles entraram para a universidade com mais de 20 anos. Portanto, iniciaram o curso com uma média de idade entre 20 e 32 anos e se formaram (concluía) com a média de idade entre 24 e 36.

Como mostra os dados, têm entre cinco e dezessete anos de experiência em docência de sala de aula e oito deles começaram a ensinar antes mesmo de se formar (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P8, P9). Destes, três lecionam na Educação Infantil (P1, P4, P8) e P1 trabalha também como coordenadora em outro turno; três lecionam no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), sendo P3 professor universitário; dois lecionam no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano); um (P7) trabalha no presídio com EJA; sete deles (P1, P2, P3, P4, P6, P7, P8) trabalham na Zona Urbana; dois (P5, P9) na Zona Rural, em distritos da cidade.

A seguir um quadro sinóptico sobre a experiência dos pedagogos com alunos com NEE:

PEDAGOGO 1	No momento não, mas já teve.
PEDAGOGO 2	No momento não.
PEDAGOGO 3	No momento não, mas já teve.
PEDAGOGO 4	Uma aluna “muda”. (sic)
PEDAGOGO 5	No momento não, mas já teve.
PEDAGOGO 6	Sim, 2 alunos no turno manhã e 1 aluno no turno tarde.
PEDAGOGO 7	Para a professora, todos os seus alunos do Presídio são “Especiais”.
PEDAGOGO 8	Sim. Mas “delega o cuidado a outra pessoa”.
PEDAGOGO 9	No momento não, mas já teve.

QUADRO 4 – Demanda de alunos com NEE em sala de aula

Por possuir em sala de aula três alunos com NEE no período de coleta dos dados, P6 foi escolhida para as observações de prática docente

Falaremos das concepções de pedagogos sobre educação Especial e Inclusiva lembrando que todos afirmaram não terem tido disciplina de Educação Especial e/ou Inclusiva durante a graduação em Pedagogia.

4.2.1 Concepções dos pedagogos sobre E.E. e E. I.

Nesta seção, consideramos pertinente expormos a concepção dos pedagogos na íntegra para análise posterior:

	CONCEITO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	CONCEITO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA
P1	Uma educação com metodologia voltada às necessidades educacionais de alguns indivíduos.	Uma educação voltada a incluir alunos com ou sem necessidades especiais de maneira produtiva na escola e sociedade.
P2	Como um caminho para tornar a educação verdadeiramente para todos respeitando a diversidade e as necessidades dos alunos, de forma que esta seja democrática.	Educação inclusiva para mim, é possibilitar a todos, em especial a quem tem necessidades mais particulares como as de locomoção, audição, visão e qualquer outra, a terem acesso e dignidade no processo educativo. Num sentido amplo, inclusão seria considerar todos em suas diferenças e permitir que todos, mesmo os que não têm deficiências, sejam incluídos num processo que quase sempre exclui por diversos motivos. Vejo hoje Educação Especial e Educação Inclusiva quase como sinônimos.
P3	É a educação dirigida para indivíduos com alguma deficiência física ou/mental.	É aquela que inclui o indivíduo como um todo na instituição escola, respeitando as diferenças cognitivas e físicas bem como outros campos.
P4	Tratar as crianças como se elas fossem normais para que se sintam iguais às outras crianças, tidas como normais.	A Educação Inclusiva é tida para incluir qualquer tipo de criança dentro do seio da escola, e/ou em qualquer estabelecimento.
P5	Educação de alunos que têm algum problema para aprender, com algum tipo de deficiência.	É matricular estes alunos, mesmo tendo deficiência, dentro da escola, para conviverem com as outras crianças. Se eles não conseguem aprender os conteúdos, pelo menos vão se socializar com as crianças normais, brincar, pintar, etc.
P6	Acredito que Educação Especial é um centro de atendimento a crianças especiais onde há profissionais capacitados para melhorar e atender a especialidade dessas crianças.	Educação Inclusiva é incluir alunos especiais na escola regular. Onde trabalho já existem alunos especiais mas, não existem profissionais (professores) preparados para trabalhar com esses alunos.
P7	É uma necessidade básica para o educador, saber compreender para entender a deficiência ou qualidade de cada ser em sua capacidade sendo que o educador precisa estudar, capacitar-se para estar inserido na Educação Especial.	Dentro da realidade vivenciada em situações de risco para toda a sociedade, a Educação Inclusiva vai estar presente em todos os nossos meios cotidianos, veja que o educador precisa estar preparado para deixar incluir-se numa compreensão total para realizar um trabalho de inclusão.
P8	A Educação Especial para mim é aquela que atende e supre as necessidades individuais de cada educando e deve ser especializada de acordo com a patologia apresentada pelo indivíduo (aluno).	Educação Inclusiva é aquela que se encontra capacitada (preparada) para receber qualquer aluno sem remexer com sua rotina pedagógica, estando apenas aberta para os desafios que certamente surgirão ao longo do ano letivo dentro do ensino comum e não dentro de uma instituição especial.
P9	É uma educação voltada para alunos deficientes, que estão matriculados na escola regular.	Seria dar a estes alunos especiais uma atenção especial. Acolher eles. Ajudar eles a aprender algumas coisas da escola como as outras crianças. Ajudar eles a acompanhar os conteúdos, etc.

QUADRO 5 – Conceito dos Pedagogos sobre E.E. e E.I.

De antemão, podemos visualizar que nenhum dos profissionais possui um conceito aproximado do que a literatura na atualidade define como E. E. Nas suas falas, se percebe que buscaram conceituar, mas não conseguiram ser claros em suas propostas. Apenas relacionaram a concepções prévias de cada um. Isto levando em consideração o conceito estabelecido na Resolução CNE/CEB nº. 02, de 11 de setembro de 2001:

Por **Educação Especial**, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades de Educação Básica (BRASIL, 2001, p. 39, grifo do autor).

De acordo com o Quadro 5, cada um dos pedagogos manifestou-se sobre o tema. P1 relaciona Educação Especial à metodologia adotada diante da necessidade educacional de alguns indivíduos; já P2 relaciona E.E. a caminho (para uma educação democrática); P3 não conceitua, mas define para quem se dirige (deficientes físicos e mentais); P4 também não conceitua, porém relaciona à forma de tratar “como se fossem normais, para que se sintam iguais às outras crianças”; P5 associa a alunos com algum problema para aprender; P6 tenta conceituar associando ao lugar (Centro de Atendimento), e a especialistas, demonstrando uma noção do espaço destes alunos como marginal ou fora da educação regular; P7 não conceitua, no entanto relaciona a necessidade do educador estudar E.E. para entender a deficiência; P8 conceitua E.E. e a relaciona à educação praticada por especialistas que tratam de patologias individuais de cada educando; enfim, para P9, esta é uma evolução voltada a alunos deficientes.

Estas divergências se repetem igualmente quanto ao conceito que define a concepção destes pedagogos sobre Educação Inclusiva: P1 conceituou coerentemente relacionando à produtividade do aluno dentro da escola e da sociedade; P2 conceituou amplamente e no final considerou-os quase sinônimos (E.E e E.I.); P3 e P4 apresentaram um conceito restrito, referindo-se ao ato de incluir à simples ação de colocar o aluno na escola e respeitar suas diferenças em qualquer “estabelecimento”; P5 trouxe um conceito associando apenas às atividades de recreação e interação, revelando certo preconceito; P6 afirmou ter alunos com

NEE na escola, contudo não se vê na responsabilidade de atuar com estes, “mas não existe profissionais (professores) preparados para trabalhar com esses alunos”; P7 falou da inclusão na perspectiva social; P8 falou da inclusão na perspectiva de estar aberto para os desafios do aluno com NEE matriculado na escola regular na sala de aula “sem remexer com sua rotina”, não aborda o processo ensino aprendizagem; P9 referiu-se à importância de ajudá-los a acompanhar os conteúdos.

Consoante é possível observar, os pedagogos veem a inclusão como: respeitar as diferenças (P2, P3); receber os alunos na escola (P3, P4, P5, P6, P8, P9); possibilitar o processo educativo (P2, P9); possibilidade de socialização (P5); “Se eles não conseguem aprender os conteúdos, pelo menos vão se socializar com as crianças normais, brincar, pintar, etc.”; acolher na escola “sentido caritativo”; inclusão social (P1, P7).

Se consultarmos um dicionário, veremos que incluir significa abranger, compreender, pertencer, fazer parte de. Poderíamos dizer que estar incluído na escola então seria fazer parte deste contexto simplesmente como um aluno matriculado, não somente dentro da sala de aula com os demais ditos “normais” mas, sobretudo, fazendo parte deste contexto, de forma participativa e dinâmica, sendo visto e respeitado dentro da sua singularidade.

Não pretendemos retomar aqui o conceito de E.E. / E.I. por já ter sido amplamente discutido no primeiro capítulo deste trabalho. Porém discutiremos o aspecto “concepção” tendo em vista as várias formas de pensar estes conceitos dentro da escola. Como mencionamos, o olhar de muitos pedagogos parece ainda distante do que significa incluir, por quanto para alguns ensinar significa apenas seguir o currículo, obedecer à risca a regra do sistema educacional, sem refletir sobre a condução do processo, ou seja, da prática pedagógica. Para Sartoretto (2008, grifo da autora):

Existe em grego uma palavra que significa a possibilidade de ver e analisar uma figura de todos os lados, sob todos os ângulos. A palavra é *épora*. Este termo está sendo usado para definir a concepção essencial da inclusão escolar, isto é a possibilidade de ver, de refletir, de analisar a escola sob todos os seus aspectos.

Uma das bases da Educação Inclusiva, como refletimos anteriormente, é a perspectiva de análise em todos os ângulos para os alunos, para assim nos

tornarmos capazes de mediar seu contato com os conhecimentos socialmente acumulados pela humanidade. Neste prisma o conceito citado por P2 aproxima-se um pouco desta ideia de inclusão:

Educação Inclusiva, para mim é possibilitar a todos, em especial a quem tem necessidades mais particulares como as de locomoção, audição, visão e qualquer outra, a terem acesso e dignidade no processo educativo. Num sentido amplo, inclusão seria considerar todos em suas diferenças e permitir que todos, mesmo os que não têm deficiências, sejam incluídos num processo que quase sempre exclui por diversos motivos. Vejo hoje Educação Especial e Educação Inclusiva quase como sinônimos. (QUESTIONÁRIO P2/2009).

Alguns relacionam a Educação Especial a um atendimento especializado, P8, por exemplo, radicaliza e associa o atendimento a alunos com “patologias”: “A Educação Especial para mim é aquela que atende e supre as necessidades individuais de cada educando e deve ser especializada de acordo com a patologia apresentada pelo indivíduo (aluno).”

Outra (P4) associa inclusão à “atenção especial” no sentido de “acolher”, “tolerar”, fazê-los se sentir como as “crianças normais” sem citar o caráter educativo de incluir propiciando acesso à aprendizagem formal dos aprendentes.

Com base em pesquisa sobre as concepções de educadores em relação à pessoa com NEE, Magalhães, Fernandes e Bernardo (2008) discutem o quanto juízos de valor podem interferir no ato de ver o aluno com NEE no espaço escolar e, com efeito, colaborar em sua aprendizagem e desenvolvimento.

Ademais a forma com que os pedagogos se referem aos alunos revela como veem e concebem a aprendizagem da pessoa com NEE. Vejamos no quadro a seguir as terminologias adotadas em seus discursos:

TERMINOLOGIAS USADAS PELOS EDUCADORES	PEDAGOGOS
Alunos com NEE	nenhum
Alunos com ou sem necessidades especiais	P1
Aluno deficiente	P9, P5
Alunos especiais	P9, P6
Aluno com problema para aprender	P5, P9
Crianças especiais	P6
Seres com deficiências ou qualidades	P7
Indivíduos com necessidades educacionais	P1
Indivíduos com patologias	P8
Indivíduos com alguma deficiência	P3
Alunos com especialidades	P6
“Estes” alunos	P5

QUADRO 6 – Termos usados pelos educadores para se referirem aos alunos com NEE

Como mostra o quadro, através da nomenclatura usada pelos pedagogos, há uma relação da concepção com a aprendizagem destes alunos. A nosso ver, esta forma tende a limitar a autoria de ação pedagógica do professor no tocante à aprendizagem formal dos alunos, que são vistos em sua maioria como incapazes e, conseqüentemente, com baixa predisposição para aprendizagem. Assim, o professor como constatam pesquisas, quando não acredita na possibilidade de aprendizagem e/ou desempenho satisfatório destes alunos, influencia negativamente na escolarização deles, desencadeando baixa autoestima, sentimento de inferioridade e incapacidade, e, por fim, o fracasso escolar.

Ao mesmo tempo, na nossa ótica, uma nomenclatura sozinha não determina um modelo de atuação, mesmo porque em Educação Especial a mudança de nomenclaturas é muito comum³⁵, e no momento, para uma discussão sobre termos se faz imprescindível repensarmos a postura e ação profissional. Antes de concluirmos esta pesquisa, as políticas públicas mais uma vez modificaram o termo alunos com NEE para aluno com deficiência. Tal modificação que neste caso não interfere na essência das ideias discutidas aqui.

4.2.2 Formação em pedagogia x prática docente no contexto inclusivo

Outro dado importante diz respeito ao modo como a formação em pedagogia pode contribuir ou não para a prática docente inclusiva, conforme exposto:

P1 não estudou sobre o tema durante a formação, mas determinadas discussões a incentivaram a ler e até pesquisar sobre o assunto em meio aos desafios da prática docente.

P2 também não estudou sobre o tema na faculdade e nem teve curiosidade. Apenas leu sobre o assunto fora da universidade, depois do curso.

³⁵ Deficientes, excepcionais, portadores de deficiência, portadores de necessidades especiais, portadores de necessidades educacionais especiais, pessoa com deficiência são algumas das expressões utilizadas em documentos oficiais brasileiros em vários períodos históricos. Sem dúvida existe uma busca por termos menos pejorativos, mas lembramos que a questão terminológica não resolve a problemática do diagnóstico e da rotulação.

P3 afirma que a formação contribuiu para a ação docente em sala de aula, mas a realidade a ser enfrentada no cotidiano foi bastante diferente da teoria que estudou. Confessa ter dificuldade de trabalhar com a inclusão e percebe os alunos se evadindo por não encontrarem sentido para estarem naquele ambiente: *“No contexto inclusivo de educação tenho dificuldade em fazer um trabalho mais direto, talvez pela falta de formação. Alguns alunos desta categoria se evadem quando percebem que seu mundo não é ali”* (QUESTIONÁRIO, P3/2009).

P4 diz que a faculdade ajudou-a na docência, mas não na inclusão. Aprendeu com os colegas professores que estudavam sobre o assunto. Comenta ainda: *“Mesmo não tendo estudo, eu percebo quando alguém tem dificuldades. Chego perto, converso, acolho. A pedagogia ajudou um pouco, mas eu aprendi mais no dia-a-dia, com as minhas colegas professoras que fizeram o curso de Educação Especial”*.

P5 começou a docência antes de concluir o curso, afirma ter estudado muito conteúdo teórico, mas nada sobre inclusão. Sente falta de livros que expliquem na prática como lidar com alunos deficientes. Demonstra temor em lidar com alunos com NEE: *“Hoje quando começa o ano eu já vou rezando para não ter ‘estes’ alunos em sala, pois falando a verdade, é muito difícil lidar com quem não aprende. Mas o curso me ajudou muito”*.

P6 não lembra de ter estudado sobre E.E. ou E.I. na graduação. O que sabe sobre o assunto aprendeu na prática. *“O que faço em sala de aula com esses alunos é adaptar o conteúdo das disciplinas de uma maneira fácil e bem simples, realizando atividades diferenciadas pois alguns dos alunos com especialidades não sabem tirar de quadro”*, afirma.

Advertimos, porém: somente atividades diferenciadas não incluem, contudo, há um esforço, mesmo desorganizado, talvez por falta de embasamento teórico, como constatado nas observações da sua prática em sala de aula.

P7 fala de caridade e humanidade. Consoante afirmou de modo otimista, a pedagogia ajudou bastante, mas, segundo ela, nunca teve dificuldade para incluir socialmente por ter uma base evangélica na espiritualidade Kardec.

P8 considera sua prática docente satisfatória por ter feito graduação em pedagogia e especialização em psicopedagogia. Ressalta que o grande desafio da inclusão é combater os preconceitos de raça, classe social, etc.

Para **P9** o Curso de Pedagogia ajudou na docência, mas não colaborou para a ação inclusiva do professor. Demonstrou na sua fala temor de alunos com NEE, como podemos observar:

No começo achei que não ia conseguir ser professora, porque é muito complicado ensinar para meninos de todo jeito. Mas comecei a trabalhar na prefeitura assim que comecei a cursar a faculdade, aí fui aprendendo. Hoje eu me considero uma boa professora. Planejo direitinho, sei dar uma boa aula. A pedagogia me ajudou muito. Mas existem muitos problemas na sala de aula que eu não consigo resolver. Alunos com problemas de aprendizagem que não sabem ler, que os pais são analfabetos e não acompanham, que não param quietos para escutar as aulas, que só fazem tarefa quando querem. Neste ano graças a Deus eu não tenho ninguém com deficiência. Mas ano passado eu sofri com uma menina com síndrome de Down que não sabia de nada. Eu me esforcei para dar atenção especial para ela, mas ela só sabia falar palavrão. Eu tentei de tudo, mas sinceramente acho que durante o ano todo ela não aprendeu nada, e ainda atrapalhou a aprendizagem das outras crianças. Eu nem conseguia dar aula direito para as outras crianças (QUESTIONÁRIO, P9/2009).

Das várias entrevistas sobressai a de P6. Ao se referir à prática inclusiva ficou claro, mediante suas queixas em relação à prática docente com as crianças, que sua formação inicial estava distante das necessidades cotidianas encontradas na sala de aula, no tocante aos alunos com NEE. Quanto aos demais pedagogos, conforme foi possível verificar, alguns buscam, na prática cotidiana, conhecimentos por meios de pesquisas pessoais ou até experiências de outras colegas.

Aqui ressaltamos: na formação destes pedagogos realmente não houve oferta de disciplinas relacionadas a E.E. ou E.I., como verificamos no ementário do projeto do curso. Portanto, é uma contradição, pois a LDB em vigor na época já solicitava às IES a reformulação de currículos para um atendimento eficaz das demandas existentes na sociedade vigente.

Sobre a formação do pedagogo, levemos em consideração o determinado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Em dezembro de 1996, a Secretaria de Ensino Superior do Ministério de Educação (SESU/MEC), por meio do Edital n°. 4, de 4 de dezembro de 1997 - que iniciou o processo de mudança

curricular, solicitava as instituições de ensino superior o envio de propostas para a elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de graduação.

De acordo com o edital, as diretrizes curriculares têm por objetivo servir de referência para as IES na organização dos seus programas de formação, permitindo flexibilidade na construção dos currículos plenos e privilegiando a indicação de áreas do conhecimento a serem consideradas, ao invés de simplesmente estabelecer disciplinas e cargas horárias definidas. As diretrizes curriculares devem contemplar ainda a denominação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, explicitando os objetivos e demandas existentes na sociedade. Assim, as diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia, definidas pela Resolução nº.1, de 15 de maio de 2006, do Conselho Nacional de Educação (CNE) trouxeram à tona, mais uma vez, o debate a respeito da identidade do curso e da sua finalidade profissionalizante, agora instituída como licenciatura (BRASIL, CNE/CP 2006).

As exigências em torno de mudanças curriculares para o Curso de Pedagogia vêm de longa data e fazem parte de uma ampla, longa e discutida reforma na organização dos cursos de graduação e na formação dos profissionais da educação no Brasil.

Porém, nos anos seguintes, com a reformulação do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Universidade em 2006, já foi possível verificar iniciativas em torno do tema E.E. e E.I. no chamado “Currículo Novo”:

A identidade do curso de pedagogia, segundo os pressupostos do presente projeto, passa pela docência e pela capacidade de produzir e gestar conhecimentos sobre os processos educativos. A formação para atender demandas das modalidades de ensino como: educação à distância; educação de pessoas com necessidades educacionais especiais; educação de pessoas jovens e adultas; educação étnico-racial; educação indígena; educação nos remanescentes de quilombos; educação do campo; educação hospitalar; educação profissional; educação comunitária ou popular deverá estar contemplada no currículo de forma complementar, transversal ou aprofundada através de componentes curriculares que poderão ser optativos ou não (PPP – UVA, 2006).

Como mostra a citação, não fica clara, porém, a obrigatoriedade do trabalho com a diversidade, quando é relatado o seguinte: “[...] contemplada no

currículo de forma complementar, transversal ou aprofundada através de componentes curriculares que poderão ser optativos ou não”.

Segundo percebemos ao observar o ementário do PPP de 2006, as mudanças ainda são pouco significativas, pelo menos não existe na proposta desta Universidade (UVA) uma disciplina obrigatória que contemple a formação básica para o trabalho com o aluno deficiente. Contudo, de acordo com a última proposta elaborada, o currículo de pedagogia foi contemplado com um Seminário de trinta horas para ser debatida toda uma amplitude dos conceitos e políticas públicas a respeito da Educação Especial e Inclusiva. Diante da dimensão do tema, esta revela-se insuficiente.

Consoante a coordenadoria da UVA, a Educação Inclusiva é uma temática que pode ser trabalhada em todas as disciplinas. No entanto, pela quantidade de conteúdo nelas incluído, e até pelas avaliações dos últimos seminários promovidos em 2008 e 2009, os alunos se queixam do desconhecimento na área e da carga horária reduzida do seminário, limitada para discutir temas tão amplos. De modo geral, os assuntos são quase sempre abordados em forma de palestras ministradas pelos colaboradores e convidados, num evento que dura uma semana. Tal fato reduz a carga horária de trinta, para vinte horas aulas, pois a agenda do seminário é distribuída em quatro horas de aula diária, durante cinco dias.

Todavia, o que é possível verificar nesta breve análise é o quanto os cursos de pedagogia requerem discussões e mudanças capazes de colaborar na promoção de uma educação democrática e inclusiva, de fato, para todos. E não apenas discussões, mas principalmente ações implementadas e disseminadas no período de formação para que cada egresso possa sair do curso, se não completamente preparado, ao menos cômico do seu papel nos meios escolares ou não. Isso possibilitaria uma melhor administração da própria formação contínua, porquanto, muitos alunos simplesmente afirmam não saber como lidar com a inclusão, queixando-se de não estarem preparados.

Nesta perspectiva, segundo Saviani (2008) aponta, já houve muitas discussões em termos de legislação para a Educação Especial, mas no tocante à

formação de professores para atuar neste âmbito, a questão permanece em aberto. Para o autor, o lugar onde esse tipo de formação poderia ser contemplado em sua especificidade seria o Curso de Pedagogia. Neste momento chegamos novamente à infinita discussão inerente à pedagogia no contexto da identidade e da organização do currículo que forme um profissional preparado para atender à demanda atual da educação.

Concordamos com Saviani, no entanto, a nosso ver, os cursos atuais já devem mobilizar discussões para modificar suas propostas de currículos organizados para atender ao Perfil do Pedagogo disposto no Parecer CNE/CP Nº 1/ de 15 de maio de 2006, no qual postula:

Art. 5º O que o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:
I atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; [...]
V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas; [...]
IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; [...]
XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas (BRASIL. CNE/CP Nº1, 2006).

Entretanto, estas postulações não foram contempladas na formação dos pedagogos egressos da turma pesquisada. Não se percebe, na fala deles, menção sobre o propósito de uma postura investigativa, que depende, sobretudo, do profissional diante das necessidades surgidas no contexto da sala de aula a exceção à a educadora P7, quando fala do conceito de Educação Especial: *“É uma necessidade básica para o educador, saber compreender para entender a deficiência ou qualidade de cada ser em sua capacidade sendo que o educador precisa estudar, capacitar-se para estar inserido na Educação Especial”* (QUESTIONÁRIO, P6/2009).

Quando falam, no questionário, sobre sua formação em pedagogia e as contribuições para atuação profissional num contexto de inclusão, fica claro uma postura defensiva no sentido de que a Universidade deveria tê-los preparado, ou que os gestores do sistema deveriam oferecer cursos de formação contínua.

Os conhecimentos adquiridos durante o curso de pedagogia contribuíram e muito para minha atuação em sala de aula, mas ressalto que, não de forma direta. A prática em sala de aula infelizmente é diferente daquela teoria que se estudou na universidade de uma forma ou de outra, o que se “aprende” tem influência no cotidiano da sala de aula. No contexto inclusivo de educação tenho dificuldade em fazer um trabalho mais direto, talvez pela falta de formação. Alguns alunos desta categoria se evadem quando percebem que seu mundo não é ali. Seria importante para a educação se tivéssemos uma formação direta sobre educação especial e inclusiva. O que nos é oferecido é muito pouco e precário (QUESTIONÁRIO, P3/2009).

Concordamos com a fala de P6, pois na nossa percepção, deve haver empenho por parte do sistema educacional voltado aos educadores de um modo geral e não só os pedagogos especificamente. Porém, na falta dele, não podemos esquecer que como profissionais da educação somos responsáveis em primeira instância por nossa formação inicial e continuada. Segundo Imbernón (2006), o profissional da educação, hoje, deve estar preparado para a mudança e a incerteza e, sobretudo, para administrar sua formação continuada para poder atender aos desafios impostos diariamente pelo sistema educacional. Nesse sentido, o autor alerta:

Muitos dos obstáculos encontrados pela formação dos professores podem converter-se facilmente em álibis para a resistência por parte de algum setor do professorado. Ou também que esses obstáculos sejam motivo de uma cultura profissional que culpe os professores sem oferecer resistência e sem lutar por uma melhor formação e um maior desenvolvimento profissional. Entre esses obstáculos destacamos: - A falta de um debate sobre a formação inicial dos professores dos diversos níveis educativos. – A falta de coordenação, acompanhamento e avaliação por parte das instituições e serviços implicados nos programas de formação permanentes. [...] – O predomínio da improvisação nas modalidades de formação. [...]– A formação vista unicamente como incentivo salarial ou de promoção (IMBERNÓN, 2006 p. 104 -105).

Com certeza, há inúmeros obstáculos a dificultar a formação, os quais, conseqüentemente, se refletem na prática do profissional que atua no sistema educacional, principalmente da rede pública de ensino. Isto nos deixa cada vez mais inseguros diante das incertezas do trabalho com alunos com NEE.

A seguir, faremos um recorte dos desafios enfrentados por uma pedagoga em sala de aula, num contexto onde se faz necessário o conhecimento inclusivo. Com esta finalidade, nos deteremos nas concepções e práticas da pedagoga (P6), que tinha aluno com NEE em sala de aula regular no período de coleta dos dados no campo empírico.

A Escola Serrana

Conforme exposto em trecho do diário de campo relataremos os primeiros minutos de aproximação com a escola, ao entrarmos em contato com o campo empírico onde observamos as práticas inclusivas numa sala de aula.

Trata-se de uma escola situada no bairro de periferia chamado Pólo de Lazer³⁶, construída recentemente (cerca de cinco anos) pela Prefeitura Municipal de Tianguá³⁷, com o objetivo de atender a comunidade carente local:

A escola fica fechada até o toque da sineta. Os alunos brincam na rua em frente, não há trânsito de veículos. A instituição está localizada num bairro bem afastado do centro da cidade de Tianguá- CE. Toca a sineta. A maioria dos alunos entram correndo, outros ficam brincando de “pega” até que alguém ameaça fechar o portão. A senhora da porta (ainda não sei se porteira ou zeladora), com a chave e o cadeado na mão, grita: “Já bateu! Eu vou fechar o portão”. Quem está correndo na rua se desfaz das brincadeiras e entra correndo na escola (DIÁRIO DE CAMPO 2).

A Escola Serrana atende a comunidade e bairros vizinhos, nos turnos manhã e tarde, compostos por famílias de baixa renda, algumas provenientes da Zona Rural e do Bairro da Subestação. Segundo a equipe técnico-pedagógica, o trabalho com as crianças representa um desafio maior por conta dos problemas sociais do entorno como pobreza, analfabetismo (das famílias), violência doméstica, alcoolismo, marginalidade, venda de drogas, etc., exigindo da escola, além da educação formal, todo um trabalho de articulação social, inclusão e formação para a cidadania.

Esta escola é a primeira do bairro e conta com uma estrutura razoavelmente adequada, antes estudavam em uma casa improvisada de escola,

³⁶ O bairro tem este nome por antes fazer parte de uma zona meretrícia desativada em 2000 e ter sido construído naquele local um Polo de Lazer, com ampla área aberta, onde acontecem os eventos festivos da cidade, como carnaval e festas culturais.

³⁷ A escola foi construída na gestão do prefeito Dr. Luiz Menezes, que administrou a cidade, eleito em 2000. Hoje o cargo é ocupado pela sucessora do partido, Natália Felix, atual prefeita.

cujas ruas ao redor não tinha sequer calçamento, apenas mato em terreno baldio. Com a implantação da escola na comunidade, as ruas vizinhas foram pavimentadas e o bairro hoje possui outro aspecto.

Como observamos, a estrutura física da escola encontra-se limpa, em boas condições, equipada com móveis e utensílios básicos, e é razoavelmente distribuída: possui uma secretaria pequena, onde funcionam diretoria e coordenação, local onde também ficam guardados os documentos das crianças e da escola. Um banheiro masculino subdividido em três, e um feminino também subdividido em três. Um longo corredor divide dois blocos de salas (06 salas convencionais e uma adaptada), arejadas, bem iluminadas, enfeitadas com capricho pelos professores, com exceção da sétima, localizada no final do corredor, curiosamente anexada à cantina da escola (Figura 5), onde a professora P6 leciona no 4º ano turnos manhã e tarde.

Enquanto a equipe técnico-pedagógica é liderada por diretora, coordenadora, secretária e inspetor, o corpo docente é formado por doze professores e funciona nos turnos manhã e tarde. Por sua vez, a equipe é assessorada pelos técnicos do Departamento de Planejamento e Acompanhamento Pedagógico da Secretaria de Educação Municipal (DEPLAE), que visitam, fiscalizam e acompanham o trabalho pedagógico da escola. No quadro a seguir, consta mais detalhes de docentes e discentes da Escola Serrana:

Séries /dados	Turno	Nº de turmas	Nº de alunos
CBA (2º e 3º ano)	M e T	02	43
Ensino Fundamental – 4º ano	M e T	02	56
Ensino Fundamental – 5º ano	M e T	02	67
Ensino Fundamental – 6º ano	M e T	02	64
Ensino Fundamental – 7º ano	M e T	02	55
Ensino Fundamental – 8º ano	M e T	02	46
Ensino Fundamental – 9º ano	M, T e N	03	95
Educação de Jovens e Adultos	Noite		17
TOTAL		15	443

QUADRO 7 – Total geral de turmas e alunos da Escola Serrana

De acordo com o quadro, o número total de alunos matriculados até o momento da pesquisa era 443. Destes, seis eram considerados com deficiência, segundo a escola, porém a secretária não soube (ou não quis) informar os tipos de

deficiência. Disse apenas se tratar de “Crianças Especiais” informadas pelos pais no ato da matrícula. Em pesquisa na Secretaria de Educação, a responsável pelo setor de Educação Especial passou-nos cópias de seis folhas impressas do site do INEP referentes a “Relatórios Secretaria de Educação Municipal – Números de Alunos com Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação” de todas as escolas do município. Segundo dados do INEP/2010, foram informados como sendo matriculados nesta escola:

- **Ensino Fundamental (9 anos) – 4º ano:** 1 apresentando deficiência auditiva; 1 apresentando deficiência mental; 1 apresentando transtorno desintegrativo da Infância (psicose Infantil).
- **Ensino Fundamental (9 anos) – 5º ano:** 2 com deficiência mental.
- **Ensino Fundamental (9 anos) – 8º ano:** surdez.

Conforme dados da Secretaria de Educação do Município, a matrícula inicial da escola foi de 392 alunos no começo de 2009, chegando ao final do ano com resultado de 40 repetências e 31 abandonos (evasão). A coordenação pedagógica comenta os dados e explica que este número de evadidos são alunos que se matricularam no início do ano, mas, nem chegaram a frequentar a escola.

Ainda segundo informou, a escola possui projeto de apoio (reforço no contraturno) aos alunos com dificuldade de aprendizagem, porém poucos se valem desse reforço. Queixou-se da falta de colaboração dos pais a escola. Ademais como informou, embora a equipe se esforce em atender todas as solicitações e “cobranças” da Secretaria de Educação, esta fiscaliza mas não oferece contribuição ao trabalho dos educadores junto ao alunos com dificuldades e/ou deficiências.

4.2.2.1 A sala de aula do 4º ano M e T³⁸

Ao adentrar no contexto mais específico, onde empiricamente foi possível observar a docência da professora com alunos que apresentam NEE, consideramos pertinente nesta seção de amostra e discussão de dados ilustrar detalhadamente o universo da pesquisa. Para tanto, usaremos a planta baixa da sala de aula observada (Figura 5) e relato de trechos do diário de campo que chamaremos de “Episódios”³⁹.

³⁸ Sala de aula do 4º ano, turno manhã e tarde.

³⁹ Técnica ilustrativa e descritiva adotada por Magalhães (2005) em sua tese de Doutorado “Ditos e Feitos da Educação Inclusiva: as navegações pelo currículo escolar” pela UFC.

Adotamos este recurso como forma de ilustrar pormenorizadamente o momento da observação e a partir dele fazemos a análise.

Episódio 1: primeiro contato com a sala de aula

Este episódio trata de um recorte das observações e percepções relatadas no diário de campo desta pesquisa. Por meio deste relato podemos mergulhar na instituição através dos olhos da pesquisadora:

Percorrendo o corredor central da escola que divide os blocos de salas de aula, no fundo do corredor encontro a sala de aula da professora P6. Paro por alguns minutos, em frente à porta da sala. Observo as crianças. Estão de costas para mim, olhando para a professora que percebe minha chegada, tentando visivelmente manter-se calma e indiferente, talvez procurando continuar a aula sem interrupções⁴⁰.

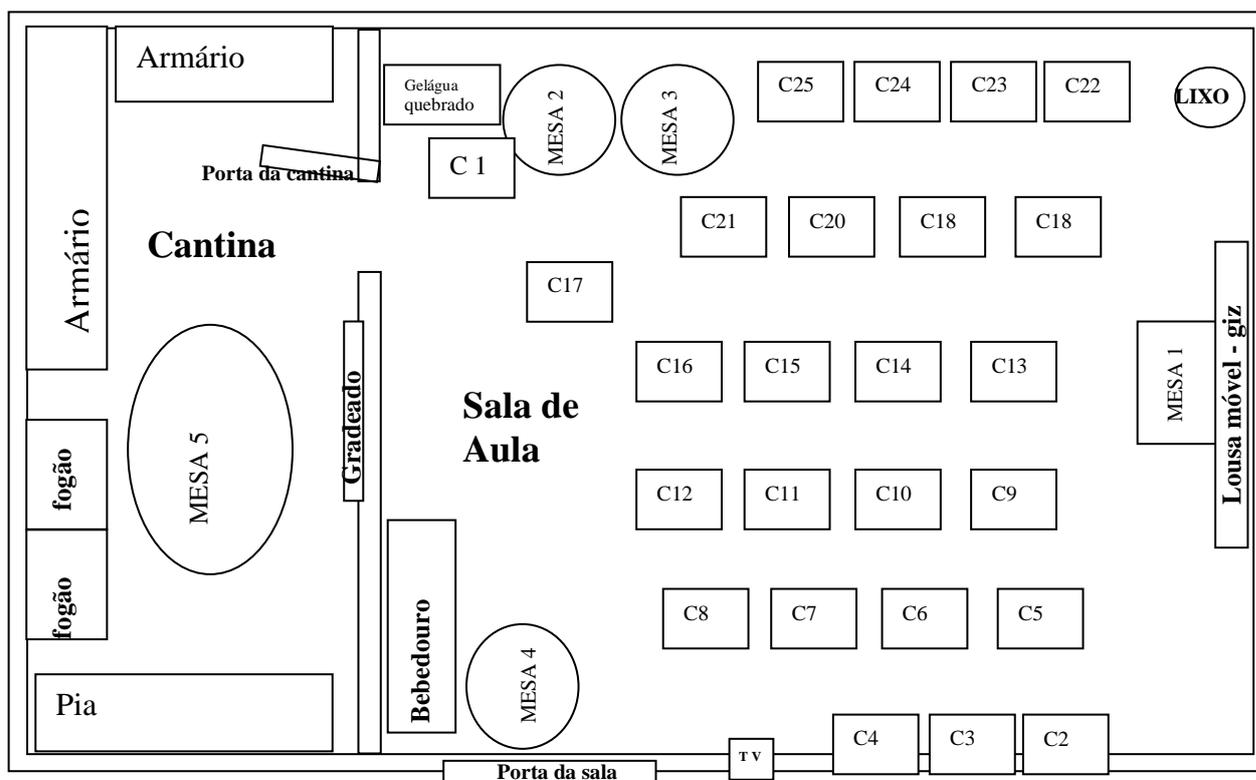


FIGURA 7 – Planta baixa da sala de aula do 4º ano – M e T

⁴⁰ Dirigimo-nos à sala apenas às 8:00 da manhã quando a aula já estava em andamento, detida nos contados com a coordenadora da escola.

Observo um pouco a classe que se mostra ampla, arejada e bem iluminada, os móveis em desalinho, cadeiras em várias posições, embora perfiladas como no modelo “educação bancária” citado por Paulo Freire. As paredes são pintadas em dois tons, de azul escuro até a altura de 1 metro e meio e amarelo creme até o teto onde se encontram oito lâmpadas fluorescentes. Percebo perplexa que a cantina é anexada à sala de aula, separada apenas por um gradeado e uma porta que serve de acesso pela sala para as merendeiras transitarem e inclusive servirem o lanche preparado ali para todos os alunos do colégio na hora do recreio (FOTO 1).

Não consegui observar o contexto de sala de aula de imediato, me detive observando detalhes mais amplos desta sala. Enquanto as merendeiras fazem os lanches das crianças (cortam alimentos, abrem pacotes, mexem panelas, lavam pratos, copos e colheres numa pia, etc.), do outro lado da grade que separa a cantina da sala de aula, a professora P6 tenta explicar o conteúdo do dia. À frente de um quadro negro, encostado sobre uma mesa quebrada, ela escreve na lousa e explana a aula do dia compassadamente para os alunos. A professora me olha diretamente e faz um aceno com a cabeça para que entre, me indicando uma cadeira no fundo da sala para sentar-me. Alguns alunos se viram pra mim curiosos, então ela me apresenta às crianças e diz que ficarei ali algum tempo, fazendo uma tarefa pro meu “colégio”. Tento não atrapalhar o andamento da aula, mas acabo falando um pouco com as crianças, tranquilizando-as com a minha presença. Confesso neste dia não ter me concentrado no andamento da aula, me detive observando características gerais, físicas e organizacionais da escola e sala de aula. (DIÁRIO DE CAMPO 2, 3 de novembro de 2009).



Detalhe da sala de aula vista pela grade da cantina da escola no momento em que as “merendeiras” preparam os pratos para servir no lanche (Arquivo da pesquisadora: nov/2009).

FOTO 1 – Sala de aula do 4º ano, anexada à cantina

Percebemos de início uma sala de aula incomum para os padrões rotineiros em termos de aspectos físicos. Porém, com o passar dos dias verificamos uma rotina singular às demais, com exceção de possuir em seu contexto alunos com NEE, algo ainda pouco comum nas instituições tianguaenses. Contudo, a presença dos alunos com NEE não interfere no ritmo e organização da prática pedagógica da professora em sala de aula, a qual segue uma rotina diária, colocando em prática um planejamento pautado no conteúdo do currículo do 4º ano, ou seja, expõe os conteúdos de forma contínua para os alunos que aprendem convencionalmente.

Veza ou outra, quando possível, procura dar atenção aos alunos com NEE, de maneira aleatória, com ações que não refletem planejamento prévio, talvez instintivamente, fazendo-os participar ou mantê-los ocupados de algum modo.

Após alguns dias de visitas diárias, olhando mais de perto os detalhes da escola, refletindo sobre os espaços e contextos daquele campo empírico, inevitavelmente nos perguntamos o porquê da “organização” estrutural das salas do 4º ano da professora P6 estar instalada naquele local.

Parece que colocaram ali, “nos fundos” da escola, “tudo” que não se adaptava ao “modelo de organização”⁴¹ da escola: cadeiras sem braço, mesas em desuso, geláguia quebrado (ver planta baixa da sala, M e T), lousa antiga cheia de marcas que se confundem com as letras feitas a giz branco, amparada por uma mesa quebrada, encostada à parede. Espaço visivelmente inapropriado para crianças que aprendem convencionalmente, e mais ainda, para as que apresentam algum tipo de NEE.

Mesmo questionando a coordenadora e a professora sobre o fato, não descobrimos o motivo, ou critério adotado para a instalação do 4º ano exatamente nesta sala. Mas como todas as outras salas funcionam em espaços adequados, ambientes mais silenciosos, talvez seja pela tolerância da professora que se mostra paciente e receptiva, ou simplesmente acostumada ou conformada com a realidade.

⁴¹ Foi construída para ser “Escola Modelo”, entre muitas outras escolas do município, há nela uma cozinha equipada com *freezer*, armários, geladeiras, etc. e salas de aula arejadas e bem iluminadas.

Neste espaço inusitado estuda a turma do 4º ano manhã (sala M⁴²) e tarde (sala T) sob a condução da professora P6. Se não parece um espaço adequado para aprendizagens convencionais, tampouco deve ser para alunos com NEE. Apresentaremos a seguir a dinâmica relacional e de processo ensino-aprendizagem evidenciado nestes dois contextos onde ocorre uma tentativa de inclusão.

4.2.2.2 Grupo-aula da sala M

O grupo do 4º ano, turno manhã, é composto de trinta alunos disputando o espaço pequeno e inadequado, cadeiras inteiras ou quebradas e, pelo que se percebe, lutando contra a dispersão provocada, entre outros fatores, pelo barulho advindo da cantina e das visitas constantes de alunos de outras salas que vêm tomar água no bebedouro geral, também instalado nesta sala.

Conforme percebemos, a sala possui alunos nomeados como líder, Marina⁴³, e vice-líder, Thiago, e vários grupinhos socializados talvez, segundo apreendemos, por afinidades, gênero, etc.

Aparentemente sem grupo, estão **Dany** e **Júnior**, ambos com necessidades educacionais especiais, consoante a professora.

Dany é uma garota de 15 anos, de cerca de 1m e 60 cm, cabeça grande se comparada ao corpo magro, cor parda, cabelos castanhos, usa óculos e se destaca por ser a maior da sala. Por este motivo senta-se na última fila para não atrapalhar a visão das crianças menores que se esforçam para copiar as anotações da lousa cinzenta e esburacada posta em cima de uma mesa.

De aparência tímida, Dany dificilmente interage com o grupo, passa a maior parte do tempo sentada, só levanta na hora do recreio. Não faz perguntas para a professora, nem participa das discussões de sala de aula.

⁴² Nos referiremos às salas pelo termo “sala M” (sala do 4º ano do turno manhã) e “sala T” (sala do 4º ano do turno tarde).

⁴³ Todos os nomes do contexto empírico (alunos, professora, instituições) desta pesquisa são fictícios para preservar a identidade dos sujeitos.

Seus cadernos são amarrados, escritos com atividades diferenciadas. Ao observá-los percebemos folhas com alfabeto, pedaços de exercícios de português copiados da lousa, mais letras, palavras, nomes, exercícios de matemática sem respostas. Inicia aula, termina aula e a maioria deles continuam sem respostas.

Ao nos determos nas atividades dos cadernos de Dany, verificamos na sequência de folhas, anotações dispostas de forma aleatórias, ora escritas por ela, ora pela professora. Não se percebe sequência lógica ou nível crescente de dificuldade, definitivamente não refletem planejamento, parece mais uma forma de mantê-la ocupada, a despeito dos esforços da professora em fazer intervenções.

No intuito de ilustrarmos de forma minuciosa o cotidiano de Dany, no tocante à sua relação com a professora e às atividades em sala de aula, segue o episódio 2, o qual discutiremos juntamente com o relato do episódio 3.

Episódio 2: Dany, a professora e o processo ensino-aprendizagem

Neste episódio é possível observar aspectos comportamentais de Dany no processo ensino-aprendizagem e o esforço da professora em fazer intervenções educativas no contexto de sala de aula:

8:32 A professora passa um exercício na lousa. Dany se esforça para copiar, (aproximo-me) sua letra tem problemas gráficos. Neste momento a professora passa as questões referentes aos verbos estudados e explanados anteriormente para a turma do 4º ano. Pede que resolvam. Os meninos resolvem as atividades e são visitados um a um. A professora com frequência se aproxima de Dany, apaga “algo” em seu caderno, escreve “algo” (não me aproximei para ver), Dany apenas observa sem perguntar.

9:28 A professora começa a fazer a correção coletiva na lousa; faz perguntas, visita cadeiras a cada questão. Na segunda questão vai à cadeira de Dany e lê a questão em voz alta para que ela tente responder. Questiona-lhe. Dany apenas põe o lápis na boca e olha para a professora. Esta começa a ditar-lhe letra a letra para que copie os verbos. Passa cerca de 8 minutos a seu lado (P6 confere por vezes com o olhar se estou observando) duas vezes levanta a voz e passa o comando para a turma dispersa: - Continuem a atividade, eu vou já olhar quem tá fazendo! E continua tentando ensinar Dany mesmo demonstrando não saber exatamente como.

9:35 Volta à lousa e anota a 4ª questão, dá um tempo para os alunos responderem, começa novamente a visitar as cadeiras e se detém na cadeira de Dany. Comentou comigo que a letra de Dany antes era enorme, mas já adaptou bem mais o tamanho no caderno.

9:44 Quando começa a corrigir a 4ª questão, as crianças de outras salas começam a gritar na porta, aproximando-se da mesa do lanche que fica no meio da porta desta sala. É chegada a hora do recreio. O barulho de fora se confunde com o de dentro da sala. A professora e os meninos só param quando concluem, ignorando (ou tentando ignorar) o barulho de fora.

9:50 Os alunos são liberados para o intervalo.

10:15 Os alunos entram em sala de aula bastante agitados da correria do recreio, gritando e empurrando-se.

Dany senta-se e apenas observa em silêncio. A professora volta do recreio passando o comando:

– Aula de ciências, abrir o livro na página 160.

– Pronto?

Os alunos abrem os livros e ficaram a postos. Dany abre tranquilamente, sem demonstrar pressa. A professora lê uma História que fala de prevenção de acidentes. A turma participa ativamente. Dany só ouve com a mão no queixo. A professora questiona:

O que acontece no recreio que é perigoso? - Como podemos prevenir acidentes no colégio e em casa?

Durante as discussões da aula com a participação aos gritos de alguns meninos, Dany deita o rosto sobre a cadeira como se dormisse; esta ação se repete várias vezes.

10:45 Alguns continuam participando, outros se dispersam. A professora continua “falando” o conteúdo em voz alta para os alunos mais participativos, em seguida anuncia a atividade: Criar uma história em quadrinhos falando sobre prevenção de acidentes. Dany se esforça, tenta fazer e apaga. No final cada um mostra a história e Dany mais uma vez assiste sem ao menos mostrar os desenhos e rabiscos a seu modo que fez em seu caderno (DIÁRIO DE CAMPO 4, 11 de novembro de 2009).

Neste mesmo contexto de sala de aula temos o aluno **Júnior**. Ao contrário de Dany que é a maior da sala, Júnior é um garoto com estatura pequena, de cor parda e cabelos pretos. Mostra-se curioso; os olhos passeiam pela sala a maior parte do tempo, poucos momentos se detém e observa algo brevemente. Fica sentado na frente do lado da mesa da professora. Olha com frequência para trás, onde estão os colegas de sala, de boca aberta durante a maior parte do tempo; observa sem interagir, apenas olhando para os colegas, para a professora, para o vazio.

Inicialmente a professora não sabe especificar o problema dele, afirmou apenas que apresentava dificuldades para falar e baixo rendimento escolar. Mais tarde, conversando com Júnior, percebemos que nasceu com lábio leporino, submeteu-se a uma cirurgia corretiva e possui uma oclusão no palato duro que possivelmente causa a distorção da voz. Sua fala é fônica, e talvez por isso pouco interage com os colegas. Na entrevista, a professora afirmou que não entende o que ele fala, pergunta várias vezes e tenta se comunicar com ele.

Com objetivo de ilustrarmos com detalhes o cotidiano de Júnior no referente à sua relação com a professora e as atividades em sala de aula, segue o episódio 3.

Episódio 3: Júnior, a professora e o processo ensino-aprendizagem

Neste episódio é possível observar aspectos comportamentais de Júnior no processo ensino-aprendizagem no contexto de sala de aula, bem como sua relação com colegas e a tentativa de intervenção educativa por parte da professora:

Júnior que há muito não vinha para a aula veio hoje. Segundo C (colega de sala), - ele tava doente, por isso andou faltando, a mãe dele disse que ele toma remédio controlado. Conversei com ele: Perguntei por que faltou, ele só sorriu e disse “Mãe não deixou” [...]

Hora do recreio - hoje as crianças não podem sair para o corredor, pois existem salas de aulas em prova. Então lancham na própria sala que fica anexa a cantina mesmo, e brincam dentro da sala. Os professores saem para a sala dos professores e os funcionários da secretaria se dividem supervisionando as salas. Ao terminar o horário do recreio os alunos voltam as suas cadeiras e sob o comando da professora, retornam a revisão de ciências. Junior continua a colorir os desenhos que fez de palavras que a professora escreveu em seu caderno para que repetisse e ilustrasse.

Fotografando seu caderno, percebi que as atividades anteriores seguiam o mesmo estilo. Em várias folhas há blocos de letras aleatórias (disse que quando não tem tarefa, faz e repete seu nome).

A professora escreve na lousa e circula em algumas cadeiras passando “o visto”. Vez ou outra levanta a vista para a sala e grita: “Bora, Carlos!” “Quieta, Ana!” “Vamos lá! Marcelo, faça o seu!”.

Deteve-se em Júnior e perguntou que letra era, apontando para um “B”, Júnior respondeu, sem mais perguntas, saiu para continuar o exercício de ciências na lousa. Júnior continuou a pintura do desenho. A sala acompanha o que é escrito na lousa, enquanto os alunos conversam entre si.

Todas as revisões da semana são escritas na lousa, questão a questão. Isto toma uma aula inteira. A professora se aproxima de Júnior e escreve uma atividade em seu caderno, palavras para que repita, (DIÁRIO DE CAMPO 13, 2 de dezembro de 2009).

É indiscutível o fato de ser sempre possível para o aluno com NEE aprender algo em interação com os outros alunos numa sala de aula regular como rezam os preceitos da inclusão. Porém, como sabemos, não basta só isto. Ao discutirem o assunto, Góes e Laplane (2008) alertam para o risco de se implementar a inclusão por meio, simplesmente, da matrícula na classe comum, ignorando necessidades específicas do aluno com NEE.

Neste sentido, a iniciativa da professora de acolher e colocá-los para participar das atividades pode estimulá-los a aprender. Contudo, é indispensável o educador estudar, compreender o nível em que se encontra o aluno com NEE para poder planejar e intervir adequadamente. É fundamental acreditar nas possibilidades de superação do aluno e mesmo assim aceitar que a aprendizagem dele pode ser um pouco mais lenta que a dos demais, algo difícil de ser compreendido pelos educadores, como podemos verificar na fala da professora P6:

É assim, geralmente quando a gente recebe esse tipo de criança [...] com esse tipo de [...] algum tipo de deficiência, as mães chegam pra gente e dizem logo assim: - “Ele está na escola pra não ficar em casa, ele tem [...] ele não é normal, elas tratam assim, aí eu trago eles pra escola pra eles não passarem o dia em casa, pra eles terem contato com as crianças”. Eu sei que eles não conseguem aprender e avançar muito, o que eu sinto de mais dificuldade na sala de aula é porque eu não sou preparada pra trabalhar com esse tipo de aluno e a falta de tempo, a falta de interesse dos pais de não acompanharem os filhos. Se a gente passa uma atividade pra eles, no outro dia volta do mesmo jeito que foi (ENTREVISTA, P6).

Como é possível observar nos episódios 2 e 3, Dany e Júnior não são assistidos dentro das suas necessidades da forma como deveria, a própria professora revela dificuldade em lidar com suas limitações de formação e prática.

De modo geral, a interação da professora é mais frequente com os mais participativos, que respondem em coro na hora da correção, que executam e acompanham as tarefas. Ou seja, as crianças que tendem a ser passivas, sossegadas, quietas, na maioria das vezes, são ignoradas, pelo menos durante o tempo que observamos.

Ensinar no âmbito de uma perspectiva inclusiva é de fato uma tarefa complexa e exige dos professores conhecimentos muitas vezes divergentes do que lhes foi ensinado e do que utilizam em sala de aula. E o que dizer, então, de professores que sequer viram na formação conhecimentos básicos que lhe permitissem analisar e intervir nos desafios do cotidiano, como foi o caso da turma de pedagogia da qual a professora P6 fez parte⁴⁴.

Aqui ressaltamos: não pretendemos com pesquisa identificar culpados de exclusão escolar, seja a escola, o pedagogo ou a família destes alunos. Todavia, a partir deste caso, poderemos analisar e promover uma discussão para além do

⁴⁴ Aspectos que discutiremos posteriormente.

discurso da maioria dos educadores, ao se basearem no determinado pela política, no “tem de ser”. Propomos uma ação-reflexão que nos permita redirecionar a prática pedagógica cotidiana buscando alternativas de inclusão escolar e social.

Em vários momentos da entrevista a professora P6 queixou-se⁴⁵ de não ter tido, na formação inicial em pedagogia, estudo sobre Educação Especial e Inclusiva. Sem dúvida, a formação do professor da escola regular já deveria trazer em seu currículo elementos teóricos fundamentais, desencadeadores de uma prática inclusiva. Mas, como explicitado por Sartoretto (2008, p. 79):

O argumento do despreparo dos professores não pode continuar sendo *álibi* para impedir a inclusão escolar de pessoas com deficiências. Se não estamos preparados, precisamos urgentemente nos preparar. E uma verdadeira preparação começa com a possibilidade e pelo desafio de acolher as diferenças na sala de aula e pela busca de novas respostas educacionais.

Portanto precisamos abandonar o comodismo decorrente de uma prática pedagógica homogeneizadora, e encarar decisivamente o desafio da diversidade como uma forma de refletir sobre nossa prática e buscar aprimoramento por meio da formação continuada.

A nosso ver, somente a partir de uma mudança de concepção advinda de estudo, discussão, análise, reflexão da prática e, sobretudo, empenho em conhecer o aluno dentro da sua diversidade, teremos indícios de como facilitar seu processo de aprendizagem, inclusão escolar e social. É partindo da “concepção à ação”, segundo Sartoretto (2008), que a escola passará a cumprir sua missão atual. Esta vai além da mera transmissão de conhecimentos, e deve atender à necessidade vigente do reconhecimento do outro em todas as suas dimensões, possibilitando diferentes espaços de convivência e diferentes caminhos de aprendizagem.

Teoricamente parece fácil, mas, na prática, lidar com o diferente requer isto e muito mais, aliado a um bom planejamento e a um projeto político-pedagógico que embase a prática dos professores.

Durante os vários dias de aula observados no 4º ano manhã, não detectamos a existência de um planejamento diferenciado para os alunos com NEE.

⁴⁵ Fato citado pela maioria dos pedagogos da mesma turma de graduação de P6 que responderam ao questionário.

Pelo apreendido, as tentativas de intervenção com Dany e Júnior vão sendo improvisadas no decorrer da aula, assim como do aluno Douglas, apontado pela professora como “especial”.

Ao longo das observações foi possível perceber, P6 planeja convencionalmente sua aula e se esforça em distribuir seu tempo e atenção a todos os alunos, principalmente com aqueles com deficiências. Ela tenta fazê-los cumprir com os rituais da aula, mantendo o que poderíamos chamar de simulação de acompanhamento de atividades. Desse modo cria a falsa impressão de que o aluno ao copiar da lousa, ouvir ou simplesmente olhar em silêncio está aprendendo o conteúdo apresentado aos demais. Mas a aprendizagem não se efetiva como confirmamos verificando de perto os cadernos de Dany e Júnior escritos com blocos ininterruptos de letras e palavras sem espaço, sem sequência lógica gradativa de atividades e sem respostas nos exercícios.

4.2.2.3 Grupo-aula da sala T

O grupo do 4º ano turno tarde é formado por 26 alunos no mesmo espaço inadequado já descrito.

Nesta sala estuda **Douglas**, com 13 anos, alto, magro, pele branca, cabelos pretos, olho esquerdo estrábico, rosto fino. A professora o chama de “Mudo” e confessou ser este seu maior desafio em sala de aula, pois não sabe se comunicar com ele. No entanto, conforme percebem, um colega que se senta ao seu lado se comunica bem com ele e é através deste que P6 muitas vezes dá o seu recado.

Diante da situação, inquieta-nos o fato de P6 não procurar entender como o colega se comunica com Douglas, mas somente usá-lo como “intermediador”. Falta, portanto, atenção a este aspecto peculiar à sua sala de aula.

Para ilustrarmos com detalhes o cotidiano de Douglas no tocante à sua relação com a professora e às atividades em sala de aula, segue o episódio 4, o qual discutiremos a seguir:

Episódio 4: Douglas, a professora e o processo ensino-aprendizagem

Douglas senta-se, mexe-se, olha para os lados, põe a mão no rosto, sentado ao lado do combogó, olha pelos quadradinhos para fora da sala, olha para o vazio [...]

Seguindo o rito diário da aula, após rezar e cantar, a professora começa a explanar o conteúdo do dia.

Douglas continua sentado, se mexe bastante na cadeira, com as mãos no queixo, olha para a parede do lado, olha com frequência o corredor através do combogó [...]

Em nenhum momento (até aqui) a professora se dirige a ele. A professora explica a atividade que irão fazer e começa a escrever na lousa. As crianças automaticamente começam a abrir os cadernos. Douglas distraído em seu silêncio demora um tempinho para perceber a ação dos alunos. Quando olha em volta, retira rapidamente o caderno da mochila, olha para a professora escrevendo na lousa e começa a copiar. À sua frente senta um garoto que volta vira de costa e faz sinais se comunicando com ele.

Pude perceber, observando seu caderno, que copia da lousa com uma letra muito bonita.

Segundo Rafa, seu amigo e também vizinho da rua, Douglas falta muito às aulas, inventa desculpas pra mãe dizendo que está com febre.

A professora continua copiando na lousa, depois se aproxima, tenta se comunicar com ele com olhar e gestos. Ele tenta fazer o exercício, ela balança a cabeça, apaga e faz gestos para que ele continue fazendo.

A professora levanta-se e vai dar atenção para a turma. Mais tarde começa a correção coletiva na lousa.

Durante as correções, Douglas simplesmente copia as respostas. A professora ameaça tirar de sala alunos que estão atrapalhando. Andando pela sala, parou perto de Douglas. Tentou se comunicar para orientar suas atividades. Ele apenas a olha e coça a cabeça.

Douglas está sempre atento ao que a professora anota na lousa e transcreve no caderno. A professora visita sua cadeira, tenta lhe passar instruções. Ele anota, ela pega o lápis da mão dele, apaga, escreve algo, olha no olho dele, pronuncia letras e faz gestos, ele escreve algo, ela olha, apaga [...] e essa cena se repete algumas vezes durante a aula.

Toca a sineta, os meninos saem da sala correndo. Douglas termina de arrumar a mochila, olha para o companheiro e os dois saem da sala. O amigo diz que moram próximos (DIÁRIO DE CAMPO 5, 11 de novembro de 2009).

Apesar das visitas esporádicas da professora à carteira durante as aulas, percebe-se uma relação distante da P6 com este aluno. Por várias vezes temos a impressão de que ele não é notado, chegando a ser ignorado no momento das explicações dos conteúdos do dia para a turma. Na hora do exercício, a professora se aproxima na tentativa de ajudá-lo, mas como fazer uma atividade sobre um assunto que não se ouviu? E como é possível ler?

Pelos dados apresentados até aqui, pudemos conhecer com detalhes o campo empírico, bem como os personagens principais observados que serviram de base para a análise dos resultados, a qual possibilitou discutir a formação e prática do pedagogo (P6) no contexto da Educação Inclusiva.

4.3 Conhecendo a pedagoga P6

Como mencionamos, a professora do 4º ano foi escolhida por fazer parte da turma de pedagogos em Tianguá e apresentar em sala de aula alunos com NEE, o que possibilitou as observações da sua prática docente num contexto de inclusão em sala de aula.

Mediante entrevista, coletamos dados sobre sua formação. P6 começou a trabalhar aos 14 anos de idade, em 1994 como auxiliar de professora na mesma escola onde cursou todo o pré-escolar e o fundamental. Em 1993, ao concluir a 8ª série na época, sua mãe negociou com a diretora da escola para ceder-lhe uma vaga de emprego como auxiliar de professora. A diretora aceitou na condição de que a jovem cursasse o pedagógico (Ensino Médio) à noite. Assim, P6 ganharia a bolsa do Ensino Médio e contribuiria com o seu trabalho de auxiliar numa sala de pré-escolar no turno da tarde.

Durante quatro anos atuou como auxiliar de professora nesta mesma escola e no 2º semestre do último ano (1997) lecionou como professora substituta. Por ser a auxiliar mais antiga, deram-lhe oportunidade de assumir a sala.

Em 1997 fez o concurso público para professora de séries iniciais do município de Tianguá. Assumiu em 1998, quando passou a trabalhar como professora da rede pública municipal, deixando a particular. Só em 2000 foi aprovada no vestibular para pedagogia, terminando em 2004. Antes disto havia tentado quatro vezes o vestibular, mas sem êxito.

Ao ingressar no Curso de Pedagogia 2000, já estava a seis anos em sala de aula, na rede particular como auxiliar e na rede pública como professora. Em virtude da longa experiência, poderíamos pensar que P6 não encontra desafios hoje na docência, porém afirmou na entrevista:

Hoje como professora sinto muitas dificuldades. Leciono o 4º ano que era 3ª série. A sala de aula é mista, tem alunos que lê, escreve, mas também tenho aluno que não leem, e não escrevem. Tenho que dar conta dos conteúdos do 4º ano, tenho que dar conta desses alunos que não lê e não escreve e tenho também alunos especiais.

Tento fazer um bom trabalho, buscando êxito e bons resultados durante o ano. É complicado porque durante quatro horas diárias buscamos dividir um pouco o tempo fazendo com que aqueles alunos que leem e escrevem vejam o conteúdo do 4º ano com êxito. Tento fazer com que aqueles alunos que não leem e não escrevem busquem descobrir a leitura e a escrita, e com aqueles alunos especiais, tento de alguma forma ajudar, buscando caminhos mais compreensíveis para que possam aprender. Mas confesso não saber como. Vou tentando (P6, ENTREVISTA 1/2009).

Hoje com 30 anos de idade, 16 deles de experiência no magistério, afirmou gostar de lecionar. Durante as aulas, P6 demonstra segurança, desenvoltura, refletindo boa relação com a turma. Como evidenciamos os alunos em sua maioria a respeitam. Ademais, P6 promove um clima de aula agradável, porém ao ser questionada sobre os seus desafios na docência de alunos com NEE, mostrou-se insegura e desejosa de ajuda:

[...] a empresa para a qual eu trabalho nunca me proporcionou um curso para que a gente pudesse é [...] abrir mais a mente para trabalhar com estes alunos. As coordenadoras que já passaram por mim, porque não é o primeiro ano que eu trabalho com estes alunos, elas nunca chegaram a me dar assim [...] um apoio. Cansei de perguntar: 'como é que vou trabalhar com estes meninos?' A resposta era: a professora que estava te substituindo fazia a mesma pergunta'. Então assim, fica muito difícil (P6, ENTREVISTA 1/2009).

Ao indagarmos P6 sobre Educação Especial e Inclusiva, ela demonstrou concepção confusa, sempre atribuindo isto à sua formação insatisfatória. No meio da segunda entrevista, ao ser questionada se considerava seus alunos com NEE incluídos, P6 me retornou a pergunta: “Como deveria ser [...] este 'incluído' [...] agora vou te fazer uma pergunta. Esse 'incluído', está relacionado a quê” (P6, ENTREVISTA 2/2009). Neste momento ela quis saber exatamente o que era, lembrando que anteriormente já havia comentado o conceito prévio de E.E. e E.I. Vejamos no questionário, antes das entrevistas, seu conceito sobre Educação Especial e Inclusiva:

Acredito que Educação Especial é um centro de atendimento a crianças especiais onde há profissionais capacitados para melhorar e atender a especialidade dessas crianças [...] Educação Inclusiva é incluir alunos especiais na escola regular. Onde trabalho já existem alunos especiais, mas não existem profissionais (professores) preparados para trabalhar com esses alunos (P6, QUESTIONÁRIO 1/2009).

A professora relaciona Educação Especial ao Centro de Atendimento Especializado para crianças e adolescentes com deficiência situado em Tianguá.

Para P6, Educação Inclusiva acontece nas escolas, mas precisa de profissionais e professores preparados para trabalhar com estes alunos.

Segundo percebemos, a entrevista a fez pensar em seus conceitos e questionar se estes alunos estavam, de fato, incluídos.

Com vistas a analisar sua prática no contexto de sala de aula, consideramos pertinente expor a seguir, detalhadamente como se dá este trabalho cotidiano de P6.

4.3.1 Um dia típico de aula da professora P6

Durante os dias de observação da prática da professora no contexto escolar, consoante observamos, P6 segue uma rotina diária para conduzir a aula. É como se fosse um eixo condutor que se repete no formato, porém com conteúdos e atividades diferenciadas. Pelo episódio 5 é possível identificarmos claramente os ritos diários implícitos na sua prática pedagógica:

Episódio 5: rotina diária das aulas

Ao entrarem na sala de aula, os alunos procuram se acomodar, a professora que estava até então na sala dos professores entra e os saúda com um Bom dia! Procura chamar-lhes a atenção e os convida para fazer uma oração. Todos se levantam e em coro fazem a Oração do Pai Nosso. Cantam uma canção da igreja. Alguns (a maioria) participam. Percebo que Dany está sentada no final da fila do meio. [...].

A professora pede que abram o livro de português para fazerem uma leitura compartilhada (A lebre e a tartaruga). As crianças tiram os livros da mochila, algumas demoram a encontrar a página, percebo que Dany verifica a ilustração do livro da colega ao lado e vai procurando o texto, observando as ilustrações tenta identificar a página solicitada. A professora pede que todos acompanhem e começa a leitura. Dany olha para o livro, parece acompanhar, tira os olhos com frequência, se dispersando, parece que não sabe ler.

Terminada a leitura do texto a professora pergunta se compreenderam, fazendo perguntas sobre os personagens. Algumas crianças gritam as respostas, como que disputando quem fala primeiro e mais alto. Dany e Júnior não participam, apenas assistem ao diálogo da professora com as crianças. P6 pede que Júnior se levante, ela mesmo pega a cadeira dele e coloca-o sentado bem na sua frente próximo ao quadro negro.

Após os ritos iniciais, a professora apresenta a proposta do dia: criação de texto a partir de figuras com cenas e divide as crianças em grupos de quatro, com as cadeiras em frente uma a outra. Enquanto se agrupam, algumas crianças me olham com frequência, outras ignoram completamente minha presença.

Alguns minutos, após passar o comando da atividade, a professora começa a visitar os grupos, olhando as produções uma a uma, fazendo perguntas e intervenções.

Os grupos passam os quinze primeiros minutos concentrados, a partir disso conversam muito enquanto alguém trabalha no texto. Dany ficou num grupo de meninas, a pedido da professora. Manteve os olhos bem próximos do caderno (10 cm), ela apenas observa duas colegas produzindo o texto, parece escrever algo em seu caderno. A professora continua observando a sala, caminha entre os grupos, dialoga, instiga a participação de alguns, e se detém um pouco perto de Júnior. Faz perguntas e dita letras para ele [...] Apaga algo em seu caderno e tenta ajudá-lo a escrever algo. Não me aproximei das crianças, observei tudo do fundo da sala. Júnior não participa de nenhum grupo, sentado na frente, se vira bastante para olhar os alunos que trabalham e conversam animadamente.

Volta e meia a professora passa pela sua cadeira, tenta conversar com ele, olha o caderno dele. Senta do seu lado, escreve uma página inteira e pede que copie. Vejamos foto que fizemos do seu caderno no final da aula:

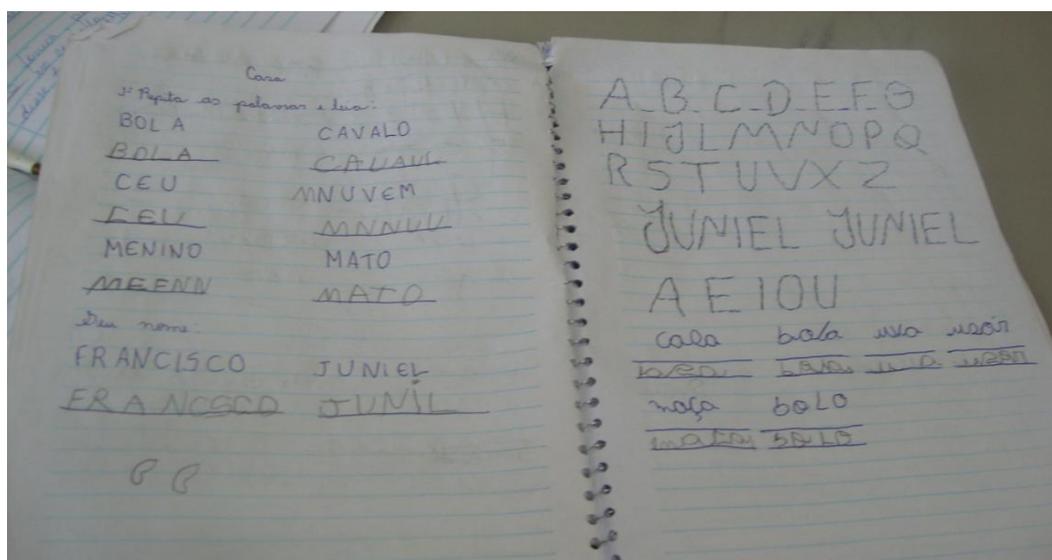


FOTO 2 – Caderno do Júnior, 4º ano, com uma atividade diferenciada

É anunciado o recreio pela professora. Os alunos correm para a fila, com exceção de uma garota que fica em pé na sala observando. Dany saiu e passando pela porta pega seu prato e vai para o pátio comer. Marina, permanece na sala, ao perguntar seu nome, ela já foi me informando que é a líder da sala. Thiago, o vice-líder, fica na porta da sala em posição de guarda pra ninguém entrar. Enquanto isto o lanche é servido na porta da sala em uma mesa redonda e grande, onde as merendeiras da cantina abastecem os pratos e as crianças vão pegando e se afastando para se alimentarem.

No pequeno pátio, à frente da sala, poucos ficam sentados lanchando. A maioria dos alunos desta e de outras salas brincam, correm e rolam no chão.

Quando volto para a sala para fazer anotações duas meninas se aproximam e dizem que são líderes da sala. Marina se aproxima e diz que não, diz que elas são apenas ajudantes. Reafirma com orgulho sua posição hierárquica de líder nomeada pela professora.

Aproveitei para conversar com o grupo de “líderes”. Perguntei: “Quem aprende bem ou tem dificuldades nesta sala?”

As meninas bastante tagarelas se apressam em me passar informações: Nós aprendemos bem. O Dario é bom em Matemática (afirma Luís Felipe). Outras têm muitas dificuldades, “o Júnior grita com a gente, não sabe falar direito” (afirma Carol); Dany não estuda muito, tem dificuldades, ela não aprende nada’, afirma Marina.

A professora entra em sala voltando do recreio, a maioria das crianças a acompanham. Aos poucos todos se sentam novamente em seus grupos e lugares. A tia anuncia: cada grupo vai escolher um texto para apresentar lendo em voz alta. As crianças demoram a se acalmar, ainda agitadas da correria do recreio. Fazem algazarra e a professora anuncia em voz alta: “todos vocês vão fazer silêncio para alguém ler o texto. Quem for ler tem que ler em voz alta”. Beto foi à frente e leu seu texto. Os alunos escutaram. As crianças que liam em voz baixa, a professora toma-lhes os textos e os relê em voz alta.

Dany fica sentada ouvindo com o caderno na boca ou com a gola da blusa cobrindo a boca. Detive-me um pouco observando Dany: é alta (a maior da turma) magra, usa óculos, tem cabeça grande e observa tudo com os lábios entreabertos.

Por último a professora solicitou que Júnior fizesse a leitura. Fez a leitura de imagens, encabulado e fônico. A fala embolada é ao mesmo tempo firme: “Um cavalo, uma bola, um menino e a bola.” Após algumas leituras, a professora parabeniza os meninos e anuncia que passará para a aula de ciências. Ordena que as crianças continuem nas equipes, guardem os materiais da aula anterior. Começa a fazer questionamentos: - equipe da Renata pode me dizer que órgãos fazem parte do sistema circulatório? (cada equipe deve dizer um). As crianças se mostram bem participativas. Segue uma série de perguntas: alguém sabe explicar o que é circulação? Júnior e Dany só ouvem e riem.

A professora prega um cartaz na lousa com desenhos do sistema circulatório, e continua com a explanação dialogada. Júnior agora está com o rosto deitado na cadeira, como se estivesse dormindo. Dany divaga, não participa das discussões. A professora instiga a participação de todos, não se dirige aos dois em nenhum momento desta aula explanativa. Dany abre a mochila e pega seu caderno. Rabisca uma folha do caderno. Fecha, abre novamente a mochila e pega uma caneta, para escrever, risca na mão para testar a caneta.

A professora conta uma história real sobre seu pai, que comia muita gordura e sentia dor no peito. Fora levado para o hospital e havia enfartado. Sentia uma dor como se estivesse partindo o peito. Em seguida fala da importância da boa alimentação para o bom funcionamento do corpo.

Júnior olha para trás com frequência. A professora pede que saiam dos grupos e voltem aos seus lugares e passa na lousa uma atividade de ciências. A atividade traz duas perguntas subjetivas sobre o assunto. Júnior permanece sentado à frente, do lado direito da lousa. Dany, no final da fila do meio, copia letra a letra o que está escrito na lousa. A professora apaga a parte superior da lousa para continuar a atividade e Dany parece apreensiva, mas não fala nada. Júnior rabisca o caderno e coça a cabeça. A professora se aproxima e apaga seu caderno sem perguntar nada. Enquanto ela escreve em seu caderno, ele olha para os lados ignorando a ação da professora.

Em seguida, como se lembrasse dos “meninos” com NEE, a professora se dirige a Dany, olha seu caderno e escreve algo. Dany prossegue copiando da lousa vagarosamente, usa letras grandes e pequenas. A professora volta com frequência ao seu caderno, apaga algo e escreve algo. Enquanto isto, Júnior brinca com o canto da lousa e em seguida deita o rosto na cadeira descansando. Quando toca a sineta alguns alunos ainda escrevem. A professora pede que terminem em casa, pois corrigirá na próxima aula. Todos se apressam em guardar o material e em pouco tempo a sala já está vazia e as cadeiras reviradas. A professora também guarda seu material, me pergunta se virei à

tarde, em seguida vai para casa (DIÁRIO DE CAMPO 2, 4 de novembro de 2009).

Por este episódio é possível percebermos mais detalhes da prática da professora com a turma de um modo geral e também com os alunos com NEE. Durante todos os dias de observação, tanto no turno da manhã como no da tarde, ela segue esta rotina, sempre traz um texto diferente para a leitura compartilhada, o qual, algumas vezes, foi um texto complementar do livro de português dos alunos, ou um livro infantil pego na biblioteca ou emprestado de colegas professoras.

É evidente a presença de um planejamento, inclusive consultado por P6 no decorrer da aula, no entanto, como fica claro, é destinado aos alunos que aprendem convencionalmente os conteúdos do currículo proposto pela Secretaria de Educação do Município para o 4º ano. Os alunos com NEE pegam “carona”, tentando acompanhar algo que está bem além da sua capacidade de assimilar. Consoante notamos, em vários momentos, estes, sozinhos em suas carteiras, olham para o vazio, ou simplesmente observam as crianças do grupo executando as atividades solicitadas pela professora.

Ainda como percebemos, o plano diário da professora obedece ao horário de aulas semanais estabelecido pela coordenação pedagógica da escola. Contudo ela se concentra mais nas aulas de português, ortografia, gramática, produção textual e matemática, e deixa em segundo plano as disciplinas da área de humanas (ciências, história e geografia). Estas disciplinas são ministradas em uma aula por semana, e mesmo assim se P6 não consegue terminar o conteúdo da anterior, muitas vezes continua no tempo da aula seguinte.

Ao ser questionada, a professora demonstrou sua preocupação com as estatísticas cobradas pela Secretaria de Educação, fiscalizadas e “medidas” pela “Provinha Tianguá”⁴⁶, (entre outras do governo estadual e federal) que verifica, segundo os gestores, a qualidade de ensino no município. Isto nos parece uma ação excludente levando-se em consideração a forma como são tratados os alunos com NEE nestes períodos de prova.

⁴⁶ No período de observações a escola recebeu a visita de uma técnica da Secretaria de Educação Municipal para aplicação da “Provinha Brasil” com a turma. Não me deixaram ficar na sala, nem a professora P6, porém tive informações de que a prova de cinquenta questões se baseia em conteúdos de português e matemática e foi aplicada com todos os alunos para verificar o nível de aprendizagem em que se encontram. Dependendo da estatística, as escolas e professores são premiados.

Na prática da professora, reflete-se frequentemente uma preocupação exacerbada com o “acompanhamento do conteúdo”, em detrimento da formação do educando em seus aspectos globais. Tanto que ela faz questão de manter os alunos com NEE copiando da lousa, mesmo sem saber ao certo o que transcrevem. Ignora, talvez, que ao deixar de lado conhecimento da área de humanas, os quais podem estimular uma aprendizagem de vida, está tirando a oportunidade dos alunos que precisam destas informações não por mera assimilação de conteúdos ou para responder uma prova, mas para aprender a ser cidadão, a viver com um mínimo de dignidade na sociedade.

Para esta discussão, tomemos como base a LDB, Lei n.º 9394/96, em seu art. 1º que trata em primeira instância da educação compreendida como processo de formação humana. Ora, o art. 2º reza que a educação é dever da família e do Estado e tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando bem como seu preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho e o art. 3º trata dos princípios de igualdade, acesso permanência, etc. Interrogamos, então: por que nós professores limitamos o momento sagrado da aula em apenas assimilação de conteúdos preparatórios para provas, tendo em vista que alguns usam suas aulas para “treinar” alunos para estas “provas”, pois levam cópias das provas de anos anteriores para a sala de aula para prepararem os alunos.

Aqui queremos discutir o fato de as políticas públicas que cobram o cumprimento das leis educacionais serem as primeiras a incentivarem o trabalho educativo apoiado nos conteúdos exaustivos, os quais muitas vezes não servem apenas para instruir o cidadão, mas também para excluir os menos favorecidos.

Hoje, predomina no país avaliações aplicadas constantemente com o objetivo de medir o conteúdo adquirido pelos alunos, quase sempre baseadas em conteúdos de português e de matemática (como a que foi aplicada com os alunos do 4º ano da professora P6), pouco importando sua formação para a cidadania. Inegavelmente o acesso ao conhecimento é um direito primordial do cidadão, apesar desta não ser uma premissa a ser oferecida, porquanto é cobrado dos estudantes o bom desempenho em “provas”, esquecendo-se, dessa forma, dos milhares de alunos que são excluídos e esquecidos, tratados como incapazes de aprender.

É para este o aspecto que queremos chamar a atenção dos educadores no momento de refletir sobre sua prática em sala de aula, sua realidade, e o que é cobrado pelo sistema educacional brasileiro, para não cairmos no erro de em vez de incluímos, acabarmos produzindo ainda mais desigualdades.

A professora corrobora nossas palavras, pois, em vários momentos, ressaltou suas preocupações com a qualidade de ensino, enfatizando os fatores formação e tempo como requisitos fundamentais para a implementação de um trabalho eficiente, como mostra a entrevista:

Precisamos de uma boa formação. Muitos professores estão lecionando, mas é o oposto daquilo que estudaram, eles estão ali simplesmente para cumprir a carga horária e acho que isto dificulta muito. Tanto na relação do professor na sala de aula, quanto na aprendizagem do aluno, ele precisa de formação e estar seguro daquilo que está apresentando.

O que eu sinto mais dificuldade é [...] eu vejo muita diversidade, muita diferença de aprendizagem, de tipo de aprendizagem na sala de aula. Eu ensino o 4º ano, antiga 3ª série, mas ainda encontro alunos que não leem, alunos que não escrevem, eu ainda encontro alunos que não sabem tirar da lousa, isso dificulta bastante, porque se a gente pegasse um aluno do 4º ano que soubesse pelo menos escrever e ler, a gente conseguiria mais facilmente ir colocando os conteúdos da série para aqueles alunos. Agora é [...] a sala é mista, eu tenho que dar conta do conteúdo do 4º ano, tenho que dar conta daqueles alunos que ainda não sabem ler e escrever, e ainda tenho que dar conta de alunos que não sabem tirar da lousa. O tempo é curto para eu poder fazer tudo isso durante quatro horas de aula (P6 ENTREVISTA 2/2009).

Ainda segundo afirmou, gostaria de ter mais tempo para planejar e se dedicar os alunos com NEE como deixou claro na entrevista:

Em primeiro lugar eu acho assim, o bom ensino depende de muitos fatores, certo, o primeiro fator, que eu considero fundamental, é você gostar daquilo que você faz. [...] Até porque a educação, eu tenho ela como assim, uma profissão diferenciada das outras. É uma profissão que precisa de muito tempo seu. [...] para planejar uma aula bem feita, eu preciso de tempo. Pra colocar aquele planejamento em prática eu também preciso de tempo. Porque lá na sala de aula, o que eu faço é apenas executar aquilo que eu planejei e eu preciso de tempo pra poder desenvolver esse papel (P6, ENTREVISTA 2/2009).

Em relação ao tempo, talvez a professora pudesse otimizá-lo mais. Por exemplo, como notamos, as técnicas de transmissão de conteúdos mais adotadas por ela durante as aulas foram a exposição de conteúdo e a explanação dialogada (com o grupo mais participativo da sala), tendo como base o livro didático e exercícios escritos na lousa.

Na semana de revisão para prova, todos eles foram escritos na lousa, respondidos e corrigidos coletivamente. A nosso ver, isto é um desperdício de tempo, porquanto em pleno século XXI seria mais produtivo se trabalhar com cópias de xerox ou até mesmo textos mimeografados. Ao ser questionada, a professora disse que a escola não tem folhas suficientes para as revisões ou atividades. Ademais, não é privilegiado o tempo na escola para estudos e discussões, pois os alunos passam a maior parte do tempo copiando atividades do quadro, este por sua vez em estado de conservação tão ruim que impossibilita até ler com clareza o que a professora escreve em meio aos buracos e manchas de giz.

Ao tomarmos a aula desta professora como uma amostra microssistêmica da realidade escolar tianguaense, podemos pensar o seguinte: além da formação existem inúmeros problemas administrativos, estruturais e políticos a dificultar, a aprendizagem e o pleno desenvolvimento educativo de alunos, até mesmo os sem deficiência, que envolvem toda uma esfera macrossocial que vai além deste município.

Ferreira e Ferreira (2008), ao se pronunciarem sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas, tecem uma discussão sobre a escola diante do desafio da diversidade. Postulam:

Os estudos sobre a realidade social da escola evidenciam que ela ainda não conseguiu equacionar um dos seus mais sérios problemas, conhecido como fenômeno do fracasso escolar. [...] ao longo das últimas décadas, foram geradas políticas e programas de efeito pouco alentadores quanto às mudanças pretendidas para acabar com o fracasso escolar de um número significativo de alunos da escola pública. Temos ainda hoje uma escola regular que não sabe bem como ensinar seus alunos "tradicionais". Assim, vivemos um momento da educação em que coexistem a incapacidade da escola para ensinar todos os seus alunos e a presença de fato de alunos com deficiência que são estranhos para ela. Tão estranhos que ela parece resistir em reconhecê-los como seus alunos, em desenvolver sua formação, em reconhecer um processo educativo relevante para eles (FERREIRA; FERREIRA, 2008, p. 37).

Discute-se bastante o papel da escola no processo de inclusão, pois como se acredita, todos os sujeitos da instituição são de alguma forma responsáveis pelo processo inclusivo, assim como pais e toda comunidade escolar.

No entanto, não podemos negar o grau de importância, no processo inclusivo, do educador que está em contato direto com alunos deficientes. Na nossa

ótica, o fato de este educador possuir consciência do seu papel no ato de incluir é determinante. Algo só possível a partir de concepções desenvolvidas através de formação inicial e continuada e uma postura ideológica construída na vivência dos desafios cotidianos presentes na educação de um modo geral.

Alguém poderia afirmar possuir a verdadeira concepção sobre algo? Quem garante ser sua visão fiel ao que se apresenta e até que ponto a concepção é relevante diante da ação? Isto nos faz pensar sobre o que de fato é uma concepção confusa, errada, correta ou valorativa do ato de incluir.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tratar do tema inclusão, formação e prática do pedagogo requer uma amálgama densa, envolvendo história, sociologia, pedagogia, etc. Algo bastante complexo para uma pesquisa de dois anos.

Para nós a proposta de investigar e discutir os desafios de formação e prática do pedagogo no contexto da educação inclusiva representou uma ação possível dentro dos limites impostos pela especificidade dos objetivos, desafiadora e ao mesmo tempo prazerosa, rica e instigante, por fazer parte de questionamentos pessoais e profissionais latentes.

Ao longo do capítulo dispostos em seções construímos um percurso de pesquisa com base em uma análise histórica das categorias principais: Educação Especial, Educação Inclusiva, Pedagogia, Formação e Prática do Pedagogo.

Tivemos como propósito, analisar formação, concepções e prática de pedagogos, com vistas a situarmos no contexto social, econômico e político onde nosso estudo de caso acontece.

Buscamos analisar, a partir do modo como nossa sociedade macro (Brasil) se organiza, a comunidade de Tianguá e o microcosmo de uma sala de aula conduzida por uma pedagoga, que tem como alunos, entre outros, crianças com NEE.

Concomitante à leitura, fizemos inúmeras observações sobre a pedagoga (P6), sujeito principal da pesquisa em exercício diário de docência, no contexto da inclusão de alunos com NEE, analisando, sobretudo, se sua formação em pedagogia favoreceu ou não as práticas inclusivas exigidas na atualidade.

Levando em consideração os fatos analisados e as discussões propostas nesta pesquisa, a nosso ver, apesar do esforço da pedagoga em sala de aula, tratando-se de formação inicial que promova uma prática eficaz para o trabalho inclusivo, a escola não representava um espaço inclusivo propriamente dito para os alunos com NEE matriculados ali.

Como evidenciamos, a escola de estrutura nova, construída há pouco tempo para ser referência naquele bairro, a despeito do esforço “desarticulado” dos educadores que defendem a proposta inclusiva, não conseguia promover inclusão, fato que nos levou a inúmeros questionamentos antes já inquiridos por Libâneo e Pimenta (2002, p. 42-43):

Nas últimas décadas assistimos a uma ampliação das oportunidades de acesso à escola, em que pesem as diferenças entre as regiões. Poder-se-ia concluir que o país tem uma escola que realizou a inclusão social de todos? Não nos parece, pois a essa ampliação quantitativa, em grande parte resultante da reivindicação dos educadores e da população, não correspondeu a melhoria das condições de trabalho, de jornada, de organização e funcionamento, de formação e valorização do professor, fatores essenciais para a qualidade do ensino. Sem isso, a escola quantitativamente ampliada permanece excluyente. Ao desenvolver um ensino aligeirado, impossibilita a inserção social de crianças e jovens de classes sociais mais pobres em igualdade de condições com aqueles dos segmentos economicamente favorecidos, acentuando a exclusão social. Uma escola que inclua, ou seja, que eduque todas as crianças e jovens, com qualidade, superando os efeitos perversos das retenções e evasões, propiciando-lhes um desenvolvimento cultural que lhes assegure condições para fazerem frente às exigências do mundo contemporâneo, precisa de condições para que, com base na análise e na valorização das práticas existentes que já apontam para formas de inclusão, se criem novas práticas: de aula, de gestão, de trabalho dos professores e dos alunos, formas coletivas, currículos interdisciplinares, uma escola rica de material e de experiências, como espaço de formação contínua, e tantas outras.

No entanto a escola, se faz de homens, de sujeitos, principalmente de alunos e educadores em sua pluralidade. Se precisarmos, hoje, de um profissional com perfil diferenciado para lidar com a diversidade, isto requererá uma proposta de formação diferente da existente no momento. Uma proposta que prepare o profissional para ensinar na diversidade e, sobretudo, para cumprir sua função social de colaborador no processo de educação e autonomia de todos na sociedade. Ao mesmo tempo, é preciso, segundo Bueno (2004, p. 175,):

[...] se integrar a luta pela extensão e qualificação da escola pública, única forma de encaminhar, de fato, o problema do acesso ao conhecimento daquela parcela da população que, em *razão de uma política que, embora sustentada por um discurso democratizante, tem concretamente obstaculizado esse acesso aos membros das camadas populares*⁴⁷, sejam eles normais ou excepcionais.

⁴⁷ grifos do autor

Entretanto, esta proposta só é possível mediante a construção de uma consciência política dos profissionais da educação, pedagogos ou não. Mais do que um desempenho eficiente da tarefa de ensinar, é necessário educar para a diversidade. Isso porque as mudanças precisam ser implementadas não só no professor, mas em todo sistema educacional e político. Nesta ótica, comungamos com Libâneo e Pimenta (2002, p. 44):

Por sua vez, os professores contribuem com seus saberes específicos, seus valores, suas competências, nessa complexa empreitada, para o que se requer condições salariais e de trabalho, formação inicial de qualidade e espaços de formação contínua. Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se dos processos de formação que desenvolvam conhecimentos e habilidades, competências, atitudes e valores que possibilitem aos professores ir construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilizem os conhecimentos da teoria da educação e do ensino, das áreas do conhecimento necessárias à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolvam neles a capacidade de investigar a própria atividade (a experiência) para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores. Em síntese, dizemos que o professor é um profissional do humano que: ajuda o desenvolvimento pessoal/intersubjetivo do aluno; um facilitador do acesso do aluno ao conhecimento (informador informado); um ser de cultura que domina de forma profunda sua área de especialidade (científica e pedagógica/educacional) e seus aportes para compreender o mundo; um analista crítico da sociedade, portanto, que nela intervém com sua atividade profissional; um membro de uma comunidade de profissionais, portanto, científica (que produz conhecimento sobre sua área) e social. Esse profissional deve ser formado nas universidades, que é o lugar da produção social do conhecimento, da circulação da produção cultural em diferentes áreas do saber e do permanente exercício da crítica histórico-social.

Qual curso, ou universidade, daria conta de um profissional assim? Não pretendemos concluir esta pesquisa levantando novas perguntas, porém acreditamos que as mudanças ocorrem a partir de uma análise crítica de determinadas situações que nos incomodam e inquietam.

Não podemos jogar fora toda uma história de lutas e conquistas do pedagogo ao longo dos tempos. Conforme acreditamos, no momento, um curso capaz de preparar um professor para o magistério é a pedagogia, porém as discussões contidas aqui objetivam despertar nossa consciência para a busca científica de

diretrizes que melhor atendam às necessidades do sistema educacional no aspecto inclusivo.

Os pedagogos que responderam ao nosso questionário mostram suas dificuldades em tecer um discurso mais próximo do conhecimento científico do que seria de fato Educação Inclusiva e de como educar alunos com NEE no contexto da escola regular. Uma formação sem disciplinas sobre a temática inclusão ou Educação Especial ainda pautada na divisão entre ensino especial e ensino regular que não fomenta, pelo menos, a sensibilidade nos futuros pedagogos para enfrentamento do desafio de construir uma escola mais justa e inclusiva.

Não podemos esquecer as estatísticas do fracasso escolar segundo os quais os professores são impotentes diante do aluno com NEE; menos ainda podemos esquecer a exclusão social dominante em várias esferas da sociedade. Mais uma razão para o pedagogo aprofundar-se na temática inclusiva, tendo em vista a variedade de atividades profissionais exercidas por este profissional também em espaços não escolares, desempenhando funções diversificadas.

Ao mesmo tempo, voltando novamente ao foco, consideramos a nosso ver, inclusão escolar é um passo imprescindível para a inclusão social, pois só através da educação de qualidade para todos é possível se diminuir as desvantagens que promovem exclusão e marginalidade na sociedade.

Diante de tantos desafios ainda nos parece impreciso, qual o tipo de pedagogo que “daria conta” da infinidade de tarefas impostas no contexto de construção de um sistema escolar mais acessível e democrático. Com certeza, a pedagoga P6 e seus colegas são um “retrato 3x4” das condições de trabalho e formação na pedagogia no Brasil e, assim não nos propomos a generalizações. Contudo, como sabemos as dúvidas, necessidades e desafios colocados para a pedagoga da Escola Serrana revelam o quanto temos que caminhar na busca por uma formação do pedagogo onde o conhecimento produzido pela Educação Especial seja articulado com outros conhecimentos.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber. Livro Editora, 2005. (Série Pesquisa: vol.13)
- ARANHA, Maria S. F. Educação inclusiva: transformação social e retórica In OMOTE, Sadao. **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: Fundepe, 2004. p.37 – 60
- BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Mara. **Um olhar sobre a diferença**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sara. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.
- BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRASIL. INEP. Relatório secretaria de educação municipal – números de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Disponível em: <http://www.educacenso.inep.gov.br/relatorio/municipal/numalunos_necessidade>. Acesso em: 16 abr. 2010.
- _____. INEP. **Resultado do Censo Escolar/2009/Tianguá/Educação Especial**. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Matricula/censoescolar_2009.asp?metodo=1&ano=2009&UF=CEAR%C1&MUNICIPIO=Tiangua&Submit=Consulta>. Acesso em: 14 junho 2010.
- _____. INEP. **Resultado do Censo Escolar/2008/Tianguá/Educação Especial**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Matricula/censoescolar_2008.asp?metodo=1&ano=2008&UF=CEAR%C1&MUNICIPIO=Tiangua&Submit=Consultar>. Acesso em: 14 maio 2009.
- _____. INEP. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2005 (Reexaminado pelo parecer CNE/CP nº 3/2006)**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Brasília, 2006.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº. 17, de 11 de setembro de 2001**. Brasília: CNE/CEB, 2001a.
- _____. **Diretrizes Curriculares para a Educação Especial na Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº. 02, de 11 de setembro de 2001. Brasília: CNE/CEB, 2001b.
- _____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura (MEC), 2001c.
- _____. **Lei nº. 10.172**. Plano Nacional de Educação. Brasília, 9 jan. 2001d.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, São Paulo: Edit. Saraiva, 1998.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Brasília: Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, 1997.

_____. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. 2. ed. rev. São Paulo: EDUC, 2004.

_____. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

CARNEIRO, Isabel Magda Said Pierre; CAVALCANTE, Maria Marina Dias. **O lugar do pedagogo: uma questão em debate**. Disponível em: <http://www.socultura.com/index.php?option=com_docman&task=do>. Acesso em 2 fev. 2010.

CEARÁ. Secretaria de Educação do Estado. Disponível em: <<http://www.seduc.ce.gov.br/spaace.asp>>. Acesso em: 2 abr. 2010.

_____. Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará. 2009a. Disponível em: <http://www2.ipece.ce.gov.br/publicacoes/ceara_em_numeros/2009/social/04_Educacao.pdf>. Acesso em: 23 out. 2010.

CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Suzana (orgs.). **Educar em direitos humanos: construir democracia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CEARÁ. Secretaria do Planejamento e Gestão. Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará. Perfil básico municipal – Tianguá. Fortaleza, 2009b. Disponível em: <http://www.ipece.ce.gov.br/publicacoes/perfil_basico/pbm-2009/Tiangua_Br_office.pdf/view>. Acesso em: 22 out. 2010.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, mar. 2002.

FABRÍCIO, Nívea. M. C.; SOUZA, Vânia, C. B.; GOME. Perfil do professor inclusivo. **Rev. da Associação Brasileira de Psicopedagogia**, São Paulo, n. 74, p. 117-125, 2007.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto. Construindo um projeto pedagógico para a formação de educadores no contexto da educação especial. In: BICUDO, Maria V.; SILVA, Celestino Alves da. **Formação do educador e avaliação educacional**. São Paulo: Ed. Unesp, 1999.

FONSECA, Janes. **A concepção de estudantes do curso de pedagogia da Universidade Estadual Paulista sobre o conceito de educação inclusiva.** [S.l.: s.n.], 2008.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise do conteúdo.** 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2007. (Série Pesquisa, v. 6).

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. (Coleção Educação e Comunicação, v. 1).

FUNDEB. **MEC pagará mais à escola que investir em alunos especiais.** Disponível em: <<http://www.opovo.com.br/opovo/brasil/821223.html>>. Acesso em: 7 maio 2009.

GANDIN, D. **Escola e transformação social.** Petrópolis: Vozes, 1988.

GLAT, Rosana. **Integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão.** Rio de Janeiro: [s.n.], 2004. (Série: Questões Atuais em Educação Especial).

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma educação inclusiva *in* **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

GÓES, Maria C. R; LAPLANE, Adriana Lia Frisman de (org.). **Políticas e práticas de Educação Inclusiva.** 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Tianguá-Ce. Disponível em: <<http://www.ibge.com.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: 22 jun. 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões da nossa época, v. 77).

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo do IBGE (2004).** Rio de Janeiro, 2004.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Pedagogia, ciência da educação?** In: PIMENTA, Selma G. (org.). São Paulo: Cortez, 1996, p. 127.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. **Ditos e feitos da educação inclusiva.** 2005. Tese (Doutorado)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

_____. (org.). **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial.** 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002. v. 1.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; FERNANDES, Maria de Lourdes Carvalho Nunes; BERNARDO, Carolina Maria Costa. **Formação docente para processos de educação inclusiva**: descortinando concepções, 2008. [S.l.: s.n.], 2008.

MAGALHÃES, Rita de Cássia, FERREIRA, Francisca Amélia B.; LESSA, Juliana Ponce de Leão. **Diversidade e Inclusão na perspectiva de alunos do curso de Pedagogia** [S.l.: s.n.], 2009.

MAGALHÃES, Rita de Cássia B. P.; LIMA, Ana Paula de H. **Perfil de professores de educação especial**: dilemas e desafios na construção da educação básica inclusiva. ECCOS- Rev.Cient. v.6 n.1. p. 85-98. jun. 2004.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Os desafios da diferença nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MELLO, Guiomar Namó de (org.). **Escola nova, tecnicismo e educação compensatória**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1986.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 33 set./dez. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2010.

O POVO *on line*, Fortaleza, 22 set. 2008.

OLIVEIRA, Anna Augusta S. Formas de organização escolar: desafios na construção de uma escola inclusiva In OMOTE, Sadao. **Inclusão**: intenção e realidade. Marília: Fundepe, 2004. p. 77 - 114

OLIVEIRA, Terezinha; MENDES, Claudinei M. M. A prática docente como ação política: um olhar histórico UNESP. **Revista da Educação: Educere et Educare**, v. 2, n. 4, p. 327-340, jul./dez. 2007.

PALMER, Joy A. **50 grandes educadores – de Confúcio a Dewey** . São Paulo: Contexto, 2007.

PIMENTA, Selma Garrigo (org.). **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 4. ed. São Paulo, Cortez, 2006.

_____. Selma Garrido (org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

ROSÁRIO, Nísia M. **Pesquisa científica**. [S.l.: s.n.], 2007. Disponível em: <<http://ciberjor.files.wordpress.com/2007/10/a-pesquisa-cientifica.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2009.

SARTORETTO, Mara. **Inclusão: teoria e prática**. 2008. Disponível em http://www.pesquisa.uncnet.br/pdf/palestraConferencistas/INCLUSAO_TEORIA_E_PRATICA.pdf. Acesso em: 02 set 2010.

SAVIANI, Demerval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a. (Coleção Memória da Educação).

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b. (Coleção Memória da Educação).

_____. **Do senso comum à consciência filosófica**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

_____. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. Sentido da pedagogia e papel do pedagogo. **ANDE / Revista da Associação Nacional de Educação**, n. 9, 1985. Disponível em: <<http://www.pedagogia.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=5>>.

SILVA, Carmem Silva Bissoli da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. Curso de pedagogia no Brasil uma questão em aberto. In: PIMENTA, Selma G. (org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

STAKE, R. E. **Investigación con studio de casos**. Madrid: MORATA, 1998.

SZYMANSKI, Heloísa (org.). **A entrevista na pesquisa: a prática reflexiva**. Brasília: Líber Livro, 2004. (Série Pesquisa em Educação, v. 4).

VIANNA, Heraldo Mareli. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano, 2003. (Série Pesquisa em Educação, v. 5).

VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

APÊNDICES

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SEMIABERTO COM PEDAGOGOS
(egressos da turma de pedagogia da UVA/2001 - 2004)**

Universidade Estadual do Ceará – UECE
Mestrado Acadêmico em Educação
Área de Concentração: Educação e Formação de Professores
Profa. Dra. Rita de Cássia B. P. Magalhães
Mestranda: Graça Maria de Moraes Aguiar e Silva

Prezado (a) pedagogo (a),

Você está sendo convidado a participar do processo de coleta de dados de uma pesquisa para dissertação de mestrado, intitulada O PEDAGOGO E OS PROCESSOS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA: formação e práticas. A referida pesquisa tem como objetivo discutir, analisar a formação, as concepções e a prática docente de pedagogos que atuam na rede de ensino municipal de Tianguá - CE, investigando os desafios encontrados no exercício da docência, no contexto da inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

Ressaltamos a importância da sua participação que colaborará de forma significativa para a pesquisa em pauta.

Asseguramos, ainda, que sua identidade será mantida em sigilo.

Agradecemos a colaboração.

Pedagogo (a) (opcional): _____
 Experiência na docência? Outros? _____

Atuação no momento (função que ocupa): _____

Instituição _____

Idade: _____ Data ____/10/2009

1. Em quais momentos do seu Curso de Graduação em Pedagogia você estudou sobre Educação Especial e/ou Inclusiva?

- a) () Em uma disciplina obrigatória
 b) () Em uma disciplina opcional
 c) () Em um texto ou discussão esporádica em sala de aula feita por professores de outras disciplinas.
 d) () Não lembra de ter estudado sobre o assunto
 e) () Outros _____

1.1 Comente:

2. Na função que ocupa hoje, em alguns momentos você precisa trabalhar com a inclusão?

- a) () Sim, constantemente
- b) () Sim, poucas vezes
- c) () Não, não é necessário
- d) () Delega a outras pessoas
- e) () Outros _____

3. Como você conceituaria a Educação Especial?

4. Como você conceituaria a Educação Inclusiva?

5. Fale sobre sua formação em pedagogia e as contribuições para atuação profissional

APÊNDICE B – 1ª ENTREVISTA COM A PROFESSORA

Universidade Estadual do Ceará – UECE
Mestrado Acadêmico em Educação
Área de Concentração: Educação e Formação de Professores
Profa. Dra. Rita de Cássia B. P. Magalhães
Mestranda: Graça Maria de Moraes Aguiar e Silva

PESQUISA: O PEDAGOGO E OS PROCESSOS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA: formação e práticas

ABORDAGENS PRINCIPAIS DESTA ENTREVISTA - Contatos iniciais; formação em pedagogia; iniciação docente.

Roteiro de Entrevista

Profª: _____ 4º ano Data ____/11/2009

Instituição _____

Local da entrevista: _____ Hora: _____

1. Contato inicial:

- a) Apresentação do entrevistador (nome, instituição e tema da pesquisa).
- b) Esclarecimento sobre os objetivos da pesquisa.
- c) Solicitação de autorização para gravar a entrevista, assegurar o direito ao anonimato e acesso posterior à transcrição.
- d) Pequeno histórico de seu percurso profissional: tempo de magistério, experiências com outros trabalhos anteriores (aquecimento).

2. Questões desencadeadoras: formação e docência

- a) Gostaria que você me falasse sobre sua graduação em pedagogia, incluindo motivos da sua escolha por esta área, pontos da sua formação, detalhes relevantes sobre o curso, como se sentiu ao se formar:
- b) Como e quando se deu seus primeiros contatos com a docência? Como você se sente hoje como professora numa sala de aula?

APÊNDICE C – 2ª ENTREVISTA COM A PROFESSORA

Universidade Estadual do Ceará – UECE
Mestrado Acadêmico em Educação
Área de Concentração: Educação e Formação de Professores
Profa. Dra. Rita de Cássia B. P. Magalhães
Mestranda: Graça Maria de Moraes Aguiar e Silva

PESQUISA: O PEDAGOGO E OS PROCESSOS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA: formação e práticas

ABORDAGENS PRINCIPAIS DESTA ENTREVISTA: ensino – aprendizagem; intervenções; desafios na docência dos alunos com NEE.

Profª: _____ 4º ano Data ____/11/2009

Instituição _____

Local da entrevista: _____ Hora: _____

ROTEIRO

- Você gosta de ensinar?
- O que você acredita ser um bom ensino?
- O que você considera um grande desafio numa sala de aula em termos de ensino-aprendizagem?
- Como você considera a aprendizagem de Diego?
- Como são suas intervenções com Diego?
- Você sente dificuldades?
- O que você acha que o Diego precisa para aprender de uma forma satisfatória?
- Você considera Diego um garoto incluído?
- Como você considera a aprendizagem da Daiane?
- Como são suas intervenções com a Daiane?
- Você sente dificuldades?
- O que você acha que a Daiane precisa para aprender de uma forma satisfatória?

- Você considera Daiane uma garota incluída?
- Como você considera a aprendizagem do Juniel?
- Como são suas intervenções com o Juniel?
- Você sente dificuldades?
- O que você acha que o Juniel precisa para aprender de uma forma satisfatória?
- Você considera o Juniel um garoto incluído?