INCLUSÃO ESCOLAR:
Contribuições à formação de pedagogos

DÉCIO NASCIMENTO GUIMARÃES

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE
DARCY RIBEIRO - UENF
CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM
CAMPOS DOS GOYTACAZES - RJ
MARÇO – 2014

INCLUSÃO ESCOLAR:
Contribuições à formação de pedagogos

DÉCIO NASCIMENTO GUIMARÃES

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem do Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense "Darcy Ribeiro" – UENF, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Cognição e Linguagem.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Bianka Pires André

CAMPOS DOS GOYTACAZES - RJ
MARÇO – 2014

FICHA CATALOGRÁFICA

Preparada pela Biblioteca do CCH / UENF 028/2014

G963 Guimarães, Décio Nascimento.

Inclusão escolar : contribuições à formação de pedagogos / Décio Nascimento Guimarães - Campos dos Goytacazes, RJ, 2014.
77 f.

Orientador: Bianka Pires André.
Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Centro de Ciências do Homem, 2014.
Bibliografia: f. 67 - 73

1. Inclusão Escolar. 2. Curso de Pedagogia. 3. Formação dos Professores. 4. Práticas Educacionais. I. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Centro de Ciências do Homem. II. Título.

CDD – 371.91

INCLUSÃO ESCOLAR:
Contribuições à formação de pedagogos

DÉCIO NASCIMENTO GUIMARÃES

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem do Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense "Darcy Ribeiro" – UENF, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Cognição e Linguagem.

APROVADO: 26 de março de 2014.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Gerson Tavares do Carmo (Sociologia Política – UENF)
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF

Prof.ª Dr.ª Maria Clareth Gonçalves Reis (Educação – UFF)
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF

Prof.ª Dr.ª Juçara Gonçalves Lima Bedim (Educação – UFRJ)
Universidade Iguaçu – UNIG / Campus V Itaperuna

Prof.ª Dr.ª Bianka Pires André (Educação – UB, Espanha)
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF
(Orientadora)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por iluminar a minha vida e me dar forças para superar os obstáculos do caminho.

Aos meus pais, por serem os meus primeiros educadores. Aos meus irmãos, pelo apoio e motivação.

À minha filha Maria Clara, pela compreensão dos momentos em que precisei me ausentar pelos estudos.

À minha amada Giséle, pela incondicional dedicação e carinho ao longo desta caminhada.

Aos amigos que estiveram na torcida, e que de alguma maneira puderam contribuir.

Ao Professor Antônio Borges, por ter criado e desenvolvido o Sistema Operacional DOSVOX.

A todos aqueles que me ajudaram a digitalizar os livros.

À professora Bianka, por acreditar em mim, pelas imprescindíveis orientações e por ter compreendido minhas limitações e dificuldades.

À UENF, por ter favorecido condições inclusivas que puderam garantir o meu acesso, permanência e aprendizagem no Programa de Pós Graduação em Cognição e Linguagem.

Ao Professor Carlos Henrique, Coordenador do Programa de Pós Graduação em Cognição e Linguagem, pela força e confiança.

Aos professores e colegas da UENF, que muito me ensinaram.

Aos funcionários da UENF, que em sua disposição, atenderam prontamente as minhas necessidades, em especial à Silvana e aos que atuam no Centro de Ciências do Homem.

Aos professores Gerson, Clareth e Juçara, que gentilmente acolheram meu convite e contribuíram com importantes reflexões sobre as minhas construções.

RESUMO

A necessidade de uma inclusão escolar eficaz tem proporcionado significativas transformações no cenário educacional. Estas têm alcançado não só a escola, mas também a formação dos profissionais da educação, buscando garantir o acesso, a permanência e a participação de todos no ensino regular, em igualdade de condições. No âmbito nacional, a política inclusiva dedica uma considerável parte de suas ações aos alunos com deficiência. Nessa direção, as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia determinam a inserção de conhecimentos relativos à diversidade e às especificidades das necessidades educacionais dos alunos com deficiência na estrutura curricular da formação. Assim, torna-se relevante verificar quais os conhecimentos e práticas tem fundamentado a formação de pedagogos em relação à inclusão escolar de alunos com deficiência. Buscando deflagrar essa realidade no curso de Pedagogia da UENF, o presente estudo objetiva explicitar se esta formação está em consonância com as disposições legais, quais disciplinas contemplam os saberes inclusivos, e ainda, se a referida formação possibilita a atuação futura de seus graduandos na educação sob a perspectiva inclusiva. Para o alcance dos objetivos propostos, foram realizados grupos focais, entrevistas individuais com graduandos do 5º e 7º períodos e professores do curso de Pedagogia da UENF, assim como análise de documentos legais. O estudo revela que o Curso de Pedagogia em questão atende as previsões legais da perspectiva inclusiva.

Palavras-chave: Inclusão Escolar; Curso de Pedagogia; Formação docente; Práticas educativas.

ABSTRACT

The need for an effective inclusion has led to significant changes in the educational scenario, affecting not only schools but also the training of education professionals. These changes seek to ensure the access, permanency, and participation of all individuals in regular education on equal terms. In Brazil, the inclusive policy devotes a considerable portion of its efforts to students with special educational needs. The National Curriculum Guidelines of pedagogy courses determine the inclusion of knowledge about the diversities and specificities of the educational needs of these students in the programme curriculum. In this way, it becomes relevant to consider what knowledge and practices have substantiated the formation of teachers towards inclusion. Attempting to trigger this reality in the Pedagogy course at UENF, the present study aims to reveal whether this training is in accordance with the legal provisions, which subjects provide the inclusive knowledge, and also if such training enables its graduates to work with education under the inclusive perspective. In order to achieve the proposed objectives, focus groups and individual interviews were performed with graduates of the 5th and 7th periods and teachers of the pedagogy course at UENF, as well as the analysis of the legal documents. The study reveals that the Pedagogy Course in question is in accordance with the legal provisions of the inclusive perspective.

Keywords: Inclusion; Pedagogy course; Teacher formation; Educational practices.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS **7**

1. A EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO **9**

1.1 Primeiras Conquistas: "As margens da escola" 10

1.2 Novos caminhos a partir da educação para todos 13

1.3 Avanços na Perspectiva Inclusiva 16

2. A INCLUSÃO ESCOLAR DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA **19**

2.1. Proposta Inclusiva Internacional 19

2.2 Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) 22

2.3 A Atual Política Nacional Inclusiva 23

2.4 A Escola, na perspectiva inclusiva 25

3. FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS: DILEMAS E PERSPECTIVAS **27**

3.1 Curso de Pedagogia no Brasil 27

3.2 Novas diretrizes para o curso de Pedagogia 31

3.3 A Formação de pedagogos na Perspectiva Inclusiva 33

4. METODOLOGIA **37**

5. RESULTADOS **41**

5.1 Educação: direito de todos? 41

5.2 Escola: para quem? 45

5.3 Inclusão escolar 48

5.4 O curso de Pedagogia da UENF frente à inclusão de alunos com deficiência 51

5.5 A adequação da formação à perspectiva inclusiva 53

5.6 Conhecimentos inclusivos 56

5.7 Práticas inclusivas 59

5.8 A atuação do futuro pedagogo na perspectiva inclusiva 61

CONSIDERAÇÕES FINAIS **64**

REFERÊNCIAS **67**

APÊNDICES **74**

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao longo da história, a educação das pessoas com deficiência esteve estruturada fora do espaço escolar, constituída paralelamente ao sistema regular de ensino. No entanto, nas ultimas décadas, buscando romper com esse contexto de segregação, inicia-se um esforço global favorável à inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, beneficiando diretamente as pessoas com deficiência, garantindo aos mesmos o acesso, a permanência e a participação na escola regular, em condição de igualdade com os demais alunos.

Em âmbito nacional, o paradigma inclusivo se consolida em dispositivos legais e políticas educacionais, que proporcionam o gradativo crescimento das matrículas de alunos com deficiência em salas comuns da escola regular. Neste cenário, surge a preocupação com as condições e a qualidade da educação destinada a esses alunos. Busca-se então, adequar a escola às necessidades educacionais de todos.

Nessa perspectiva, novos saberes são propostos aos profissionais da educação, sendo esses incorporados às Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de formação de pedagogos e professores da educação básica, a fim de possibilitar aos mesmos, uma atuação efetiva na escola, frente à diversidade e às especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A partir de então, buscando explicitar as influências e contribuições da proposta inclusiva na formação de pedagogos, apresenta-se como problema no presente trabalho, elucidar quais conhecimentos e práticas fundamentam a formação de graduandos do curso de Licenciatura em Pedagogia da UENF em relação à inclusão escolar de alunos com deficiência.

Desde sua constituição, o processo de formação de pedagogos tem sido marcado por acirrados debates, buscando definir uma base curricular condizente com sua identidade profissional abrangente. Nesse sentido, ao aderir à perspectiva inclusiva, o curso de Pedagogia assume novas demandas, que passam a exigir do futuro pedagogo novas competências, tornando-se relevante a realização de pesquisas que revelem os saberes que fundamentam essa formação.

Nessa direção, considera-se o curso de Pedagogia da UENF ambiente propício de investigação, uma vez que o mesmo se destaca por ter alcançado nos últimos anos conceito máximo no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

(ENADE), ao mesmo tempo em que a universidade figura no ranking do índice Geral de Cursos (IGC) entre as quinze melhores do país desde 2008, alcançando nos últimos dois anos, melhor classificação no estado.

Com o presente trabalho, objetiva-se verificar quais os conhecimentos e práticas fundamentam a formação de pedagogos em relação à inclusão de alunos com deficiência. Especificamente, pretende-se identificar se o processo de formação condiz com a proposta inclusiva prevista na politica nacional inclusiva e na legislação vigente no país; verificar se no curso de Pedagogia da UENF existem disciplinas que contemplem a inclusão escolar; e examinar se os graduandos do curso em questão consideram-se aptos a atuarem na escola sob a perspectiva inclusiva.

Acredita-se que apesar de existirem no curso de Pedagogia da UENF conhecimentos e práticas relativos à inclusão escolar de alunos com deficiência, e esses estarem em consonância com as previsões legais e diretrizes curriculares nacionais, os mesmos não são suficientes para que os graduandos se percebam preparados para atuarem em escolas sob a perspectiva da educação inclusiva.

A base teórica deste trabalho fundamenta-se nas contribuições de Saviani (2004), Mendes (2006), Mantoan e Prieto (2006), Libâneo (2006), Mazzotta (2011), Cassar (2011), Cruz (2011), Magalhães e Cardoso (2011), Jannuzzi (2012), Bueno e Meletti (2012), e Fernandes (2012).

Para alcançar os objetivos propostos, privilegiou-se a abordagem qualitativa para a análise dos fenômenos em questão. Trata-se de uma pesquisa de natureza exploratória, realizada através de grupos focais e entrevistas individuais com graduandos e docentes do curso de Pedagogia da UENF.

A organização deste trabalho estrutura-se em cinco partes, que sucedem sua introdução. Na primeira parte, apresenta-se um levantamento histórico da educação das pessoas com deficiência, enfatizando seus marcos legais no Brasil. A inclusão escolar é abordada na segunda parte, onde se evidenciam seu movimento, propostas, politicas e princípios norteadores. Já na terceira parte, destaca-se a trajetória do curso de Pedagogia no Brasil, seus dilemas e diretrizes curriculares, assim como sua adequação à perspectiva inclusiva. A metodologia desenvolvida na pesquisa é explicitada na quarta parte, onde são descritos o universo da pesquisa, os sujeitos, instrumentos e procedimentos. Os resultados alcançados são apresentados na quinta parte, sendo esta sucedida pelas considerações finais.

1. A EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO

Historicamente, os indivíduos com deficiência estiveram às margens da sociedade e excluídos de direitos sociais e políticos. Quase invisíveis, foram considerados desviantes frente aos padrões normativos estabelecidos por essa mesma sociedade. Marcados pela deficiência, esses sujeitos são vistos e caracterizados socialmente a partir de suas limitações e restrições.

No decorrer da história, muitas foram as denominações atribuídas indivíduos com deficiência, dentre as quais se destacam: anormais, incapazes, excepcionais, portadores de deficiências, pessoas com necessidades especiais, entre outras (SILVA, 2010). É importante salientar que tais denominações figuram em leis e documentos produzidos em diferentes momentos históricos, e traduzem os preconceitos, rótulos, definições e pensamentos da sociedade em relação a esses indivíduos.

Embora estejam em desuso por serem atualmente consideradas inadequadas, muitas dessas denominações ainda estão presentes na legislação vigente no país. No entanto, leis mais recentes já adotam outros termos, como "pessoas com deficiência", que, de acordo com o Decreto 7.612/2011:

> [...] são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (2011, p. 1).

Segundo Mendes (2006), até o século XVI, as pessoas com deficiência foram consideradas ineducáveis. Nesse período, por iniciativa de médicos e pedagogos, foram registrados os primeiros esforços para a educação dessa população. Apesar de inovadoras para a época, essas iniciativas não se distanciaram da segregação e do caráter custodial, sendo oferecidas em instituições asilares e manicômios.

Nos séculos posteriores, o atendimento educacional das pessoas com deficiência foi difundido por toda Europa e Estados Unidos da América, fato que proporcionou a criação de novas instituições especializadas nesse serviço. No

Brasil, de acordo com Mazzotta (2011), é recente o movimento pela garantia do direito à educação das pessoas com deficiência.

Tais fatos denunciam a importância de marcos históricos e legais do processo evolutivo da educação das pessoas com deficiência. No que diz respeito às iniciativas construídas no Brasil, faz-se necessário resgatar percursos anteriores para melhor compreensão do contexto atual.

1.1 Primeiras Conquistas: "As margens da escola"

No Brasil, o processo de instrução das pessoas com deficiência tem como marco histórico o ano de 1854, ocasião em que foi criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamim Constant (IBC), fundado na época por Dom Pedro II (MAZZOTTA, 2011). Com regime de internato, a referida instituição imperial, segundo Jannuzzi, [...] "destinava-se ao ensino primário e alguns ramos do secundário, ensino de educação moral e religiosa, de música, ofícios fabris e trabalhos manuais" (2012, p. 11).

Ainda segundo a autora, também por iniciativa de Dom Pedro II, em 1857, na cidade do Rio de Janeiro, foi criado o Instituto dos Surdos Mudos, hoje Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES). Desde os primórdios, a referida instituição dedica-se ao ensino literário e profissionalizante de surdos e mudos.

Com a fundação destas instituições imperiais, de acordo com Mazzotta (Idem), foi inaugurado no país um período caracterizado por iniciativas isoladas, públicas e privadas, que alcançaram o final da primeira metade do século XX.

Dentre as iniciativas privadas, Jannuzzi (2012) e Mazzotta (2011) ressaltam a criação de entidades não governamentais como o Instituto Pestalozzi em Porto Alegre (1926), e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) no Rio de Janeiro (1954).

De acordo com Mazzotta (2011), o Instituto Pestalozzi foi idealizado e instituído pelos professores Tiago e Johanna Würth, dedicando-se ao atendimento especializado de deficientes mentais, em regime de internato e externato. O autor ainda destaca a importância do Instituto Pestalozzi na difusão do movimento educacional do deficiente no cenário nacional e latinoamericano.

Em relação à Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), apontada por Jannuzzi (2012) como maior precursora da Educação Especial no Brasil, essa instituição buscou atender as diversas demandas da excepcionalidade nas áreas da saúde e educação. Foi fundada por um grupo de pais orientados pelo casal norte americano Beatrice e George Bemis, membros fundadores da National Association for Retarded Children (MAZZOTTA, 2011). É importante destacar que na atualidade, as APAEs se fazem representar em mais de mil e quinhentos municípios brasileiros conforme indica Silva (2010).

Embora em seu percurso histórico inicial a educação do deficiente tenha sido oferecida predominantemente em instituições especializadas, segundo Mendes (2006), desde o final do século XIX, essa também foi oportunizada em classes especiais da escola regular.

Por iniciativa governamental, a partir do ano de 1957, foram organizadas campanhas nacionais voltadas especificamente para o atendimento educacional especializado dos deficientes, chamados à época de excepcionais (MAZZOTTA, 2011). Foram a Campanha para Educação do Surdo Brasileiro, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Visuais e a Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental - todas ligadas diretamente ao Ministério da Educação e Cultura (KASSAR, 2011).

Tais campanhas foram fruto da influência e da reivindicação de instituições especializadas e associações de deficientes (Jannuzzi, 2012), e tinham como finalidade, segundo apontamentos de Kassar:

> [...] a promoção, em todo território nacional, de treinamento, reabilitação e assistência educacional às pessoas com deficiências; a cooperação técnica e financeira com entidades públicas e privadas; e o incentivo de organização de cursos e entidades voltados a essa área (KASSAR, 2011, p. 27).

Para Mazzotta (2011), com a criação das referidas campanhas por parte do governo federal, este assume de forma efetiva o atendimento educacional dos deficientes em âmbito nacional. No entanto, de acordo com Kassar (2011), foi a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n° 4.024 de 1961), que o governo federal passou a expressar verdadeiramente sua preocupação com a educação dos deficientes.

Finalmente, com a Lei 4.024 de 1961, a educação do deficiente tem sua especificidade afirmada, conforme Jannuzzi (2012), ocupando no texto desta lei o “título X", composto pelos artigos "88" e "89" (BRASIL, 1961). A referida lei, em seu artigo 88, prevê a possibilidade de enquadramento da educação dos deficientes no sistema geral de educação, a fim de promover integração dos mesmos na sociedade (BRASIL, 1961). Já em seu artigo 89, garante o custeio/subsídio das iniciativas privadas em relação à educação do deficiente (BRASIL, 1961).

Apesar dessas medidas governamentais (as campanhas nacionais e LDB 4.024/1961) representarem considerável avanço para a época, os seus resultados alcançaram uma parcela bem modesta dos deficientes. Ainda neste cenário de exclusão, Jannuzzi (2012) destaca o esforço de educadores na criação de instituições e classes especiais que garantissem resultados educacionais relevantes para os deficientes, embora acontecessem em ambientes segregados.

Em 1964, com o golpe militar, a legislação brasileira é reformada a partir da Constituição Federal. De acordo com Kassar (2011), tal reforma também alcança a legislação educacional estabelecendo novas diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau através da Lei 5.692/1971.

A referida lei propõe, em seu texto normativo, tratamento especial para os deficientes, superdotados e aos que se encontram em considerável atraso em relação à idade regular de matrícula (BRASIL, 1971). Ao comentar essa norma, Januzzi (2012) lembra que desde a Lei 4.024/ 161, a educação do deficiente estava prevista em caráter preferencial para o ensino regular.

Ainda em relação à Lei 5.692/1971, também causou certo desconforto a inclusão de educandos com considerável atraso quanto à idade regular para a matrícula.

Nessa direção, segundo Kassar,

> [...] por essa especificação legal, é atribuída à Educação Especial a responsabilidade de atendimento de crianças sem, necessariamente, possuir qualquer deficiência, ou, em outras palavras, torna-se legítima a transformação de crianças "atrasadas" em relação à idade regular de matrícula em "deficientes mentais educáveis" ou treináveis (KASSAR, 2011, p. 32).

Para Jannuzzi (2012), nesse período, a educação do deficiente começa a ser denominada por Educação Especial, principalmente, em discursos oficiais. Ainda de

acordo com a autora, em 1973, por iniciativa do presidente Médici (1969-1974), é criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), órgão ligado ao Ministério da Educação e Cultura. Esse órgão tinha por objetivo ampliar e melhorar o atendimento educacional dos deficientes em todo o país por meio da promoção e da implementação de estratégias que resultassem dos princípios filosóficos e políticos que fundamentam a Educação Especial desde a escola infantil, até o Ensino Superior (BRASIL, 1973).

Por ocasião da criação do CENESP, foram extintas as campanhas nacionais de atendimento aos deficientes visuais e mentais, sendo todo o patrimônio dessas transferido para o recém criado órgão, que também passou a assumir todo acervo financeiro, pessoal e patrimonial do Instituto Benjamin Constant e do Instituto Nacional para Educação dos Surdos (MAZZOTTA, 2011).

No Brasil, segundo Jannuzzi (2012), a década de 1970 foi marcada por consideráveis avanços na educação dos deficientes, que, apesar de ainda pouco difundida pelo poder público, ganhou notoriedade. Nesse período, a Educação Especial foi fortalecida pelo movimento pela integração escolar da pessoa com deficiência.

De acordo com Mendes (2006), o movimento pela integração surgiu no cenário internacional sob a influência de princípios filosóficos, direitos humanitários, políticas sociais, estudos científicos e motivações econômicas. Cabe destacar que o movimento pela integração foi responsável pelo início do processo de desinstitucionalização do atendimento educacional especializado dos deficientes. Nessa direção, Mazzotta (2011) sinaliza para o gradativo distanciamento da Educação Especial das características próprias do atendimento terapêutico e assistencial oferecido em espaços segregados.

1.2 Novos caminhos a partir da educação para todos

Embora pareça recente, o direito de todos à educação no Brasil está previsto desde sua primeira Constituição, em 1824, ainda no período imperial. Em seu texto legal foram estabelecidos direitos sociais e políticos aos cidadãos brasileiros. Para Carvalho (2013), o governo imperial demonstrou ter priorizado a implementação dos direitos políticos, restringindo os sociais ao abandono em sua previsão normativa.

O direito à instrução primária estatal e gratuita (BRASIL, 1824) figurou entre os direitos sociais mais avançados para o período; no entanto, seus resultados práticos foram pouco notados e, de acordo com Jannuzzi "acompanhando esse desenrolar apagado da educação fundamental, a educação das crianças deficientes encontrou no país pouca manifestação" (2012, p. 7).

É importante destacar que, desde então, o direito à educação sempre esteve previsto na legislação brasileira; no entanto, sua aplicação prática no decorrer da história foi bem modesta, não sendo capaz de alcançar os índices mínimos de alfabetização e escolaridade estabelecidos para época.

As décadas que sucederam esse período registram significativas ações estatais e privadas, que apesar de isoladas, gradativamente contribuíram para a consolidação da educação das pessoas com deficiência. Segundo Mendes:

> [...] a Educação Especial foi constituindo-se como um sistema paralelo ao sistema educacional geral, até que, por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais, surgiram as bases para uma proposta de unificação (MENDES, 2006, p.388).

Até o final dos anos de 1980, sob a influência de organismos internacionais e movimentos sociais nacionais, diversas foram as tentativas e investidas governamentais em favor da unificação educacional no país. Essas medidas estatais resultaram em políticas, normas, planos e ações que almejaram a universalização e democratização da educação. Finalmente, em 1988, com a promulgação da atual Constituição Federal, o cenário educacional brasileiro passou a contar com relevantes conquistas que impactaram positivamente a década de 1990 (RIBEIRO, 2003).

Em seu texto legal, ao reafirmar a educação como direito social de todos, a nova Carta Magna assegura a educação pública, gratuita, obrigatória e de qualidade, buscando garantir a igualdade de condições ao acesso e permanência na escola, bem como o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente, na escola regular (BRASIL, 1988).

Para Bueno e Meletti (2012), o atendimento educacional especializado garantido constitucionalmente restringe as pessoas com deficiência a esse serviço, excluindo do referido processo de atendimento outros sujeitos que também necessitariam de atenção educacional especializada. Ainda de acordo com os

autores, ao determinar que o serviço em questão fosse oferecido preferencialmente na rede regular de ensino, o constituinte pareceu reconhecer que, para alguns tipos de deficiências, recomendam-se outros espaços mais adequados para o atendimento educacional.

Apesar de sofrer críticas severas, a Constituição Federal (BRASIL, 1988), pode ser considerada um marco para a educação brasileira, e em especial para o processo de escolarização das pessoas com deficiência.

Segundo Freitas (2009), em 1990, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069/1990, a previsão constitucional que estende a todos o direito à educação foi ratificada e passou receber da nova norma uma interpretação integracionista, que condicionou o acesso das crianças e adolescentes com deficiência à sua capacidade de acompanhar e desenvolver as atividades educacionais propostas pela escola regular.

Já para Mazzotta (2011, p. 88),

> [...] este Estatuto é o conjunto dos direitos e deveres legalmente estabelecidos para toda criança e adolescente, portador(a) de deficiência ou não. No que se refere à criança e ao adolescente portadores de deficiência, essa legislação significa um importante caminho para o exercício de direitos até então presentes em "declarações" genéricas e abstratas, mas muito poucas vezes praticados, por falta de mecanismos eficazes (MAZZOTTA, 2011, p. 88).

Ao tornar obrigatória a matrícula de crianças e adolescentes na escola comum da rede regular de ensino - prevendo sanções aos que não o fizerem (pais, responsáveis, diretores e governantes), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), contribuiu para a remoção de barreiras que obstruíam a matrícula de crianças e adolescentes nos mencionados estabelecimentos de ensino, ainda que lentamente.

No cenário internacional, em 1990, na cidade de Jomtien - Tailândia, foi proclamada a Declaração Mundial Sobre Educação para Todos, com o objetivo de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todos e garantir oportunidade de acesso e permanência escolar aos menos favorecidos, aos marginalizados e às minorias excluídas historicamente do processo educacional (UNESCO, 1990).

O Brasil, na condição de nação signatária da referida declaração (UNESCO, 1990), passa assumir os princípios, propostas e metas da mesma, como base norteadora de sua política educacional. Vale ressaltar que o referido documento internacional foi muito difundido no país, fato que favoreceu em muito o discurso do movimento favorável à inserção das pessoas com deficiência no sistema regular de ensino. É nesse momento que, pela primeira vez, a Educação Especial passa integrar a proposta de educação para todos do MEC (JANNUZZI, 2011).

1.3 Avanços na Perspectiva Inclusiva

Com a proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), entra na pauta das discussões internacionais como tema de primeira ordem a inclusão social das minorias, mundialmente esquecidas por suas próprias nações. Logo, são desenvolvidas estratégias que resultam em conferências, tratados, acordos e declarações que buscam elucidar e erradicar as injustiças sociais. A partir da década de 1990, o movimento mundial pela inclusão social intensifica seus esforços em favor da educação de qualidade para todos, a fim de remover as barreiras excludentes do processo educacional.

Em 1994 na Espanha, ao término da Conferência Mundial de Educação Especial, é proclamada a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) participaram da elaboração deste documento representantes de 88 países e 25 organismos internacionais. Segundo Mendes (2006) a referida declaração é considerada principal marco na propagação da educação inclusiva no cenário mundial, influenciando significativamente a política educacional brasileira na inclusão de alunos com deficiência na escola comum (FERNANDES, 2012). Também em 1994, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) publica a Política Nacional da Educação Especial, embora esta tenha sido elaborada num período de inovações educacionais para as pessoas com deficiência. Esse documento, de acordo com Freitas (2009), refere-se tão somente às disposições legais previstas na Constituição Federal de 1988, e mantém a proposta integracionista de educação, fato que reflete a dificuldade do próprio governo brasileiro de assimilar as novas tendências e avanços propostos em acordos internacionais.

Segundo Rodrigues, ainda em relação à proclamação da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), "é uma verdadeira magna carta da mudança de paradigma da escola integrativa para a educação inclusiva" (2001, p.18).

Nesse contexto de mudanças e inovações, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei número 9.394/1996, é promulgada com alguns anos de atraso, uma vez que o início de sua tramitação na Casa Legislativa ocorreu ainda em 1988. A nova lei em vigor até os dias atuais dedica o “Capítulo V” de seu corpo normativo à Educação Especial. De acordo com Bueno e Melletti (2012):

> [...] ao mesmo tempo em que a lei maior da educação restringe o atendimento especializado à Educação Especial, amplia a população por ela atendida, embora pelo teor de todos os artigos que compõem esse capítulo, possa se inferir que o termo "necessidades especiais" tenha sido utilizado como sinônimo de "deficiência" (BUENO; MELLETTI, 2012, p.129).

É indiscutível a relevância da nova LDB (BRASIL, 1996) para a educação das pessoas com deficiência; no entanto, sua proposta inclusiva ainda não foi capaz de alcançar a "todos", uma vez que a população com deficiência considerada de maior complexidade continuou às margens do processo educacional, sendo estas mantidas em espaços segregados (KASSAR, 2011).

Vale destacar que, apesar dos dispositivos legais e do crescente fortalecimento de seu movimento, a proposta inclusiva para educação encontra resistência por parte do sistema de ensino brasileiro, sendo visíveis as dificuldades enfrentadas pela escola regular e instituições especializadas na adequação e implementação da nova política educacional. Nessa direção, de acordo com Ribeiro (2003), a escola comum considera-se incapaz de assumir as demandas educacionais, julgando-se no direito de se eximir da responsabilidade. Já as instituições e serviços especializados, por insegurança e conservadorismo, mostram-se irredutíveis em assumir a existência de um modelo de ensino que difere do seu.

Entre inquietações e contradições interpretativas, o movimento inclusivo inaugura o novo século ampliando sua base normativa a partir das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001) e do Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001). Os documentos mencionados são de grande contribuição para a política educacional brasileira.

Em relação à Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, esta determina que os sistemas de ensino garantam a matrícula de todos em escolas organizadas para o atendimento às necessidades educacionais especiais de seus educandos, assegurando a todos uma educação de qualidade (BRASIL, 2001a). Faz-se necessário, também, salientar que a Educação Especial passa a atuar, a partir desta resolução, complementar e suplementarmente ao processo de escolarização (FREITAS, 2009).

Já o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, além de instituir a década da educação no país e estabelecer diretrizes promissoras para o sistema educacional brasileiro neste período, também registra contribuições significativas para o processo de inclusão na educação nacional, propondo como principal objetivo a ser alcançado, a construção de escolas inclusivas acolhedoras frente à diversidade humana (BRASIL, 2001b).

A partir do início da década da educação (2002/2011), o Brasil assume em definitivo, a proposta inclusiva na educação das pessoas com deficiência. Esse período foi marcado por inúmeras conquistas, dentre as quais, novos instrumentos legais e políticas inclusivas, que buscaram garantir o acesso, a permanência e a participação de todos em escolas regulares sob a perspectiva inclusiva, cujo processo de construção deve ser contínuo.

A partir deste recorte histórico, buscou-se apresentar a educação das pessoas com deficiência, como processo único, de progressivas conquistas, que culminaram no atual contexto inclusivo.

2. A INCLUSÃO ESCOLAR DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Sabe-se que o movimento pela inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência foi difundido mundialmente por organismos e agências internacionais, sendo atribuído aos mesmos a origem e o pioneirismo da proposta. No entanto, para Mendes (2006), este entendimento reflete uma visão romantizada dos fatos históricos.

Ainda segundo a autora, existem evidências de que, na prática, o referido movimento tenha surgido nos Estados Unidos a partir de experiências locais bem sucedidas, propagadas no âmbito internacional na década de 1990.

Vale ressaltar que o termo inclusão foi empregado inicialmente para definir a proposta e o movimento em países de língua inglesa e principalmente nos Estados Unidos, enquanto a comunidade Europeia e demais nações até meados dos anos 1990 utilizavam ainda o termo integração (MENDES, 2006).

No Brasil, a inclusão escolar baseia-se em princípios constitucionais ratificados e regulamentados por ampla legislação. Pretende-se neste capítulo explicitar a inclusão escolar das pessoas com deficiência no país, a partir da proposta inclusiva internacional e da política inclusiva nacional.

2.1. Proposta Inclusiva Internacional

Proclamada como política educacional prioritária em conferências e documentos internacionais, a inclusão escolar destina-se à promoção da garantia do direito de todos ao acesso, permanência e participação em escolas comuns e de qualidade, e em igualdade de condições. De acordo com Glat e Plets (2013), muitas nações, dentre as quais o Brasil, aderem à política inclusiva como proposta de reforma em seus sistemas de ensino.

Ao analisarem a perspectiva inclusiva proposta em documentos internacionais, Magalhães e Cardoso constatam que:

> [...] não existem modelos predeterminados para a criação de sistemas de ensino inclusivos, mas eixos norteadores para as escolas estruturarem propostas curriculares viabilizando a aceitação

> da diversidade nas salas de aula (MAGALHÃES e CARDOSO, 2011, p.18).

No movimento inclusivo percebem-se interpretações e discursos que revelam posições diferentes e extremas em relação à inclusão escolar das pessoas com deficiência. Segundo Mendes (2006), existem aqueles mais radicais que defendem como única possibilidade a inclusão integral de todos na escola regular, independente de qualquer condição. Ainda de acordo com a autora, existem outros mais flexíveis, que apesar de defenderem a escola regular como espaço prioritário para a educação de todos, admitem a possibilidade de adoção de diferentes espaços (segregados) para os que não se adaptarem.

Ressalta-se que a proposta inclusiva elaborada multilateralmente no cenário mundial pelo movimento inclusivo, adquire consistente base normativa e status de política educacional internacional, a partir da promulgação da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Segundo Glat e Plets a referida declaração:

> [...] é considerada um marco, pois nela são propostas linhas de ação que colocam em xeque não só a concepção tradicional de escola, mas também a própria atuação da Educação Especial, que passa a ter como uma de suas funções prioritárias o suporte pedagógico especializado junto ao ensino comum para o trabalho com alunos especiais, perpassando, assim, todos os níveis e etapas da escolarização (GLAT e PLETS, 2011, p.18).

O Documento de Salamanca, ao propor diretrizes inclusivas às nações integrantes de sua convenção, torna-se base de inspiração para que os sistemas de ensino no âmbito de seus países promovam e subsidiem escolas regulares mais democráticas e inclusivas, que, segundo a própria declaração,

> [...] constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (UNESCO, 1994, p. 1).

Neste contexto, ao adotar a proposta inclusiva em seu sistema de ensino, cada nação redireciona sua política educacional, adequando a mesma aos seus valores e tradições, preservando em algumas situações práticas incompatíveis com o preceito inclusivo. Para Prieto (2010), tais nações, ao participarem das

conferências que elaboraram os documentos internacionais que constituem a proposta inclusiva, podem ter, eventualmente, marcado a mesma com seus valores e tradições.

Ainda no cenário mundial, a Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006) passa integrar a proposta inclusiva, determinando às nações signatárias de seu documento que assegurem "sistemas de ensino inclusivos em todos os níveis e o aprendizado ao longo da vida" (ONU, 2006), além de ratificar direitos anteriormente garantidos. Segundo Costa, "os países que adotarem a Convenção ficarão obrigados a eliminar Leis, costumes e práticas que representem discriminação contra as pessoas com deficiência" (2012, p. 116).

Cabe destacar que ao longo de sua história recente, a proposta inclusiva tem se renovado continuamente por meio de documentos internacionais que fundamentam e aprimoram a inclusão escolar no cenário mundial.

Nas últimas décadas, o Brasil tem participado ativamente das diversas convenções internacionais, que por meio de seus documentos normativos, tem influenciado e norteado a política inclusiva no país. Todavia, alguns autores problematizam o modo pelo qual as políticas públicas se apropriam desses instrumentos. Para Kassar,

> [...] é ingenuidade pensar em autonomia absoluta do país em suas decisões. No entanto, é igualmente ingênuo jogar as responsabilidades de nossas opções nas pressões externas, sejam ideológicas, sejam econômicas. Podemos perguntar: Por que o país tem escolhido um único caminho para a Educação Especial? Por que a adoção desse caminho em especial? Ao adotar um único modelo público, o Governo Brasileiro não estaria direcionando suas ações pautado em preocupações mais econômicas que pedagógicas? (KASSAR, 2012, p.104).

Magalhães e Cardoso (2010) por sua vez, consideram que:

> Tais documentos defendem práticas inclusivas sem questionar o atual sistema social. Propõem reparos sociais para aqueles que dele necessitam, mas não questionam os princípios sobre os quais se assentam a organização escolar da educação básica (MAGALHÃES e CARDOSO, 2010, p.20).

Dessa forma, pode-se estabelecer uma relação entre os avanços inclusivos alcançados no âmbito nacional com as conquistas promovidas e difundidas no

cenário internacional, tendo como marco contemporâneo a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Contudo, apesar dos avanços, constata-se que as preocupações se concentram em aspectos pontuais, em detrimento de questões mais amplas que ainda impõem desafios à inclusão escolar.

2.2 Necessidades Educacionais Especiais (NEEs)

Embora pareça recente, o termo Necessidades Educacionais Especiais (NEEs), de acordo com Mendes (2006), foi utilizado já na década de 1980 para denominar pessoas com deficiências na Inglaterra, em um documento clássico, internacionalmente conhecido como Relatório Warnock. Para Rodrigues, o referido documento estende o termo NEEs a “todos os tipos e graus de dificuldades que se verificam em seguir o currículo escolar" (2001, p.17).

Ainda no âmbito internacional, o documento Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994), ao tratar das necessidades educacionais especiais, também as compreende como provenientes de deficiências e dificuldades de aprendizagem. No entanto, o próprio documento ressalta as dificuldades de aprendizagem que todas as pessoas em algum momento do processo escolar poderão ter. Neste entendimento, todos possuem NEEs.

No cenário nacional, de acordo com Bueno e Meletti (2012), o primeiro documento legal brasileiro a utilizar o termo NEEs foi a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, apresentando uma interpretação conceitual mais abrangente e atual, que segundo Glat e Plets:

> [...] são demandas específicas dos alunos, que, para aprender o que é esperado para seu grupo-referência, precisarão de diferentes formas de interação pedagógica e/ ou suportes adicionais: recursos pedagógicos, metodologias e currículos adaptados, bem como tempos diferenciados para aprender os mesmos conteúdos que os demais, durante todo o seu percurso escolar ou parte dele. O conceito de necessidade educacional especial engloba tanto as características individuais do aluno quanto o contexto histórico-cultural em que vive e se constitui; ou seja, refere-se tanto à constituição orgânico-psicológica do sujeito quanto à sua condição social frente à cultura escolar (GLAT; PLETS, 2012, p. 21).

Já na atual Política Nacional Inclusiva (BRASIL, 2008), as necessidades educacionais especiais perdem sua abrangência anterior e passam a se restringir às pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A partir de então, as pessoas com dificuldades de aprendizagem voltam "às margens" do processo inclusivo escolar.

Vale lembrar que, ao longo da história, o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais era restrito às instituições especializadas, panorama que só se modificou a partir da década de 1990, com a propagação global da proposta inclusiva. Para Magalhães e Cardoso (2011), o atendimento segregado destas pessoas contribuiu em muito para a "perpetuação dos preconceitos" em relação ao aproveitamento e desempenho escolar das mesmas.

2.3 A Atual Política Nacional Inclusiva

Atualmente, no Brasil, a inclusão escolar tem como base normativa a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), elaborada pelo Ministério da Educação como documento norteador de políticas educacionais e ações governamentais. A referida política tem como objetivo favorecer:

> [...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: Transversalidade da Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p.14).

Segundo Freitas, "essas medidas, se consideradas com a devida seriedade que lhes cabe, poderão transformar-se em ferramenta para a garantia do direito à educação da pessoa com deficiência" (2009, p.227). Verifica-se que, em seu texto

normativo, ao mesmo tempo em que promove o resgate histórico da Educação Especial no país, a Política Nacional (BRASIL, 2008) lança-se aos níveis mais elevados da perspectiva inclusiva. Nesse sentido, procura aproximar os "olhares extremos", propondo-lhes um recomeço pacífico, na construção de proposta inclusiva ampla e plural.

De acordo com Bueno e Meletti (2012), a inclusão no ensino regular é garantida pela Política Nacional (BRASIL, 2008) como possibilidade apropriada de escolarização das pessoas com deficiência.

Freitas (2009) tece considerações em relação a essa proposta:

> [...] embora se defenda em todo o momento a escolarização para a pessoa com deficiência, defende-se também a qualidade dessa inclusão. Não há desconsideração pelas práticas desenvolvidas pelas instituições especializadas em Educação Especial, pelo contrário, reconhece-se que, em determinado momento histórico, essas eram as únicas alternativas para muitas pessoas com deficiência. Atualmente, acredita-se que a garantia do direito à escolarização para essas pessoas seja um caminho para ampliar o seu processo de inserção e participação na sociedade (FREITAS, 2009, p. 227).

Nessa perspectiva, a Educação Especial articula-se com o ensino comum, realizando o atendimento educacional especializado, integrando o projeto político pedagógico da escola regular, além de orientar e desenvolver serviços e ações em atenção às pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Na Política Nacional o modelo de Educação Especial tem finalidade educacional e complementar/suplementar à educação básica, e a sala de recursos constitui estratégia de serviço educacional especializado (GARCIA, 2009).

Percebe-se que a Política Nacional Inclusiva (BRASIL, 2008) preserva em sua base normativa princípios fundamentais já assegurados na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (JONTIEN, 1990), dentre os quais, o tão almejado direito à educação.

De acordo com Marshall (1967, apud, PAIVA, 2005, p. 57) este é “um direito social de cidadania genuíno, porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. [...] A educação é um pré-requisito necessário da liberdade civil”. Nessa direção, pode-se constatar que a educação representa para

as pessoas com deficiência uma credencial para sua inclusão na sociedade, assegurando-lhes a condição de cidadãs.

2.4 A Escola, na perspectiva inclusiva

No decorrer da história, observa-se que considerável número de escolas tem se mostrado resistente ante as mudanças provenientes da contemporaneidade. Nota-se, porém, que quando a escola é tradicional, inflexível e conteudista, torna-se maior a sua resistência. Para Rodrigues,

> O certo é que, pensada para ser solução de um problema, esta escola foi-se tornando parte do problema que tinha por objectivo resolver. Criada para dar educação básica a todos e à qual todos deveriam ter acesso, a escola tradicional desenvolveu práticas e valores que progressivamente acentuaram as diferenças e que colocaram precocemente fora da corrida da competência largos estratos da população escolar. Assim, o insucesso escolar, o abandono da escola, os problemas de disciplina, as múltiplas culturas presentes mas marginalizadas, etc., fizeram com que a escola, que deveria integrar e acolher todos, fosse, ela própria, um instrumento de selecção, que em muitos casos seguia e acentuava as diferenças culturais, de características e capacidades pessoais de que os alunos eram portadores. Este processo não é arcaico: é um problema contemporâneo, tal como facilmente constatamos ao verificar a taxa de insucesso escolar na educação básica [...] (RODRIGUES, 2001, p.16).

Constata-se que a escola tradicional diverge das proposições inclusivas, procurando manter-se distante dessa perspectiva, que, de acordo com Mantoan e Prieto:

> [...] tem sido caracterizada como um "novo paradigma", que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino. A idéia de ruptura é rotineiramente empregada em contraposição à idéia de continuidade e tida como expressão do novo, podendo causar deslumbramento a ponto de não ser questionada e repetir-se como modelo que nada transforma. Por outro lado, a idéia de continuidade, ao ser associada ao que é velho, ultrapassado, pode ser maldita sem que suas virtudes sejam reconhecidas em seu

> devido contexto histórico e social (MANTOAN e PRIETO 2006, p.40).

Faz-se necessário, então, elucidar a escola regular na perspectiva inclusiva conforme proposto na Declaração de Salamanca:

> Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (UNESCO, 1994).

Nessa direção, Magalhães e Cardoso (2012) sinalizam que não é o aluno quem deve se adaptar aos moldes da escola. Ao contrário, esta é que deve favorecer ao aluno condições adequadas de ensino-aprendizagem. Considera-se esta a principal diferença da inclusão escolar em relação à proposta da integração. Nesta, é o aluno que deve adaptar-se às condições da escola (GLAT; PLETSCH, 2012).

Para Rosa Blanco (1998), a proposta inclusiva se sobrepõe ao movimento da integração, não somente pelos aspectos semânticos, mas principalmente por oferecer a todos maior interação e participação em todo o processo educacional.

Ressalta-se que, por mais que possa parecer utópico, a escola inclusiva é viável e possível. No entanto, requer dedicação e investimento de todas as partes envolvidas no processo educacional: governo, gestores, técnicos, professores, família, alunos e comunidade. Segundo Freitas:

> [...] o desafio da escola comum não é somente a inclusão de pessoas com deficiências, mas o de uma transformação na sua totalidade pedagógica, tendo em vista as diferenças de todos os alunos. Daí os inúmeros desafios frente às contradições que demarcam as diferentes realidades do contexto nacional se acreditarmos na educação como processo de mudança e de transformação (FREITAS, 2009, 227).

Contudo, verifica-se que a construção da escola inclusiva preconizada no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2011b) como desafio para a década da educação (2001/2011), ainda permanece como meta a ser alcançada. No entanto, para que esta se consolide, exigem-se esforços coletivos em promover a educação a partir da valorização da diversidade humana.

3. FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS: DILEMAS E PERSPECTIVAS

A trajetória do curso de Pedagogia no Brasil é marcada por intensos debates em torno de seus objetivos, abrangência e campo científico. Nota-se que muitas dessas discussões decorrem de relevantes mudanças no cenário político educacional brasileiro, que impuseram ao curso mudanças significativas. Cabe recordar que críticos já propuseram a extinção da formação de pedagogos em debates acerca dos rumos dessa formação. .

No contexto atual, o curso de Pedagogia ocupa-se de novas demandas educacionais, sem distanciar-se de antigos dilemas, buscando produzir conhecimentos relativos à prática educativa em resposta aos desafios da sociedade contemporânea.

No presente capítulo, pretende-se apresentar a formação de pedagogos a partir de sua história, dilemas, diretrizes curriculares e perspectivas frente ao paradigma da inclusão escolar.

3.1 Curso de Pedagogia no Brasil

No final da década de 1930 inicia-se no Brasil a formação de pedagogos, num cenário marcado por importantes reformas educacionais e pela criação das universidades no âmbito nacional.

Após longo período de debates no legislativo brasileiro, o curso de Pedagogia foi instituído pelo Decreto Lei nº 1.190/1939, visando formar professores secundaristas e técnicos em educação. De acordo com Cruz, o referido decreto:

> [...] reorganizou a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras e a Faculdade Nacional de Educação, instituídas em 1937, que unificadas passaram a se denominar Faculdade Nacional de Filosofia, dividida em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, que incluía mais uma, a Didática (CRUZ, 2011, p.35).

Inicialmente estruturado como curso de bacharelado e com duração de três anos, o curso de Pedagogia credenciava o seu formando a atuar como técnico em educação. Já para o exercício do magistério secundário no curso normal, o

pedagogo deveria complementar sua formação no curso de licenciatura em didática, este com um ano de duração.

Por determinação do Decreto Lei n.º 3.454/1941, a partir do ano de 1942, o Curso de Didática ficaria impedido de ser cursado concomitantemente com o bacharelado, passando a licenciatura corresponder a uma formação de quatro anos.

Para Saviani (2004), apesar da influência do movimento escolanovista na base do curso de Pedagogia, sua estrutura curricular fechada apresentava-se incompatível com a proposta do ideário em questão, assemelhando-se aos cursos das demais seções da faculdade de filosofia, distanciando-se assim, dos processos investigativos da educação.

Segundo Cruz (2011), em seus primeiros 23 anos, a formação de pedagogos no país preserva sua organização inicial, mantendo-se estagnado frente às novas demandas educacionais. Destaca-se que ainda nesse período, o mencionado curso se expandiu por todo território nacional, aumentando consideravelmente o quantitativo de pedagogos técnicos em educação e professores secundaristas. Esses fatos motivam o questionamento da base curricular do curso de Pedagogia e põem em cheque a identidade profissional do futuro pedagogo.

Paralelo a esse processo inicial, de acordo com Saviani (2004), foram criados organismos como o INEP, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos em 1938, atual Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; a CAPES, Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior em 1951, atual Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; e o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais em 1955. Para o autor, tais instituições fortaleceram o cenário educacional brasileiro, além de influenciarem positivamente o curso de Pedagogia.

Finalmente em 1962, o Conselho Federal de Educação aprova nova regulamentação para o curso de Pedagogia, através dos pareceres CFE nº 251 e CFE nº 292, ambos de autoria do conselheiro Valnir Chagas.

O Parecer CFE nº 251/1961, mantém a duração anterior de quatro anos para a formação de pedagogos, considerando neste caso o bacharelado e a licenciatura. No entanto, prevê a possibilidade das disciplinas serem cursadas simultaneamente, afastando-se assim do modelo "3 + 1". Para Saviani (2004), o currículo permaneceu generalista, com poucas alterações, delegando às instituições superiores a distribuição das disciplinas na grade curricular dos cursos.

Ao comentar o Parecer 251 nº/1962, Libâneo (2007) sinaliza que este documento busca conciliar os dois pensamentos predominantes a época em relação ao curso de Pedagogia, o que se apresentava favorável a sua extinção por ausência de conteúdo próprio, e o favorável a sua existência por acreditar ser a Pedagogia o campo do aprofundamento teórico da educação.

Em relação ao Parecer nº 292/1962 e sua resolução anexa, Cruz (2011) salienta que esta fixa disciplinas pedagógicas para o curso de licenciatura, visando o exercício da docência em escolas secundárias. A formação do licenciado é mantida em dois blocos distintos, um teórico, especifico à atuação do futuro profissional, e outro pedagógico, comum a todos os cursos.

Percebe-se nesse período, crescente questionamento quanto à formação de pedagogos técnicos em educação, por não haver na época campo de trabalho definido para sua atuação. Segundo Libâneo e Pimenta (2011), o que faltou de fato a esses técnicos, foi a regulamentação da profissão de pedagogo.

A década de 1960, de acordo com apontamentos de Saviani (2004), foi marcada pela consolidação dos colégios de aplicação, pelo surgimento dos ginásios vocacionais e pela renovação do ensino de ciências e matemática, estas aquecendo o meio acadêmico da Pedagogia. Ainda para o autor, registra-se nesse período o fechamento do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e seus regionais.

Nota-se que nesse cenário de grande movimentação política, social e econômica, surge então a necessidade de se formar profissionais qualificados para esse momento desenvolvimentista, ditando nova perspectiva para as universidades no país. Segundo Cruz:

> Nesse contexto, foi promulgada a Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixou novas normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, definindo as bases da Reforma Universitária. Esta reforma atingiu em cheio as Faculdades de Filosofia, cujas seções foram desagregadas para se tornar departamentos, institutos ou faculdades correspondentes às suas áreas de conhecimento. Assim é que a seção de Pedagogia deixa de existir para dar lugar à Faculdade de Educação, responsável, a partir de então, pelo oferecimento do Curso de Pedagogia (2011, p.40).

Em atenção à Reforma Universitária, o Conselho Federal de Educação promulgou mais uma regulamentação para o curso de Pedagogia, por meio do Parecer nº 252/1969, também de autoria de Valnir Chagas, oferecendo nova

estrutura curricular à formação de pedagogos. Vale destacar que a resolução anexa a esse parecer procura esclarecer a atuação desse profissional como docente para o curso normal, e técnico especialista em orientação, administração, supervisão e inspeção educacional, estabelecendo sua formação em curso de graduação em Pedagogia (licenciatura), com habilitações diversas.

Durante a década de 1970, meio ao regime militar, muitas foram as propostas e tentativas de reformular as licenciaturas e o curso de Pedagogia, por iniciativas governamentais e por organizações mantidas por profissionais da educação. De acordo com Bissolli da Silva:

> [...] ao mesmo tempo em que surge a indicação de substituição do curso de Pedagogia por vários novos cursos e habilitações, uma função especial é a ele projetada, numa perspectiva diferente da que vinha, historicamente, buscando se afirmar: "a de estudioso da teoria, dos fundamentos ou da metodologia da educação". Foi ainda durante esse mesmo período que suas duas mais novas funções começaram a ganhar espaço: a de "docente para a Educação Especial" e a de "docente para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental (BISSOLLI DA SILVA, 2011, p.137).

As críticas ao curso de Pedagogia se intensificam a partir do final dos anos de 1970, meio ao regime militar, dando início a um movimento crescente que reivindica a revisão desta formação. Segundo Cruz (2011), tais críticas direcionavam-se para a tendência tecnicista do curso, bem como a divisão profissional do trabalho desenvolvido na escola e a fragmentação formativa do curso.

Embora considerem as críticas legítimas, Libâneo e Pimenta (2011) concordam com o destaque dado pelo regulamento à formação de pedagogos técnicos em educação e suas ações específicas realizadas nas escolas, por acreditarem que a divisão de tarefas compõe a lógica organizacional da escola, e estas por sua vez, carecem de formação própria, tendo em vista sua complexidade. No entanto, os autores julgam relevante questionar o esvaziamento dos estudos sistemáticos da teoria pedagógica e o distanciamento da identidade profissional do pedagogo, face ao enfoque na docência imposto pela nova formação.

Ressalta-se que apesar das iniciativas contrárias, o Parecer nº 252/1969 vigorou por 27 anos regulamentando o curso de Pedagogia, até a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996).

Para Cruz (2011), com a atual LDB surgem posições ainda mais conflitantes em relação à formação de pedagogos. Dela resultam normativas que ampliam as contradições e divergências, como o Decreto nº 3.276/1999, que transfere para o curso Normal Superior a exclusividade de formar professores para o primeiro segmento do Ensino Fundamental, retirando do curso de Pedagogia uma importante habilitação para época.

Vale salientar, que atendendo a reivindicações de universidades e de entidades independentes organizadas por profissionais da educação, o referido decreto foi modificado, mantendo a possibilidade do pedagogo também poder atuar como docente nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

3.2 Novas diretrizes para o curso de Pedagogia

No decorrer de sua história em âmbito nacional, o curso de Pedagogia tem perseguido uma estrutura curricular sólida que contemple as novas demandas educacionais, e consolide a identidade profissional do pedagogo. A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) em vigência, torna-se imprescindível reorganizar o sistema de ensino brasileiro e o processo de formação dos profissionais da educação.

A fim de estabelecer novas diretrizes para o curso de Pedagogia, a Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (SESU/MEC), convoca por meio de edital, as universidades e demais instituições de Ensino Superior a encaminharem propostas para reformulação do curso. Nessa mesma direção, foi instituída Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP), composta por professores representantes de universidades, nomeados pela SESU/MEC em 1998 e recomposta em 2000.

Segundo apontamentos de Cruz (2011), os trabalhos da comissão de especialistas foram encerrados em 2002, por iniciativa do Governo Federal, sem que essa apresentasse proposta que conciliasse o estabelecido na LDB (BRASIL, 1996), com as reivindicações do meio acadêmico e demais profissionais da educação. No ano seguinte, o Conselho Nacional de Educação delegou a elaboração das diretrizes curriculares do curso de Pedagogia às Câmaras de Educação Superior e de Educação Básica. Estas finalmente submeteram à

apreciação da comunidade educacional uma versão inicial da proposta, em 17 de março de 2005.

Faz-se necessário destacar que, paralelo às discussões oficiais, foram fundamentais ao processo de elaboração das novas diretrizes, os encaminhamentos e propostas oriundos de entidades como a ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, FORUMDIR - Fórum de Diretores de Faculdades e Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras, CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade, dentre outras.

Finalmente com a Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006, foram instituídas as atuais diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia. Mantida como licenciatura, a formação credencia o pedagogo a atuar como docente na Educação Infantil, no primeiro segmento do Ensino Fundamental, no Ensino Médio, em curso de formação de professores e nos cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, além de outras áreas do campo pedagógico.

Observa-se que com a nova regulamentação (BRASIL, 2006), ficam extintas as habilitações no formato tradicional, podendo estas a critério das instituições de Ensino Superior, serem disponibilizadas a nível de pós graduação e/ou inseridas na própria licenciatura. Nesse sentido, permanecem vinculadas ao curso como áreas de atuação do pedagogo a administração, supervisão, planejamento, coordenação e orientação educacional.

Nesse novo formato, o curso de Pedagogia passa a contar com extensa carga horária, totalizando 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, sendo estas distribuídas em 2.800 horas destinadas a ações formativas como aulas seminários, pesquisas e demais atividades; 300 horas dedicadas ao estágio supervisionado; e 100 horas de aprofundamento teórico-práticas em áreas específicas à escolha dos graduandos.

Verifica-se que em seu texto normativo, a resolução (BRASIL, 2006) define as características da formação para o curso em questão, e indica competências para o futuro pedagogo, no entanto, de acordo com Franco, Libâneo e Pimenta (2007) não apresenta uma conceituação epistemológica objetiva para a Pedagogia, além de não explicitar a natureza e o objeto de seu campo cientifico.

Cabe ressaltar que a mencionada ausência de definição para a Pedagogia parece intencional, uma vez que a resolução CNE/CP nº 1/2006 conceitua a

docência de maneira "imprecisa", restringindo o campo científico da Pedagogia à docência. Segundo Libâneo:

> [...] pode-se compreender a docência como uma modalidade de atividade pedagógica, de modo que a formação pedagógica é o suporte, a base, da docência, não o inverso. Dessa forma, por respeito à lógica e à clareza de raciocínio, a base de um curso de pedagogia não pode ser a docência. Todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. Um professor é um pedagogo, mas nem todo pedagogo precisa ser professor. Isso de modo algum leva a secundarizar a docência, pois não estamos falando de hegemonia ou relação de precedência entre campos científicos ou de atividade profissional. Trata-se, sim, de uma epistemologia do conhecimento pedagógico (LIBÂNEO, 2006, p.850).

O dilema em torno da identidade e da formação dos pedagogos mantém-se atual, ao mesmo tempo em que novos desafios são impostos ao curso de Pedagogia, em virtude de seu extenso campo de atuação, e ainda pelo aumento das demandas sociais que infligem a escola. Nesse sentido, percebe-se que tais divergências quanto à epistemologia do pedagogo, acabam por influenciar o processo de formação do curso, provocando incertezas nos futuros profissionais.

3.3 A Formação de pedagogos na Perspectiva Inclusiva

Ao examinar a história da educação das pessoas com deficiência, constata-se que ainda no século XVI, na Europa, período em que se registram as primeiras iniciativas na educação dessa população, conforme aponta Mendes (2006), os pedagogos juntamente com os médicos investiram na hipótese e empenharam-se na educação dos considerados "ineducáveis" na época.

No Brasil, a atuação pioneira dos pedagogos em auxilio aos médicos na educação das pessoas com deficiência, de acordo com Jannuzzi (2012), acompanha a trajetória de parceria profissional desempenhada no cenário internacional em favor da causa.

Apesar de intensa e relevante, a atuação dos pedagogos na Educação Especial resulta de uma formação prática e intuitiva em seus primórdios, influenciada por conhecimentos da medicina e da psicologia.

Ressalta-se que inicialmente, a estrutura curricular do curso de Pedagogia, não contemplava a educação das pessoas com deficiência. No entanto, a influência de seus precursores e do ideário escolanovista contribuiu, segundo Jannuzzi (2012), para a difusão no referido curso, dos estudos de Ovídio Decroly e Maria Montessori, ambos com trabalhos de excelentes resultados na educação das pessoas com deficiência, embora os estudos propagados na Pedagogia estivessem relacionados aos alunos considerados "normais".

Posteriormente, na década de 1970, surgem no curso de Pedagogia as primeiras habilitações em docência para a Educação Especial com ênfase nas deficiências mentais, físicas e sensoriais. Segundo Cruz (2011), essas se constituíram por iniciativa de instituições superiores progressistas com o aval normativo da resolução CFE nº 252/1969.

Vale salientar que no referido período, as políticas públicas ainda não contemplavam a formação dos profissionais da educação para a atuação junto às pessoas com deficiência a partir da formação acadêmica. As iniciativas empreendidas resumiam-se a modestas e isoladas ações que perseguiam uma formação continuada por meio de campanhas, jornadas e ações pontuais.

Com a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), assume-se a partir de seu artigo 59, no “inciso III", o compromisso legal de assegurar aos educandos com deficiência "professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”.

Destaca-se que os anos de 1990 foram marcados pela consolidação do direito de todos à educação, previsto na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e reforçado pela atual LDB (BRASIL, 1996). Nesse período, ganha força o movimento em defesa da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, dentre os quais, as pessoas com deficiência. Nessa perspectiva de escola para todos, torna-se imprescindível a qualificação dos docentes e demais profissionais da educação para atuarem em um novo cenário educacional, segundo Mantoan e Prieto:

> Os conhecimentos sobre o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais não podem ser de domínio apenas de alguns

> "especialistas", e sim apropriados pelo maior número possível de profissionais da educação, idealmente por todos. Todavia, se considerarmos que o atendimento do referido alunado em classes comuns é a determinação privilegiada nos últimos anos, podemos afirmar que ainda há muitos professores dos sistemas de ensino com pouca familiaridade teórica e prática sobre o assunto. Muitos deles, quando completaram seus estudos para o exercício do magistério, não tiveram acesso a esses conhecimentos, o que era tratado em estudos complementares realizados no geral em habilitações do curso de pedagogia (MANTOAN; PRIETO, 2006, p. 58).

Nota-se que gradativamente são adotadas recomendações normativas que apontam para a relevante implementação de saberes da Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar, na proposta curricular dos cursos de formação inicial de docentes da educação básica. O cumprimento de tais indicações legais enfrenta forte resistência de algumas instituições de Ensino Superior, motivadas por seu engessamento e preciosismo acadêmico.

Providencialmente, com a Resolução CNE/CP nº 1/2002 são instituídas novas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, inserindo na organização curricular dos cursos de licenciatura, conhecimentos relacionados às especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e atenção à diversidade. Quase ao mesmo tempo, a Lei nº 10.436/2002 ao reconhecer a Língua Brasileira de Sinais, determina sua inclusão como disciplina obrigatória no currículo dos cursos de formação de professores e de Fonoaudiologia.

Percebe-se que a adequação curricular proposta para a formação docente também alcançou o curso de Pedagogia, mesmo antes da aprovação de suas atuais diretrizes curriculares, contribuindo para que a formação de pedagogos assumisse, ainda que de forma modesta, uma visão inclusiva da escola.

Sem proporcionar grandes alterações à formação no tocante à perspectiva inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2006 estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Lamenta-se que o referido documento não contemple claramente a transversalidade da Educação Especial, nem garanta a adoção de práticas inclusivas no decorrer da formação de pedagogos.

Para Mantoan (2011), a inserção de conhecimentos e práticas relacionados ao ensino das pessoas com deficiência na formação inicial dos pedagogos e docentes, viabiliza a remoção de grande parte das barreiras que impedem o acesso,

a permanência e a participação desses alunos na escola regular, propiciando a tão desejada fusão entre a Educação Especial e a regular.

Pode-se verificar que nos últimos anos, a base normativa que sustenta o paradigma da inclusão tem promovido significativas adequações nas licenciaturas e mais efetivamente, no curso de Pedagogia, possibilitando maior discussão e aprofundamento do tema. Entretanto, assim como Barreto (2009), espera-se que as universidades e o poder público não reduzam essas alterações a meros discursos que tentam maquiar velhas práticas na formação acadêmica.

4. METODOLOGIA

Para escolha do tema do presente trabalho, consideraram-se as recentes mudanças e adequações impostas ao sistema educacional brasileiro, pelo paradigma da inclusão escolar, consolidado no âmbito nacional em dispositivos legais e documentos normativos, elaborados a partir de princípios inclusivos.

Nessa perspectiva de educação para todos, passa a ser assegurado às pessoas com deficiência o acesso, a permanência e a participação na escola regular em igualdade de oportunidade com os demais alunos. Desde então, exige-se das escolas, providências relacionadas à acessibilidade, aos métodos de ensino e à qualificação docente, para melhor atender as novas demandas educacionais.

Considerou-se ainda, a necessidade e a previsão legal de formação inicial / continuada dos profissionais da educação (professores, pedagogos, gestores e técnicos), para atuarem na escola inclusiva.

A partir desse paradigma inclusivo, levantaram-se algumas questões relacionadas à formação inicial dos profissionais da educação: Quais conhecimentos e práticas fundamentam essa formação? O processo formativo condiz com o estabelecido na política e na legislação inclusiva? As especificidades dos alunos com deficiência e a diversidade estão sendo contempladas na base curricular dessa formação? Os graduandos sentem-se preparados para atuarem em escolas na perspectiva inclusiva?

Para aprofundamento das questões elencadas, optou-se pelo curso de Pedagogia, cujas diretrizes curriculares (BRASIL, 2006) são consideradas recentes, se comparadas as das demais licenciaturas. Além de dispor de formação bastante abrangente, credenciando os futuros pedagogos a atuarem como docentes, gestores e técnicos educacionais.

Nessa direção, para cenário da pesquisa, elegeu-se a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), criada pelo Decreto nº 16.357 em 27 de fevereiro de 1990, após grande mobilização popular, estando sediada no município de Campos dos Goytacazes - RJ. A implantação da UENF foi confiada ao professor Darcy Ribeiro, que de maneira ousada e inovadora a idealizou para ser a "universidade do terceiro milênio", com ênfase na pesquisa e na pós-graduação, tendo todo o seu corpo docente constituído por doutores.

Ressalta-se que na avaliação do Ministério da Educação, a UENF desde 2008, figura entre as 15 melhores universidades do país, segundo resultados do Índice Geral de Cursos (IGC). Já no âmbito estadual, considerando a mesma fonte, alcançou o maior conceito por dois anos consecutivos, IGC 2011 e IGC 2012.

Embora recente, o curso de Pedagogia da UENF, ao longo de seu percurso procurou se adequar às disposições normativas e tendências / demandas educacionais, exemplo disso, são as diversas denominações recebidas pelo curso: Educação / Habilitação para o Magistério (1995); Licenciatura em Pedagogia (1997); Licenciatura em Educação (1998); Ciências da Educação (2000); Ciência da Educação (2001); e Curso de Pedagogia - Licenciatura (2006).

Estando em conformidade com as atuais diretrizes curriculares (BRASIL, 2006), o curso de Pedagogia da UENF fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não-escolares, tendo como base a docência. Destaca-se que o referido curso possui conceituação máxima no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE).

Após breve análise da estrutura curricular do curso de Pedagogia da UENF, identificou-se a existência das disciplinas de LIBRAS (4º período) e Educação Inclusiva (6º período), ambas relacionadas à perspectiva inclusiva. Fato considerado primordial para orientar a seleção de parte dos sujeitos da pesquisa.

A partir de então, elegeram-se os graduandos do 5º e 7º períodos do curso de Pedagogia da UENF, ficando condicionado que os referidos sujeitos já tivessem cursado ao menos 50% da formação, a fim de garantir considerável conhecimento em relação ao curso. Com a delimitação dos períodos, buscou-se verificar não somente a percepção dos graduandos que cursaram a disciplina de educação inclusiva, mas também os alunos que não a cursaram, para contemplar saberes e experiências possibilitadas por outras disciplinas.

Cabe salientar que aceitaram participar da pesquisa 13 graduandos do 5º período e 12 graduandos do 7º período, totalizando 65% do quantitativo de discentes das referidas turmas do curso de Pedagogia da UENF contempladas por este estudo.

Em relação à natureza da pesquisa, optou-se pela abordagem qualitativa, por tratar de um conjunto de fenômenos, como significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que constituem parte da realidade social (MINAYO, 2009). Por esse motivo, oferece subsídios para a compreensão e o tratamento dos

dados presentes neste estudo. Destaca-se que no Brasil, a aplicação dos métodos qualitativos em educação, segundo Gatti e André (2010), recebeu a influência dos estudos promovidos na área de avaliação de programas e currículos, além de novas perspectivas de investigação do cenário escolar.

O caráter exploratório desta pesquisa revelou-se pelo desejo de familiarizar-se com a temática em questão, na tentativa de explicitar o problema investigado, ao mesmo tempo em determina-se os instrumentos a serem utilizados (KAUARK, MANHÃES; SOUZA, 2010). Cabe ressaltar que para alcançar os objetivos desta pesquisa, definiram-se como instrumentos a realização de grupo focal e entrevistas.

Quanto ao ciclo da pesquisa, este se iniciou pelo levantamento bibliográfico e documental, buscando a elaboração do referencial teórico e a produção dos roteiros para aplicação dos grupos focais e das entrevistas.

Na elaboração do referencial teórico, explorou-se o tema na tentativa de enfatizar sua história, princípios, conceitos, proposições e perspectivas, relacionando-os aos marcos legais. Privilegiou-se a perspectiva de autores como Saviani (2004) Mendes (2006), Mantoan e Prieto (2006), Libâneo (2007), Mazzotta (2011), Kassar (2011), Cruz (2011), Magalhães e Cardoso (2011) Jannuzzi (2012), Bueno e Meletti (2012) e Fernandes (2012).

A partir do levantamento bibliográfico e documental, produziu-se por meio de questões semiestruturadas, o roteiro para os grupos focais e entrevistas, possibilitando ao informante discorrer sobre o tema, sem que este se limitasse às questões formuladas (MINAYO, 2009).

Após obter permissão da direção do curso de Pedagogia da UENF para aplicação da pesquisa junto às turmas do 5º e 7º períodos, providenciou-se a apresentação dos objetivos da pesquisa aos graduandos do curso, a fim de alcançar a adesão e a participação dos mesmos.

Realizou-se de início, grupo focal com 13 graduandos do 5º período, e a seguir, com 12 graduandos do 7º período, ambos com duração de 95 minutos, sendo guiados pelo mesmo roteiro de questões, para gerar consenso ou explicitar divergências entre os participantes acerca da temática em questão (MINAYO, 2010).

Com esse instrumento, procurou-se verificar a percepção dos graduandos em relação à inclusão escolar de alunos com deficiência; a influência das disciplinas de LIBRAS e Educação Inclusiva, enfatizando a transversalidade do tema no processo

formativo do curso, identificando assim, os conhecimentos e práticas que fundamentam essa formação; e se estes são suficientes para que os graduandos se considerem aptos a atuarem nas escolas a partir da perspectiva inclusiva.

Buscando maior aproximação com a percepção dos sujeitos que constituíram os grupos focais, eles foram convidados a participarem de entrevistas individuais, no entanto, somente 13 graduandos se disponibilizaram a participar dessa nova etapa, dentre os quais, 7 graduandos do 5º período e 6 graduandos do 7º período. Cabe registrar que a disponibilidade dos estudantes em participar das entrevistas foi dificultada por seus compromissos pessoais, acadêmicos e profissionais. Nessa etapa, optou-se pela entrevista do tipo semiestruturada, que obedeceu a um roteiro prévio, com a finalidade de contemplar os objetivos do estudo, ao mesmo tempo em que concedeu abertura a outros relatos apresentados pelos entrevistados (MINAYO, 2010).

No decorrer da pesquisa, julgou-se relevante também entrevistar 3 docentes do curso, sendo estes responsáveis por disciplinas não relacionadas à inclusão escolar, objetivando verificar a transversalidade do tema. Acrescenta-se que na escolha dos docentes, priorizaram-se aqueles não pertencentes ao convívio pessoal e acadêmico do pesquisador.

Ressalta-se que as entrevistas individuais e os grupos focais foram gravados em áudio, com a devida permissão dos sujeitos, que na mesma ocasião autorizaram a utilização e divulgação das informações para fins científicos. Os áudios foram transcritos integralmente, sendo atribuídos pseudônimos para os participantes, a fim de preservar suas identidades.

Concluídos os trabalhos de campo, agruparam-se os relatos e falas dos sujeitos de acordo com eixos temáticos relacionados aos objetivos deste estudo e às questões constituídas ao longo da pesquisa. A seguir, esses dados foram analisados a partir do referencial teórico adotado e documentos legais.

5. RESULTADOS

Os resultados apresentados na sequência foram alcançados a partir dos relatos de graduandos e professores do curso de Pedagogia da UENF, por meio de grupos focais e entrevistas individuais. Participaram dos grupos focais 13 graduandos do 5º período e 12 graduandos do 7º período, enquanto das entrevistas individuais, participaram 07 graduandos do 5º período e 06 graduandos do 7º período. Ressalta-se que todos os graduandos entrevistados individualmente também compuseram os grupos focais.

Quanto aos professores, foram entrevistados individualmente os responsáveis por ministrarem as disciplinas Políticas Públicas da Educação, Filosofia da Educação e História da Educação, totalizando 03 docentes.

Torna-se relevante destacar que os relatos foram analisados por eixos temáticos, portanto, não se restringiram às questões propostas nos roteiros norteadores dos grupos focais e entrevistas.

5.1 Educação: direito de todos?

As discussões nos grupos focais foram inauguradas com a concordância unânime dos graduandos em reconhecer a previsão legal do direito de todos à educação, fato considerado previsível, por se tratarem de sujeitos inseridos no Ensino Superior gratuito, em pleno exercício desse direito. No ano em que se comemorou 25 anos da Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Carta Magna foi lembrada pelos graduandos como documento base do direito à educação em âmbito nacional. No entanto, leis mais recentes e de significativa relevância que abordam o mesmo tema, como é o caso da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), não foram mencionadas:

> *Direito tem, está na lei [...] A constituição garante esse direito a todo mundo. Agora é lutar [...]. Lutar para ter escola para todos. Se precisar a gente entra até na justiça (Leonardo, 7º período).*

> *[...] A gente acredita, por que está na constituição, sabe é coisa séria... A educação tem que sair do papel, tem que acontecer de*

> *verdade... Chega de fazer de conta, que tem escola para todos que necessitam (Sandra, 5º período).*
>
> *[...] Nós estamos aqui na universidade, é nosso direito [...]. É publica, mas tem muita gente lá fora ainda [...]. Gente que precisa igual ou até mais. Todos são iguais, está na constituição. Mas onde está a educação e o direito de todos? (Cecília, 7º período).*
>
> *[...] Eu concordo, a gente tem esse direito. Mas tipo, eu já fiquei sem estudar, e não foi por preguiça, não teve vaga pra mim, quer dizer não consegui matrícula. E aí, faz como? Cadê o direito? (Vinicius, 5º período).*

A referência à Constituição revela a sua relevância como marco contemporâneo do processo de redemocratização do país, fruto de manifestações populares que reivindicavam não só a emancipação e autonomia política, mas também a garantia de direitos sociais (GARCIA, 2009). A partir da promulgação dessa Carta Magna, a política pública educacional do país assume caráter universal, assegurando a todos o direito à educação. No entanto, a implementação dessa política requer uma reorganização do Estado, que tem sido promovida gradativamente no decorrer dos anos (KASSAR, 2012). Nesse sentido, observa-se que os relatos dos graduandos ao enfatizarem a constituição cidadã como base do direito à educação, resgatam também o seu significado de ruptura com o processo de repressão.

Diante da possibilidade imediata de universalização da educação no país, os graduandos enfatizaram ainda, existir considerável parcela da população excluída desse direito fundamental. Na concepção dos mesmos, a este fenômeno social atribuem-se causas diversas:

> *As políticas educacionais são pensadas para a maioria da população, aí acaba deixando de fora as minorias, gente que sempre fica esquecida [...] Os governos estão sempre preocupados com números, aí é difícil (Kátia, 5º período).*
>
> *Tem muitas crianças e até jovens, que estão fora da escola porque não tem transporte. Mora longe, está lá no interior, zona rural. Até na cidade é um pouco assim também [...]. O certo é ter escola em todo lugar, pra qualquer um, distância não pode ser desculpa (Ronaldo, 5º período).*
>
> *É pra dizer, eu digo mesmo... O problema está na condição econômica, para o pobre sempre falta alguma coisa, quando não*

> *falta tudo. Se tem escola, não tem professor. Se tem professor, não tem merenda. Se tem uniforme, não tem material. Como é que estuda assim? Aí tem ainda que fazer avaliação pro governo vê se está tudo funcionando... Tem que melhorar a educação para todos (Lucy, 7º período).*

> *[...] As pessoas com deficiência grave, também tão ficando fora da escola... Dessas quase ninguém fala, mas eu acho que elas tem o mesmo direito. Não tô dizendo que é fácil, nem sei como é que faz... Tem que tentar. Todo mundo diz tem que incluir, então não dá pra fica escolhendo quem pode ou não (Elisabeth, 7º período).*

Cabe salientar que na fala dos graduandos, a exclusão foi ilustrada por experiências próximas aos mesmos, estando estas relacionadas à insuficiência das políticas públicas. Também se verifica uma espontânea relação da exclusão escolar às pessoas com deficiência, sem se distanciar de questões ligadas à condição socioeconômica dos sujeitos.

Segundo Kassar (2012), ao mesmo tempo em que se consolida a política pública de universalização da educação estabelecida pela Constituição (BRASIL, 1988), inicia-se no âmbito internacional com reflexos no Brasil, a propagação de proposta educacional favorável à inclusão escolar de todos.

Nessa direção, Garcia (2009) questiona se os esforços governamentais em promover a universalização da educação e a proposição de políticas inclusivas serão revertidos em melhoria da qualidade do ensino oferecido a toda população.

A educação ofertada em estabelecimentos da rede pública de ensino foi questionada pelos graduandos do 7º período. Estes foram incisivos em afirmar que o acesso à educação de qualidade é privilégio de poucos. Também sinalizaram que tal conjuntura contribui para perpetuar as desigualdades sociais.

> *Até onde eu entendo, todos têm direito à educação, só que aí a gente traz a questão da educação de qualidade... A educação de qualidade nem todos tem. O poder público quer construir escola de qualquer jeito, mas e a qualidade? Tem que garantir, até porque é obrigatório ter matrícula para todos. Eu sei, no estagio eu via, falta muita coisa, coisa básica. É por isso que existe essa diferença tão grande entre particular e pública. Não que a particular seja melhor, a gente sabe que tem particulares que são ruins (Cecília, 7º período).*

> *É coisa séria, o ensino está muito abaixo do esperado, o governo não oferece condições para que a educação pública tenha qualidade [...]. A qualidade não pode está só em algumas escolas públicas, para dizer que tem. Já passou da hora de investir de verdade, fazer*

> *o que precisar... Direito, não pode ser qualquer coisa, tem que ser o melhor (Fernanda, 7º período).*

> *[...] Quero complementar falando, que a qualidade que a gente está reivindicando, não é sonho não, dá para acontecer [...]. Precisa ter comprometimento e levar a sério. É só fazer como o governo faz com as Universidades públicas, que são as melhores. É só dá autonomia e condições (Glória, 7º Período).*

Para Saviani (2010), a universalização da educação consiste numa organização adequada da escola partir de eficiente estruturação física, administrativa e pedagógica, além de políticas que viabilizem o processo educacional em base sólida, crítica e democrática.

Os graduandos demonstraram consenso ao afirmarem a real necessidade das autoridades constituídas de se comprometerem com a implementação do texto legal em garantir a universalização da educação.

Contata-se que na visão dos graduandos do 7º período, a educação não pode ser desvinculada da qualidade, da mesma forma que a escola não pode se distanciar dos princípios democráticos.

Na percepção dos graduandos do 5º período, as diferenças físicas, econômicas, étnicas e de gênero dos indivíduos, intensificam as dificuldades ao acesso à educação, sobretudo quando os sujeitos revelam condições de existência que não se enquadram nos padrões determinados pelas normas sociais:

> *Sabe a educação oferecida nas escolas, parece que é só feita pra quem não tem problema, pra quem é certinho, quer dizer pra quem é normal... A escola quer aluno que não dá trabalho, aluno pronto (Fabrícia, 5º período).*

> *A educação, fica mais complicada pra quem não é igual a maioria. A escola trata diferente, olha diferente, ensina diferente... Comigo foi meio assim, e com muitas pessoas até pior [...]. Eu quero que mude isso tudo de alguma forma. Vai chegar a nossa hora de decidir lá na escola e lá na secretaria de educação... Vamos estar formados e vai depender também de nós (Rita, 5º período).*

De acordo com Piccolo e Mendes (2012), a escola resiste em incluir indivíduos que não correspondem aos padrões dominantes de comportamento, funcionalidade e aportes estéticos estabelecidos pela sociedade, mantendo-os excluídos do processo de ensino-aprendizagem, até mesmo quando esses estão inseridos em seu espaço escolar.

5.2 Escola: para quem?

Em relação à disponibilidade da escola regular em se adequar ao paradigma da inclusão para atender às necessidades educacionais, e, por conseguinte, garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos, os graduandos foram unânimes em reconhecerem que as escolas reduzem o direito à educação ao ato da matrícula, demonstrando preocupação em acatar determinação legal.

> *Incluir como assim? A maioria das escolas, pelo menos as que eu conheço, fazem até a matrícula, mas não se preocupam com as crianças que tem deficiência, nem com aquelas que tem dificuldade de aprendizagem. Se tiver na escola sala de recurso, ótimo, agora se não tiver o aluno vai ficar no canto mesmo (Isabele, 5º período).*

> *[...] É dessa forma, a família faz a matrícula e a escola trata de arrumar um cantinho na sala de aula para o aluno com problema, quer dizer com deficiência ficar. Isso quando não tenta convencer a família que o melhor para a criança é ficar em casa... É só para dizer que tem inclusão... tipo assim estamos cumprindo a lei, nossa escola é inclusiva (Paloma, 7º período).*

Nesse sentido, Mantoan e Prieto (2006) descrevem esse cenário:

> Embora sem respaldo teórico, no discurso recorrente de muitos profissionais da educação, a inclusão escolar tem sido expressão empregada com sentido restrito e como se significasse apenas matricular alunos com deficiência em classe comum, mas a construção conceitual dessa expressão ultrapassa em muito essa compreensão. Sua implantação pode implicar resguardar a classe comum como espaço de escolarização de todos, ou como uma das opções para aqueles com necessidades educacionais especiais, ainda que deva ser a preferencial, como preconizado pela constituição Federal de 1988 (MANTOAN; PRIETO, 2006, p. 34).

A escola deve estar preparada para possibilitar a todos educação de qualidade, independente de suas necessidades educacionais, garantindo o acesso, a permanência e a participação, em igualdade de condições.

A estrutura escolar, na opinião da maioria dos graduandos, foi planejada para atender a grupos homogêneos que correspondem aos ideais padrões de normalidade, pertencentes a determinados estratos sociais, fato que obstrui a abertura da escola para a diversidade humana, dificultando a plena participação de todos no processo educacional:

> *[...] Todos tem que aprender da mesma maneira, o ritmo tem que ser igual, se não for... O aluno acaba rotulado. Não precisa nem ser deficiente, pra passar por isso [...]. Até aqui é meio assim. Quer dizer nós somos assim. Se o aluno tá com dificuldade de entender, ele é desinteressado ou lento. Se o aluno é um pouco mais falante, é hiperativo ou gosta de tumultuar [...]. A escola quer aluno modelo, padrão, perfeito (Sandra, 5º período).*

> *[...] Não tem estrutura pra todo mundo [...]. É só pensar, tem espaço para aluno entra em certas salas de aula com cadeira de rodas? E o aluno cego, no pátio, vai se virar como? Tem que planejar tudo isso... A inclusão tem que ser com organização, para não provocar uma exclusão ainda maior. A escola não pode ficar só voltada pro aluno normal (Dayse, 7º período).*

Apesar de seu caráter inovador, a proposta inclusiva tem encontrado dificuldade em romper as barreiras conservadoras que cercam a escola regular, erguidas a partir de valores e práticas que acentuaram as diferenças ao longo da história. Segundo Rodrigues (2001), esse mesmo conservadorismo influenciou a escola especial, tornando-a de igual forma, engessada e resistente à proposta inclusiva.

A precariedade da escola pública, fruto da falta de investimentos governamentais, somada ao foco conteudista da escola privada para oferecer resultados quantitativos à sociedade, foram indicados pelos graduandos do 5º período, como fatores impeditivos da participação e aprendizagem de todos na escola dita regular.

> *Precisa encarar a educação pública com responsabilidade, investir sério, comprar material de qualidade, dar condição para o professor trabalhar[...]. Chega de abandono. Tem que acabar com essa fama ruim. Tendo qualidade todo mundo aprende (Dalva, 5º período).*

> *Tem outra coisa mais grave... as escolas particulares ficam competindo entre elas, disputando aluno que vai passar nesse ou naquele vestibular, e no ENEM... Sobrecarregando a turma com conteúdos e acaba deixando muita gente para traz. A culpa também é da família que acha que conteúdo demais é qualidade. O governo tá também nisso, com estas avaliações... (Ronaldo, 5º período).*

Dessa forma, as falas dos graduandos revelam que tanto a escola pública, quanto a escola privada, estão sendo conduzidas por objetivos diversos que contrastam com a inclusão e consequentemente, a aprendizagem de todos.

Já na visão dos graduandos do 7º período, fatores mais específicos como as salas de aula superlotadas, a fragilidade da formação dos docentes, a excessiva previsão de conteúdos, a ausência de recursos lúdicos e a não valorização da cultura dos alunos constituem esse cenário desfavorável, responsável em grande medida pelo fracasso escolar:

> *Não se pode generalizar, mas o que acontece é que a escola tem problemas [...]. Problemas antigos, que vão se acumulando. As salas cada vez mais lotadas de alunos. Não tem espaço alternativo para a aprendizagem, tipo laboratórios, biblioteca, coisas assim... O conhecimento que o aluno traz de casa, não é aproveitado. A escola tem que ser um lugar positivo, para que o aluno fique bem... (Cecília, 7º período).*

> *Olha só, tem que ver o lado do professor também. A formação que ele teve, falta uma preparação mais completa. Não é assim tão fácil como se diz... A verdade é uma só, são muitos alunos, cada um com seu jeito, com suas necessidades e limites... Ao mesmo tempo muita matéria, muito conteúdo. É como a turma tá dizendo, tem que incluir, mas vamos preparar a escola para isso (Mônica, 7º período).*

Observa-se que os relatos dos graduandos estão em consonância com a visão de Glat e Pletsch (2012). Segundo as autoras,

> [...] fica evidente que o fracasso escolar não é simplesmente uma consequência de deficiências ou problemas intrínsecos dos alunos, mas, sim, resultado de variáveis inerentes ao próprio sistema escolar. Entre essas, incluem-se metodologias de ensino inadequadas, currículos fechados, que ignoram as diversidades socioeconômicas e culturais da população ou região em que a escola está inserida, formação desatualizada dos professores e inúmeros outros aspectos presentes no cotidiano escolar (GLAT; PLETSCH, 2012, p. 19).

Nota-se que mesmo diante de toda a resistência da escola em assumir a proposta inclusiva, os graduandos acreditam que essa perspectiva possibilitará a constituição de um espaço escolar comum e favorável à educação de qualidade para todos.

5.3 Inclusão escolar

Ao comentarem a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, os graduandos centralizaram seus apontamentos nos educandos com deficiência, como se estes fossem os únicos sujeitos a quem se destina a educação inclusiva. Fato considerado previsível, uma vez que estes foram os primeiros a romperem as barreiras excludentes da escola:

> *Com a proposta da inclusão, a escola passa a ter que se ocupar também das necessidades educacionais dos especiais, ou melhor, dos deficientes (Carla, 5º período).*

> *Além das pessoas com deficiência, a inclusão escolar tem que procurar garantir a educação de outras minorias excluídas... (Silvana. 7º período).*

De acordo com os apontamentos de Bueno e Meletti (2012), também a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), ao utilizar o termo necessidades educacionais especiais, parece atribuir a esse, o mesmo significado de deficiência. Ressalta-se que a Política Nacional Inclusiva (BRASIL, 2008) considera pessoas com necessidades educacionais especiais aquelas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação /altas habilidades.

Quanto à viabilidade da inclusão escolar, os graduandos divergiram em relação à possibilidade de incluir a todos em salas de aula comuns da escola regular. Uma parcela dos entrevistados defendeu o cumprimento imediato da legislação, impondo às escolas total adequação às normas de acessibilidade, qualificação dos profissionais da educação, e revisão da proposta pedagógica, para que seja assegurado a todos, indistintamente, o exercício do direito à educação de qualidade. Outros ainda, consideram que nem todos os alunos com deficiência apresentam condições para frequentarem a escola regular, recomendando para esses, atendimento educacional em instituições especializadas:

> *Os gestores das escolas estão querendo ganhar tempo, a inclusão não pode ser adiada. Tem que incluir sem colocar obstáculo, não tem essa de laudo médico, nem avaliar a capacidade da criança. Eu acho, é muita desculpa e pouca vontade de incluir (Glória, 7º período).*

> *Eu discordo, tem que ter critério... Não dá pra ir incluindo todo mundo, tem deficiência muito séria, grave, que a pessoa não vai render, não acompanha. Tem muita APAE pra cuidar dessas deficiências, lá eles fazem atividade, tem médico... (Lívia, 7º período).*

> *Se não tiver um começo, nunca vai ser possível. O aluno tem que ter a chance de aprender, de tá junto na escola, participar com os outros. Deixa ele caminhar no próprio ritmo, tem que respeita [...] Se a escola não quiser, vai no Conselho Tutelar, ou na justiça [...] (Sandra, 5º período).*

> *Eu defendo a inclusão também, mas sou realista, a gente tem que usar o bom senso [...]. É um crime expor certas crianças com deficiências graves em salas de aula, sem condições de segurança. Além de não aprender elas podem se machucar muito. E fica como? As instituições especiais, são pra isso, ou não são? Agora tem deficiência que é mais fácil de incluir [...] (Ronaldo, 5º período).*

Constata-se que os relatos dos graduandos contemplam as duas vertentes da proposta inclusiva, denominadas por Mendes (2006) como “inclusão total” e “educação regular”. Segundo a autora, a “inclusão total” constitui-se de uma abordagem radical que sustenta a política sem exceções, determinando a inserção integral de todos os alunos na sala comum, independente de suas condições e necessidades educacionais. Já a “educação regular”, condiciona a inclusão dos alunos à complexidade de suas limitações, defendendo para algumas situações, a manutenção do contínuo de serviços. Destaca-se que no âmbito nacional, a política inclusiva foi influenciada pela vertente da “inclusão total”.

Na percepção dos graduandos, o preconceito da sociedade em relação às pessoas com deficiência, e a falta de formação dos professores e demais profissionais da educação se sobrepõe às barreiras arquitetônicas, e à própria limitação dos alunos com necessidades educacionais especiais:

> *A família às vezes por excesso de proteção, ou até por vergonha, fica adiando matricular seu filho deficiente na escola comum [...]. Sabe até mesmo subestimando a capacidade do filho que é especial. Tipo, ele precisa de ajuda, só a gente intende o jeitinho dele. Até essa família precisa ser incluída, acompanhada pela escola [...] (Dayse, 7º período).*

> *Também existe a situação da falta de preparo do professor [...] Só agora, quer dizer há pouco tempo atrás, que começou a exigir*

> *formação na área da inclusão para todos os professores. E quem se formou antes, fica como? (Cecília, 7º período).*

> *A acessibilidade ajuda, tá bom... Mas do que adianta ter estrutura, e o professor não saber o que fazer com o aluno especial na sala de aula. Isso é inclusão? (Vinicius, 5º período).*

Na visão de Mantoan e Prieto (2006), o paternalismo e o preconceito relacionados às pessoas com deficiência ainda representam verdadeiros entraves para a inclusão desses sujeitos na escola regular. As autoras ainda acrescentam que o despreparo dos professores não pode continuar servindo de justificativa para adiar a inclusão.

O grupo demonstrou consenso ao considerar que somente por meio da inclusão o preconceito será minimizado. Ao mesmo tempo, consideram que a sua prática tem o potencial de preencher as lacunas da formação:

> *Outra coisa é a discriminação... Essa é brava, intimida, deixa qualquer um acuado... O aluno com deficiência e todo aluno, precisa de apoio, o incentivo faz toda diferença... (Kátia, 5º período):*

> *O pessoal tem razão, falta curso e formação para professores... Mas eu acho que o aluno com deficiência, ensina muito, mostra pra gente a melhor maneira de ensinar. Aqui na universidade nós aprendemos muito com uma colega cega, e os professores também aprenderam com ela muita coisa na prática, sobre didática para inclusão de alunos deficientes visuais (Erika, 7º período):*

Nessa direção, Jesus e Vieira (2011) ressaltam que as experiências proporcionadas pela inclusão de grupos minoritários na escola regular imprimem à prática docente princípios e valores próprios à diversidade humana. Esses necessitam ser concebidos a partir de reflexão crítica, para que a escola se configure em um espaço que favoreça a aprendizagem e o enriquecimento das relações entre os sujeitos que o constituem.

5.4 O curso de Pedagogia da UENF frente à inclusão de alunos com deficiência

Convidados a refletir sobre o curso de Pedagogia da UENF e suas condições para incluir discentes com deficiência, numa primeira avaliação, os graduandos demonstraram certo pessimismo por considerarem que há muito por se fazer, principalmente no que diz respeito à acessibilidade:

> *Uma colega aqui da pedagogia, estava com um problema de locomoção, e a rampa daqui do prédio, dificulta o acesso com cadeira de rodas [...]. E pra piorar lá no térreo não tem sala pra isso (Elisabeth, 7º período).*

> *Dizem que todos os prédios da UENF tem banheiro acessível, mas numa pesquisa que fizemos da disciplina de educação inclusiva, nós verificamos que pelo menos nesse do CCH, não tem. Da pra acreditar? (Leonardo 7º período).*

> *[...] não tem acessibilidade nenhuma. Se não tem acesso, vai ter aluno deficiente como? Ainda tem muita coisa pra arrumar, antes de dizer que tem inclusão no curso de pedagogia (Rita, 5º período).*

A Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva estabelece diretrizes a serem adotadas pelas instituições de Ensino Superior, a fim de assegurar o acesso, a permanência e a participação dos alunos com deficiência na universidade, prevendo

> [...] o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008, p. 11).

De acordo com Moreira (2012), apenas a previsão legal não garante a inclusão escolar no Ensino Superior. Este processo requer investimentos diversos em materiais pedagógicos, qualificação de professores, e infra-estrutura. O autor também alerta para a necessidade de atentar-se para práticas discriminatórias.

Relatos dos graduandos do 7º período descreveram as barreiras enfrentadas por uma graduanda cega nos primeiros períodos do curso de Pedagogia. Na opinião dos mesmos, esta experiência desvendou as fragilidades do curso frente à inclusão,

além de ter contribuído para que todos os envolvidos nesse processo de formação atentassem para a emergente necessidade de se adequar ao paradigma da inclusão:

> *A gente tinha que ler e gravar as apostilas das aulas, para que depois ela pudesse escutar e estudar para as provas (Lucy, 7º período).*

> *Sempre que ela precisava, eu e a turma ajudava. Pra mim inclusão é tipo assim, todo mundo faz o que pode, se esforça pra diminuir as barreiras que o outro tem que enfrentar para participar com igualdade de oportunidade (Cecília, 7º período).*

> *Alguns professores procuravam sempre perguntar, como deveriam fazer para que ela pudesse acompanhar as aulas com a turma. Ficava bem nítido que por mais que todo mundo tentasse, sempre estava faltando algo (Joana, 7º período).*

Para Castro e Almeida (2012), a inclusão das pessoas com deficiência na universidade é promissora, desde que as instituições de Ensino Superior assumam suas responsabilidades, atendendo as necessidades dos alunos:

> [...] Os recursos necessários, os apoios e as adaptações são relacionados às necessidades de cada deficiência; porém, alunos com o mesmo tipo de deficiência podem ter necessidades diferentes, podem precisar de recursos e adaptações diferentes (CASTRO; ALMEIDA, 2012, p.150).

Parte dos graduandos do 5º período ressaltou que o curso de Pedagogia em questão só alcançará a adequação necessária para a inclusão de discentes com deficiência, na medida em que a demanda destes por matrícula for ampliada.

> *São muitos detalhes, porque são muitos tipos de deficiência. Não dá pra se preparar de uma vez só. Eu acho que a preparação é com o tempo, é divagar. Os alunos vão chegando e a universidade vai se organizando para recebê-los (Marina, 5º período).*

> *É difícil abraçar todas as deficiências ao mesmo tempo. A solução é como foi falado aqui, vamos incluindo de acordo com que os alunos com deficiência, vão se matriculando no curso (Sara, 5º período).*

Verifica-se que no âmbito geral, o curso de Pedagogia da UENF tem procurado se adequar às previsões legais, todavia, pode-se observar que ainda

faltam não só no curso em questão, mas em toda universidade, estratégias efetivas que assegurem aos graduandos com deficiência condições que viabilizem seu ingresso, e principalmente, a sua permanência.

5.5 A adequação da formação à perspectiva inclusiva

Após reconhecerem a relevância de saberes relacionados à inclusão escolar na formação inicial de docentes e técnicos em educação, os graduandos destacaram a necessidade de maior aprofundamento no assunto em sua formação no curso de Pedagogia, uma vez que na opinião dos mesmos, são crescentes as demandas decorrentes da inclusão escolar de alunos com deficiência:

> *Apesar de dominar pouco o assunto, está bem claro pra mim, que todo profissional que atua na escola hoje, precisa ter conhecimento da inclusão. Já que não é mais diferencial e sim condição básica de trabalho. Antes era raro encontrar deficiente na sala de aula, agora é totalmente o contrario (Raquel, 5º período).*

> *Se é uma prioridade da educação, tem que ser prioridade aqui no curso também... Não dá pra ficar só discutindo o direito, tem que conhecer mais, saber como vai incluir... (Lívia, 7º período).*

Desde meados dos anos de 1990, o paradigma da inclusão escolar tem influenciado a previsão legal de saberes relacionados à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na formação inicial e continuada de professores e demais profissionais da educação. Ressalta-se que especificamente no curso de Pedagogia, as atuais diretrizes curriculares nacionais (BRASIL, 2006) que regulamentam esse curso inserem nesta formação conhecimentos relativos à diversidade e às especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Percebe-se que a formação docente na perspectiva inclusiva ainda mantém-se atual. Nessa direção, Fernandes (2012) destaca a abordagem desse tema no texto final da Conferência Nacional de Educação, realizada em 2010. Para a autora:

> O documento reforça [...] a garantia na formação inicial e continuada, que a concepção de educação inclusiva esteja sempre presente, o que pressupõe a reestruturação dos aspectos constitutivos da

> formação de professores/as, com vistas ao exercício da docência no respeito às diferenças e no reconhecimento e valorização da diversidade (FERNANDES, 2012, p. 283).

Ao mencionarem que as disciplinas de LIBRAS e educação inclusiva compõem a grade curricular do curso de Pedagogia da UENF, os graduandos foram unânimes em considerarem que tais disciplinas não são suficientes para oferecer a formação necessária para atuarem na escola sob a perspectiva inclusiva:

> *[...] particularmente foi importante pra mim cursar educação inclusiva e LIBRAS aqui no curso. Mas sou obrigada a concordar com os colegas, que precisava de mais conteúdo. Foi muita coisa pra pouco tempo, que agora a gente fica com essa inquietação, vontade de saber mais (Glória, 7º período).*

> *É assim, nós fizemos LIBRAS no 4º período, tá, no começo foi meio complicado, mas depois eu fui entendendo... Já educação inclusiva, vai ser no período que vem, mas mesmo assim eu acho que tinha que ter mais disciplinas sobre inclusão. Para dar mais segurança pra gente estar na escola, poder incluir... Ensinar com qualidade, sem deixar o aluno deficiente perdido na sala, como acontece por aí (Karina, 5º período).*

Embora os graduandos tenham sinalizado em seus relatos que as disciplinas inclusivas presentes em sua formação não são suficientes para uma atuação sob a perspectiva inclusiva, verifica-se que esta visão decorre de um considerável domínio do tema, possibilitado pela aproximação com princípios, conceitos, direitos e estratégias que norteiam a inclusão escolar.

Questionados quanto à transversalidade da inclusão escolar no curso de Pedagogia da UENF, os graduandos relataram diferentes impressões, divergindo quanto a sua existência. No entanto, demonstraram consenso ao proporem uma abordagem mais efetiva, transversal e interdisciplinar ao longo da formação.

> *Até esse momento foi muito pouco. Um e outro comenta a situação da inclusão, quando alguém na turma pergunta. Que eu lembre, só a professora de educação inclusiva e a de didática, trabalharam isso com a gente (Leonardo, 7º período).*

> *Os professores daqui da pedagogia, até que falam da inclusão, só que o tempo é curto. É muita matéria. Não tô querendo defender, mas tem o conteúdo da disciplina dele, que também não pode ficar de lado (Sandra, 5º período).*

> *Vocês estão se esquecendo que a maioria dos nossos professores não tiveram essa formação, a inclusão é recente. Entrou no currículo, não tem muito tempo (Lucy, 7º período).*

> *O curso poderia ter uma comissão de professores pra discutir uma proposta, tipo projeto, com todas as disciplinas, pra trabalhar e fortalecer a educação inclusiva aqui no curso... é só uma ideia que me passou pela cabeça agora... (Roberta, 5º período).*

Acrescenta-se que de acordo com os docentes entrevistados (que lecionam disciplinas que não estão relacionadas diretamente à educação inclusiva), sempre que possível, procuram relacionar o conteúdo abordado em suas disciplinas com a perspectiva inclusiva. No entanto, reconhecem que nem sempre a duração das aulas possibilita um maior aprofundamento:

> *[...] percebo que a relação da história da educação com o percurso da educação das pessoas com deficiência é a própria exclusão... nem sempre os alunos tem a oportunidade de fazer essa associação (Reginaldo, Professor).*

> *[...] sempre que possível, procuro provocar uma reflexão quanto ao tema, ainda que a disciplina não esteja diretamente relacionada à perspectiva da inclusão escolar. [...] Também espero que os alunos proponham discussões nessa mesma direção (Nelma, Professora).*

> *[...] a extensa grade curricular, a carga horária das disciplinas e seus conteúdos programáticos às vezes dificultam o desdobramentos dos debates em sala. [...] Penso que no conjunto do curso a perspectiva da inclusão está sendo bem contemplada. Reconheço que podemos melhorar (Rafael, Professor).*

A partir da análise da proposta político pedagógica e da estrutura curricular do curso de Pedagogia da UENF, pode-se constatar que o mesmo, no que diz respeito ao processo de formação sob a perspectiva inclusiva, está em consonância com as previsões legais. Entretanto, com base nas falas dos graduandos, observa-se que o referido curso apresenta fragilidades no tocante à transversalidade da inclusão escolar, fato que se confirma a partir de exame do conteúdo programático das demais disciplinas do curso.

5.6 Conhecimentos inclusivos

Durante os encontros possibilitados pela formação dos grupos focais, os graduandos foram externando seus conhecimentos acerca da inclusão escolar. Já nas entrevistas, tiveram a oportunidade de detalharem quais desses conhecimentos foram construídos ao longo de sua formação no curso de Pedagogia da UENF:

> *Até aqui, uma coisa que foi muito forte no curso, foi conhecer as leis da inclusão. Sabendo o direito do aluno com deficiência, a gente pode orientar a escola, a família. Pode reivindicar, fazer valer a inclusão (Glória, 7º período).*

> *Também vimos na educação inclusiva, as normas de acessibilidade. Tipo assim, as medidas de porta, a coisa das rampas, os banheiros adaptado. Foi importante pra gente, apesar de corrido (Mônica, 7º período).*

> *Gostei, acrescentou bastante para mim. A gente viu a evolução da Educação Especial, conhecemos um pouco do movimento da inclusão no mundo. E debatemos muito em sala de aula a problemática e a luta dos deficientes por educação de qualidade (Mônica, 7º período).*

Nota-se que os relatos dos graduandos vão de encontro ao que Fernandes (2012) propõe para esse processo formativo:

> A formação inicial de professores para a inclusão escolar na atualidade deve-se pautar em matrizes curriculares que atendam princípios legais, filosóficos e epistemológicos que preparem o futuro docente para atuar em classes comuns tendo como possível diversidade do cotidiano escolar alunos com necessidades especiais (FERNANDES, 2012, p. 284).

Ao comentarem a experiência com a disciplina de LIBRAS, os graduandos, em sua maioria, demonstraram satisfação, apesar de considerarem o curto período de tempo da disciplina, diante da importância e complexidade do assunto.

> *Deu para ter uma noção de LIBRAS, mas gostaria de saber mais um pouco... (Vinicius, 5º período).*

> *Foi meio superficial, mas ajudou a esclarecer, como facilita para o aluno e para o professor. Tô pensando até em fazer um curso de especialização, para quem sabe, trabalhar na área (Flávia 5º período).*

Quanto ao ensino de LIBRAS, Dias (2012) ressalta a sua relevância para a comunidade escolar:

> [...] a médio prazo, favorecerá a estruturação de uma escola bilíngue, possibilitando a interlocução do aluno surdo com os professores, funcionários e colegas, bem como a sua interação na sala de aula e o seu acesso aos conteúdos curriculares por meio da instrução nessa língua (DIAS, 2012, p. 317).

Com carga horária de 68 horas, sendo estas distribuídas em 34 horas destinadas a aulas teóricas e 34 horas às aulas práticas, a disciplina "LIBRAS: Inclusão Educacional da Pessoa Surda ou com Deficiência Auditiva" (UENF/LEEL, 2008) do curso de Pedagogia da UENF contempla em seu conteúdo programático, conceitos relativos à deficiência auditiva (surdez), incluindo suas causas, prevenção e classificações; aspectos psicológicos, pessoais, familiares e sociais do indivíduo surdo, sua língua e sua identidade; história da educação de surdos no Brasil e no mundo; a LIBRAS e a convivência com o surdo; questões relativas ao tradutor intérprete e a aprendizagem do aluno surdo ou com deficiência auditiva; e relacionamento entre pessoas com e sem deficiência auditiva em contexto escolar.

Observa-se que a referida disciplina atende o estabelecido pela Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 e pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamentam a utilização e o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Em relação à disciplina de Educação Inclusiva, os graduandos do 7º período relataram que essa experiência lhes proporcionou o acesso a informações anteriormente desconhecidas, principalmente no que diz respeito ao direito e acessibilidade das pessoas com deficiência, o que despertou nos mesmos, uma inquietação quanto à responsabilidade de atuarem na escola sob a perspectiva da inclusão escolar.

> *[...] aumentou a pressão. Agora dobrou a nossa responsabilidade, depois da disciplina, ficou bem claro pra nós... Nossa função é importantíssima para a inclusão na escola... Queria mais uns três períodos de educação inclusiva, pra poder dizer tô pronto (Leonardo, 7º período).*

> *Cursar a disciplina valeu muito para mim. Só que eu ainda acredito que falta muita coisa, e isso me preocupa... Quero de verdade, entrar na sala e poder incluir a turma inteira, mas no momento me faltam instrumentos, técnicas para isso (Cecília, 7º período).*

> *Na minha opinião, a disciplina nos ofereceu um bom começo, daí pra frente, é com cada um de nós. Nenhuma disciplina vai nos mostrar tudo, ensinar tudo, não tem como. Quem quiser que corra, busque mais conhecimento, é assim (Erika, 7º período).*

A disciplina teórica denominada “Educação Inclusiva: prática do respeito à diversidade” (UENF/LEEL, 2006) presente na grade curricular do curso de Pedagogia da UENF, possui carga horária de 68 horas. Inclui em seu conteúdo programático conceitos relativos à Inclusão/Exclusão Social e suas implicações na educação; conceitos, classificações abordagens acerca da pessoa com deficiência; perspectivas legais que afirmam o direito à educação e ações afirmativas; a Política Nacional de Educação Inclusiva; e a Gestão Escolar Inclusiva, que contempla o estudo de ações efetivas no contexto escolar, desde o projeto político pedagógico, organização curricular, formação docente, acessibilidade, atendimento educacional especializado, até a formação de redes de apoio e a participação da família.

Percebe-se que a disciplina supracitada possui um conteúdo programático abrangente, objetivando contemplar o paradigma inclusivo em seu contexto contemporâneo. Pode-se verificar que a disciplina busca atender às previsões legais e às Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia (BRASIL, 2006).

Os graduandos do 5º período mostraram-se ansiosos por cursarem a disciplina de Educação Inclusiva. Os mesmos atribuem essa expectativa à necessidade de conhecer mais esse universo até então desconhecido, que os foi parcialmente apresentado pela disciplina de LIBRAS.

> *Talvez com a disciplina de educação inclusiva a gente consiga entender melhor esse processo de escola comum para todos... No meu caso em particular, eu tenho dificuldade de aceitar, como um professor vai da conta de uma turma lotada de aluno e ainda com dois a quatro alunos deficientes com necessidades especiais (Kátia, 5º período).*

> *Nas aulas de LIBRAS,eu só ficava pensando como é trabalhar com as outras deficiências. Vai ser muito gratificante conhecer essas outras realidades. A educação inclusiva deve tratar disso, né? (Isabele, 5º período).*

Considera-se que a expectativa demonstrada pelos graduandos em cursarem a disciplina de Educação Inclusiva sinaliza uma predisposição dos mesmos em atuarem sob a perspectiva inclusiva. É visível que referida motivação decorre da experiência proporcionada pela disciplina de LIBRAS. Entretanto, sugere-se que numa possível reestruturação da grade curricular do curso em questão, a disciplina de Educação Inclusiva anteceda a disciplina de LIBRAS, uma vez que esta se configura como instrumento da proposta inclusiva.

Quanto à constituição de uma proposta curricular efetiva, Barreto (2009a) considera que

> Uma proposta curricular na atualidade requer, assim, que o professor da escola inclusiva saiba buscar o específico no geral, na totalidade do saber construído e historicamente socializado. Sua formação dar-se-á em permanente embate da teoria com sua prática pedagógica, com a extensão e a pesquisa daí decorrente. Como tal, deve ser pensada no bojo das reformulações que vêm sendo implementadas nos cursos de pedagogia, concebendo o trabalho do professor intencionalmente dirigido para a formação humana, por meio de conteúdos e habilidades de pensamento e ação, implicando escolhas, valores e compromissos éticos vinculados a processos metodológicos e organizacionais (BARRETO, 2009a, p. 182).

Constata-se que os conhecimentos propostos pelo curso de Pedagogia da UENF aos seus graduandos não só correspondem às determinações legais, mas também contribuem para que os mesmos se posicionem criticamente como defensores da formação inclusiva de qualidade, que resulte na inclusão escolar de todos.

5.7 Práticas inclusivas

Questionados quanto as práticas proporcionadas pelo curso de Pedagogia no que diz respeito à inclusão escolar de alunos com deficiência, os graduandos as julgaram insuficientes, na medida em que essas estavam submetidas a atividades ligadas às disciplinas de LIBRAS e Educação Inclusiva:

> *Prática? Só se for daqui pra frente... O que fizemos foi algumas atividades nas aulas de LIBRAS (Sandra, 5º período).*

> *Foi muito positivo a pesquisa que fizemos na disciplina de educação inclusiva... Realizamos um levantamento, quase um diagnóstico da situação da UENF na inclusão escolar e acessibilidade dos alunos com deficiência... (Leonardo, 7º período).*

> *Infelizmente o curso nos oferece muito pouco em relação a prática profissional. E não é só na inclusão. é tudo, tudo mesmo! Espero que essa entrevista, quer dizer, com a pesquisa, de alguma forma ajude melhorar essa questão... (Cecília, 7º período).*

Verifica-se que a prática reivindicada pelos graduandos em sua formação traduz uma limitação normativa das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), que reserva apenas 300 horas à prática acadêmica, num universo de 3200 horas, destinando às demais, a atividades teóricas.

Quanto a essa realidade, Barreto (2009b) problematiza:

> A concepção fragmentada da formação - em que a sala de aula é o espaço para a teoria e o campo profissional é o espaço para a prática - é uma das responsáveis pela efetiva desarticulação desses elementos [...]. A conceitualização da concepção dialética da formação nos ajuda a compreender a teoria e a prática como elementos da práxis pedagógica, em que a prática, sendo reflexiva, remete-nos a uma busca teórica para melhor análise e compreensão dessa própria prática, oferecendo-nos subsídios para transformá-la.(BARRETO, 2009b, p. 273).

Foram valorizadas práticas inclusivas desenvolvidas pelos graduandos no convívio pessoal e acadêmico com pessoas com deficiência. Também foram relatadas pelos graduandos experiências em sala de aula com alunos com deficiência durante o período de estágio e em projetos de extensão. Na visão dos mesmos, foi significativo poder conciliar a teoria com a prática:

> *Eu pude ver numa escola em que fiz estágio de observação como é importante a acessibilidade e a inclusão escolar, lá tinha uma aluna deficiente física, e ela nunca podia mudar de sala porque aquela era única que oferecia condições para ela se locomover. A prática serve pra isso, para que a gente veja a importância do que se aprende aqui no curso (Fernanda, 7º período).*

> *Como já falamos anteriormente, nós tivemos aqui no curso uma colega deficiente visual e o que nós podemos aprender ajudando e convivendo foi muito importante pelo menos para mim. Às vezes eu tenho dificuldade de compreender aquilo que está distante da minha realidade, por isso acredito que um pouco mais de prática no curso ajudaria (Lucy, 7º período).*

> *Eu tenho uma prima surda, e isso me ajudou muito na disciplina de LIBRAS, também me ajudou a aproximar mais dela, porque ela tá aprendendo LIBRAS faz pouco tempo [...]. Poder ver a parte prática da teoria ajuda (Fabrícia, 5º período).*

A relevância atribuída pelos graduandos à convivência com pessoas com deficiência no espaço acadêmico foi enfatizada também pelos docentes entrevistados. Estes mencionaram que sua formação não contemplou a perspectiva inclusiva, uma vez que ela antecede a determinação legal. No entanto, dois dos três docentes relataram as contribuições proporcionadas pelo convívio com colegas deficientes durante sua graduação. Nessa direção, compreende-se que a inserção de discentes com necessidades educacionais especiais no Ensino Superior constitui uma prática formativa para graduandos e docentes.

Recomenda-se que os graduandos busquem se aproximar às experiências possibilitadas pelas atividades no campo de estágio e na extensão, a fim de compensar a carência de práticas em sua formação. De acordo com Saviani (2010), a formação dos professores e demais profissionais da educação deve garantir a esses, uma consistente base teórico-científica, fundamentada por práticas efetivas. Todavia, o autor destaca que para o alcance desse objetivo, a formação necessitaria de maior duração.

5.8 A atuação do futuro pedagogo na perspectiva inclusiva

Em relação à atuação profissional futura, os graduandos se dividiram em opiniões. A maioria desses sujeitos revela inseguranças frente à possibilidade de deparar-se com as demandas da escola inclusiva aberta a todos, intimidados pelo perigo de promoverem a exclusão, por considerarem que o curso não lhes ofereceu conhecimentos suficientes para alcançarem os objetivos do paradigma inclusivo:

> *Ainda não me considero pronta... Sabe acredito que falta muito da prática de ensinar os alunos com deficiência e necessidades especiais. Eu não posso arriscar assumir um trabalho sabendo que não tenho base para isso. Aí é que vou estar excluindo (Lucy, 7º período).*

> *Assim, é melhor dizer que não estou ainda em condições de atuar. Penso que os conhecimentos que tenho são superficiais e não me*

> *dão segurança para encarar esse desafio. Quero até poder lá na frente buscar alguns cursos, para depois então atuar com os alunos especiais na sala de aula (Paloma, 7º período).*

> *Olha, para ser muito sincera, ainda não estou pronta para trabalhar com aluno nenhum. Mas admito que essa é uma dificuldade minha, o curso até que tem nos ajudado a trabalhar com os alunos normais. Agora com os alunos deficientes, tem deixado a desejar. É muito pouco tempo pra isso, por exemplo a disciplina de Educação Especial foi ótima, mas isso não quer dizer que a gente esteja pronto, e a prática? (Elisabeth, 7º período).*

> *Eu não estou preparado. Ainda não fiz a disciplina de educação inclusiva, mas pelas aulas de LIBRAS eu posso dizer que o que eu sei só dá para iniciar uma conversa informal, isso é muito pouco para quem vai ser pedagogo, não acha? (Vinicius, 5º período).*

De acordo com Mantoan (2011), a inclusão escolar não é garantida apenas por métodos de ensino e por especialistas. Requer um compromisso coletivo da comunidade escolar com a promoção da educação de qualidade para todos. Ainda na visão da autora, é comum os profissionais da educação não se sentirem preparados para atuarem frente à diversidade e necessidades educacionais especiais dos alunos. Essa inquietação deve ser considerada, pois em grande parte, decorre da insegurança diante do novo. Nesse sentido, propõe-se que a comunidade acadêmica do curso de Pedagogia proporcione aos graduandos experiências que fortaleçam a construção de sua identidade profissional.

No entanto, outros graduandos mostram-se motivados para a concretização da proposta inclusiva nas escolas. Reconhecem que apresentam condições para atuarem, mas destacam a necessidade de continuarem investindo em sua formação, já que a inclusão é para esses, um desafio a ser superado:

> *Já posso atuar. Reconheço que vou precisar estudar muito ainda para isso, mas já tenho uma base para saber por onde vou começar. Não dá pra ficar esperando, o aluno não espera e nem a escola vai esperar (Sandra, 5º período).*

> *Posso dizer que já tenho condições para isso... Apesar de estar bem certa que vou ter que me dedicar muito, já que o curso não nos proporcionou conhecimentos para uma prática que pudesse incluir os alunos com deficiência (Glória, 7º período).*

> *Já é uma base pra gente começar. Assumo não vai ser fácil, mas estou disposta a assumir o desafio de atuar incluindo alunos com*

> *necessidades especiais [...] A gente não pode se omitir, nem deixar o aluno deficiente no canto dele jogado na sala de aula. Ninguém pode mandar o aluno especial voltar para casa, por não se considerar pronto (Erika, 7º período).*

> *É para incluir, pode contar comigo. Não vou ser barreira pra ninguém. É claro que vou ter que pesquisar muito, me virar em fazer cursos, buscar orientação de algum especialista no assunto, comprar livro... Tenho que arrumar um jeito de ensinar os alunos que tiverem dificuldade. Mas acho que todo aluno é meio assim, parece uma caixinha de surpresas para o professor (Fátima, 7º período).*

Percebe-se que esses graduandos apresentam-se dispostos a uma atuação profissional sob a perspectiva inclusiva. Segundo Mantoan (2011), experiências com práticas inclusivas favorecem esse posicionamento, desmistificando a valorização exagerada atribuída aos conhecimentos específicos da Educação Especial.

Considera-se que o extenso campo de atuação destinado ao pedagogo, por si só já representa um desafio ao futuro profissional. A este se soma a fragmentação da formação. Nessa direção, sugere-se uma maior aproximação da formação dos pedagogos às demandas sociais e à diversidade da escola básica, a fim de se produzirem conhecimentos e práticas transversais que possibilitem a inclusão escolar de todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que no âmbito nacional, a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais dispõe de uma base legal sólida, estruturada a partir da garantia constitucional da educação como direito de todos, sendo ratificada e aprimorada por ampla e eficiente legislação, que concilia as propostas inclusivas internacionais às demandas e reivindicações da sociedade brasileira.

Cabe ressaltar que esse contexto favorável à inclusão escolar resulta de uma história de lutas pela educação das pessoas com deficiência, que por longo período esteve alojada fora do espaço escolar. Muito antes da discussão global por educação para todos, as experiências de ensino dos alunos deficientes já sinalizavam e inspiravam a viabilidade da universalização da educação, fato que torna esses sujeitos protagonistas ideais para a contextualização do atual panorama educacional.

Constata-se que os pedagogos, juntamente com os médicos, foram os responsáveis pelas primeiras iniciativas relacionadas à educação das pessoas com deficiência. Nesse sentido, pode-se afirmar que os saberes produzidos por estes profissionais no decorrer da história, fundamentaram o pensamento cientifico e filosófico que sustenta o movimento por inclusão escolar.

Percebe-se nas últimas décadas um crescente esforço governamental em tornar a escola mais democrática, por meio de um conjunto de ações e medidas políticas que visa assegurar a todos o acesso, a permanência e a participação. Dentre essas, se destaca a inserção de disciplinas relativas à educação inclusiva na base curricular dos cursos de formação de profissionais da educação.

Tendo em vista esse contexto, com o presente trabalho, buscou-se verificar quais conhecimentos e práticas fundamentam a formação dos graduandos do curso de Pedagogia da UENF em relação à inclusão escolar de alunos com deficiência. Também se pretendeu identificar a adequação do referido curso às disposições legais, se o processo de formação contempla disciplinas inclusivas, e ainda, se os graduandos do referido curso percebem-se preparados para atuarem na escola sob a perspectiva inclusiva.

Em consonância com a previsão legal, o curso de Pedagogia da UENF contempla em seu projeto político pedagógico a inclusão escolar de discentes com deficiência. Verifica-se que nos últimos anos, o referido curso vem se adequando à

perspectiva inclusiva, uma vez que já constam em sua grade curricular as disciplinas de LIBRAS e Educação Inclusiva.

No tocante à acessibilidade, nota-se que muitas adaptações necessitam ser realizadas na estrutura arquitetônica do prédio do Centro de Ciências do Homem, onde está sediado o curso de Pedagogia. Cabe acrescentar que o mesmo se aplica a toda a extensão do campus da universidade em questão.

Quanto aos materiais didáticos e pedagógicos disponibilizados pelo curso aos seus graduandos, observa-se que esses não são adaptados às especificidades dos discentes com deficiência, apesar da universidade possuir um espaço apropriado para a produção desse material. Destaca-se que fato semelhante ocorre com os comunicados e informativos divulgados pelo curso.

Identifica-se ainda, a ausência de ações institucionais que incentivem e apoiem a prática docente em relação à inclusão dos discentes com deficiência no Ensino Superior, tendo em vista que a maior parte desses docentes foi formada anteriormente ao paradigma inclusivo.

De acordo com a percepção dos graduandos, os saberes relacionados à inclusão escolar de alunos com deficiência se restringem às experiências alcançadas com as disciplinas de LIBRAS e Educação Inclusiva, o que indica que os mesmos não reconhecem a abordagem transversal do tema ao longo de sua formação. Atribui-se a este fenômeno a excessiva previsão de disciplinas e conteúdos para o curso, além da falta de afinidade de seus docentes com o tema.

A partir dos relatos dos graduandos, verificou-se que os mesmos possuem considerável conhecimento quanto à relevância, o direito, e às especificidades da educação das pessoas com deficiência. No entanto, não enfatizaram sua trajetória e conquistas históricas. Os mesmos externaram ainda, a necessidade de maior ênfase na didática e na prática inclusiva.

Ainda segundo os graduandos, o curso de Pedagogia não proporciona experiências práticas satisfatórias relativas à inclusão escolar, ficando essas, limitadas a episódios isolados e ocasionais no campo de estágio e em projetos de extensão. Ressalta-se que uma maior dedicação e empenho do próprio curso em promover a inclusão supririam a carência apontada por seus graduandos.

A atuação profissional na escola sob a perspectiva inclusiva é representada por muitos dos graduandos como algo distante de suas realidades, uma vez que os mesmos não consideram suficientes para o exercício dessa prática, os

conhecimentos e práticas proporcionados por sua formação. Embora compartilhem da mesma opinião em relação ao curso, outros graduandos sinalizam que a referida formação os credenciam a favorecerem a inclusão escolar.

Destaca-se que durante a realização dos grupos focais e das entrevistas, os graduandos demonstraram grande interesse pelo assunto em questão, revelando suas preocupações com a qualidade da educação proporcionada aos alunos com deficiência na escola regular, além de terem sinalizado a todo instante seu anseio em aprofundar seus conhecimentos relativos à inclusão escolar.

Com base nos resultados alcançados, constata-se que a hipótese prevista no inicio deste estudo foi confirmada, uma vez que existem no curso de Pedagogia da UENF conhecimentos e práticas relativos à inclusão escolar de alunos com deficiência, que atendem as previsões legais e diretrizes curriculares nacionais. A maioria dos graduandos considera que os conhecimentos e práticas construídos no curso não são suficientes para que se percebam preparados para atuarem em escolas sob a perspectiva da educação inclusiva, apesar de alguns graduandos considerarem que tais saberes os proporcionam condições para iniciarem a prática inclusiva.

Espera-se que este trabalho contribua para o fortalecimento das disciplinas específicas da proposta inclusiva do curso de Pedagogia, e que possa impulsionar uma maior discussão interdisciplinar relativa ao tema, estendendo a abordagem transversal da perspectiva inclusiva a toda a formação. Almeja-se ainda, que o mesmo favoreça a produção de novos trabalhos acadêmicos, a abertura de campos de estágio e a elaboração de projetos de extensão que tenham como foco não somente a inclusão de alunos com deficiência, mas de todos aqueles que se encontram excluídos do processo educacional.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa. As políticas de formação do professor e a construção de processos educativos inclusivos: dilemas e possibilidades. In: BABTISTA, Cláudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. et al. (Orgs). **Avanços em Políticas de Inclusão:** O Contexto da Educação Especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre, RS: Mediação, 2009a. p. 175-190.

BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa. Estágio e pesquisa: uma contribuição à formação inicial de professores de Educação Especial. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BABTISTA, Cláudio Roberto; BARRETO, Maria Aparecida Santos Correa; VICTOR, Sonia Lopes (Orgs.). **Inclusão, Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa**. 2. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2009b. p. 271-280.

BISSOLLI DA SILVA, Carmem Silvia. Curso de Pedagogia no Brasil: uma questão em aberto. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Pedagogia e Pedagogos**: Caminhos e Perspectivas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 131-154.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 jan. 2014.

_____. **Decreto nº 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 25 fev. 2014.

_____. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n o 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 10 jan. 2014.

_____. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Ratifica a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências e seu protocolo facultativo. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 jan. 2014.

_____. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 15 jan. 2014.

_____. **Decreto nº 7.612**, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 24 dez. 2013.

_____. **Decreto nº 72.425**, de 3 de julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=186315>. Acesso em: 15 jan. 2014.

_____. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 10 jan. 2014.

_____. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1971/5692.htm>. Acesso em: 10 jan. 2014.

_____. **Lei n. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/legislação>. Acesso em: 13 dez. 2013.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 03 jan. 2014.

_____. **Lei n. 10.172**, de 10 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/legislação>. Acesso em: 15 nov. 2013.

_____. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 10 jan. 2014.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2013.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2013.

_____. **Resolução CNE/ CBE nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/legislação>. Acesso em: 10 out. 2013.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2014.

_____. **Resolução CNE/CP 01/2002**, de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2014.

BUENO, José Geraldo Silveira; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Políticas de escolarização de alunos com deficiência: análise das atuais políticas e dos indicadores sociais da educação escolar. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (Orgs.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões**: teoria, política e formação. Marília: ABPEE, 2012. p. 127-146.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

CASTRO, Sabrina Fernandes de; ALMEIDA, Maria Amélia. Ações para garantir a possibilidade de ingresso e a permanência de alunos com deficiência no ensino superior. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (Orgs.). **Dimensões Pedagógicas nas práticas de inclusão escolar**. Marília: ABPEE, 2012. p. 143-168.

COSTA, Valdelúcia Alves da. Políticas públicas de educação: demandas e desafios à inclusão na escola pública. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (Orgs.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões**: teoria, política e formação. Marília: ABPEE, 2012. p. 107-126.

CRUZ, Giseli Barreto da. **Curso de Pedagogia no Brasil**: História e Formação com Pedagogos Primordiais. Rio de Janeiro: WAK Editora 2011.

DIAS, Tárcia Regina da Silveira. O Currículo e o processo de educação de surdos. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (Orgs.). **Dimensões pedagógicas nas práticas de inclusão escolar**. Marília : ABPEE, 2012. p. 309-322.

FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Princípios metodológicos da disciplina prática pedagógica em educação inclusiva na formação de professores em cursos de licenciatura da UERJ. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (Orgs.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões**: teoria, política e formação. Marília: ABPEE, 2012. p. 281-296.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa,** v. 37, n. 130, p. 63-97, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/05.pdf>. Acessos em: 15 jan. 2014.

FREITAS, Soraia Napoleão. O direito à educação para a pessoa com deficiência: considerações acerca das políticas públicas. In: BAPTISTA; Cláudio Roberto;

JESUS, Denise Meyrelles de. (Orgs.). **Avanços em políticas de inclusão**: o contexto da Educação Especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre, RS: Mediação, 2009. p. 221-228.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação inclusiva e trabalho pedagógico: uma análise do modelo de Educação Especial na educação básica. In: BAPTISTA; Cláudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de. (Orgs.). **Avanços em políticas de inclusão**: o contexto da Educação Especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 123-138.

_____. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de. et al. **Educação Especial**: diálogo e pluralidade. 2. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010. p. 11-24.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 29-38.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. **Inclusão Escolar de alunos com necessidades especiais**. 2. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

GUIJARRO, Rosa Blanco. **Aprendendo em la diversidad: implicaciones educativas**. Adaptação realizada a partir da transcrição da Conferência apresentada no III Congresso Ibero-americano de Educação Especial, Foz do Iguaçu – PR, 4 a 7 de novembro, 1998. Disponível em: <http://entreamigos.org.br/sites/default/files/textos/Aprendendo%20na%20Diversidade%20-%20Implica%C3%A7%C3%B5es%20Educativas.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2014.

JANNUZZI. Gilberta S. de M. **A Educação do Deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

JESUS, Denise Meyrelles de; VIEIRA, Alexandro Braga. Formação de profissionais da educação e inclusão escolar: conexões possíveis. In: MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva (Org.). **Educação inclusiva e escolarização**: política e formação docente. Brasília: Líber Livros, 2011. p. 135-156.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Política de Educação Especial no Brasil: escolha de caminhos. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (Orgs.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões**: teoria, política e formação. Marília: ABPEE, 2012. p. 93-106.

_____. Uma leitura da Educação Especial no Brasil. In: GAIO, Roberta; MENEGHETTI, Rosa G. Krob (Ogs.). **Caminhos pedagógicos da Educação Especial**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 19-42.

KAUARK, Fabiana; MANHÃES, F. C.; SOUZA, C. H. M. de. **Metodologia da Pesquisa**: um guia prático. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 843-876, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a11v2796.pdf>. Acessos em: 15 jan. 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, Para Quê?** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.) **Pedagogia e Pedagogos**: Caminhos e Perspectivas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 15-62.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa. Educação Especial e educação inclusiva: conceitos e políticas educacionais In: MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. **Educação inclusiva e escolarização**: política e formação docente. Brasília: Líber Livros, 2011. p. 13-34.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. Inclusão escolar. In: **Inclusão Escolar**: pontos e contrapontos. ARANTES, Valéria Amorim (Org.). São Paulo: Summus, 2006. p. 13-30.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Caminhos pedagógicos da Educação Inclusiva. In: GAIO, Roberta; MENEGHETTI, Rosa G. Krob (Orgs.). **Caminhos pedagógicos da Educação Especial.** 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 79-94.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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: dez. 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 09-30.

MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas inclusivas no ensino superior: da implantação à concretização. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (Org.). **Dimensões pedagógicas nas práticas de inclusão escolar**. Marília: ABPEE, 2012. p. 97-108.

PAIVA, Jane. **Educação de jovens e adultos**: direito, concepções e sentidos. Orientador: Osmar Fávero. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2005. 480 f. Disponível em: <http://www.bdtd.ndc.uff.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=959>. Acesso em: 10 dez. 2014.

PICCOLO, Gustavo Martins; MENDES, Enicéia Gonçalves. Para além do natural: contribuições sociológicas a um pensar sobre a deficiência. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (Orgs.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões**: teoria, política e formação. Marília: ABPEE, 2012. p. 53-92.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Sobre mecanismos de (re)produção de sentidos das políticas educacionais. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; et al. **Educação Especial**: diálogo e pluralidade. 2. ed. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2010. p. 25-36.

RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri. Perspectivas da escola inclusiva: algumas reflexões. In: RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho (Orgs). **Educação Especial**: do querer ao fazer. São Paulo: Avercamp, 2003. p. 41-52.

RODRIGUES, David. A Educação e a Diferença. In: RODRIGUES, David (Org.) **Educação e diferença**: valores e práticas para uma educação inclusiva. Porto Alegre, SP: Editora lda, 2001. p. 13-34.

SAVIANI, Dermeval. O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil: perspectiva histórica. **Paidéia (Ribeirão Preto),** v. 14, n. 28, p. 113-24, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2004000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 fev. 2014.

SAVIANI, Demerval. **Interlocuções Pedagógicas**: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SILVA, Aline Maria da. **Educação Especial e Inclusão Escolar**: História e Fundamentos. Curitiba: Ibpex, 2010.

UENF/LEEL. Curso de Pedagogia, Licenciatura. **Projeto Político Pedagógico**. Campos dos Goytacazes, RJ: UENF, 2007.

_____. Programa Analítico de Disciplina. **Educação Inclusiva**: prática do respeito à diversidade. Campos dos Goytacazes, RJ: UENF, 2006.

_____. Programa Analítico de Disciplina. **LIBRAS**: Inclusão educacional da pessoa surda ou com deficiência auditiva. Campos dos Goytacazes, RJ: UENF, 2008.

UNESCO. Conferência Mundial de Educação Especial. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Paris: UNESCO, 1994. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2013.

WCEFA - CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: março de 1990.

Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf >. Acesso em: 03 dez. 2013.

APÊNDICES

Apêndice A - Roteiro de entrevista com Graduandos da UENF

1. Possui curso normal médio e/ou licenciatura?

2. Possui experiência como professora? Seguimento? Tempo?

3. Convive e/ou já conviveu com pessoas com deficiência?

4. Como docente já teve alunos com necessidades educacionais especiais? Quantos? Quais necessidades? Quais as dificuldades?

5. Na sua opinião o curso de Pedagogia da UENF está em condições de receber com qualidade graduandos com necessidades educacionais especiais? Por quê?

6. Quais conhecimentos fundamentaram sua formação em relação a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais?

7. Quais experiências e/ou práticas fundamentaram sua formação em relação a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais?

8. A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais está presente como tema transversal em todas as disciplinas do curso de Pedagogia?

9. Na sua opinião, o curso de Pedagogia da UENF está de acordo com a Politica Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva?

10. Quais os pontos fortes e frágeis do curso de Pedagogia da UENF em relação à inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais?

Apêndice B - Roteiro para entrevista com Docentes da UENF

1. Qual a sua formação?

2. Docente na UENF desde?

3. Docente na graduação de Pedagogia desde?

4. Já atuou como docente em outras instituições? Quais?

5. Convive ou já conviveu com pessoas com deficiência?

6. Como docente já teve alunos com necessidades educacionais especiais? Quantos? Quais necessidades? Quais as dificuldades encontradas?

7. Considerando sua formação docente, quais os conhecimentos em relação à educação inclusiva e/ ou a inclusão escolar?

8. Considerando as disciplinas ministradas por você no curso de Pedagogia, qual a relação destas com a inclusão?

9. Você acredita que seus alunos percebem esta relação?

10. Na sua opinião o curso de Pedagogia da UENF está de acordo com a Politica Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva?

Apêndice C – Roteiro de questões para o grupo focal

Com a Proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU 1948), a educação passa a ser garantida a todos e considerada direito inalienável e fundamental a pessoa humana, entrando na ordem das discussões internacionais. Já no Brasil, o direito de todos à educação tem seu marco contemporâneo na Constituição Federal de 1988.

1. A Educação como direito de todos está prevista em documentos internacionais e garantida na legislação brasileira. Na sua opinião, todos tem acesso à educação? Por quê?

2. No Brasil, a escola regular está pronta a garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos?

3. A Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva garante a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais (pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) prevendo a transversalidade da Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior, e, ainda, a continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino (BRASL, 2008). Na sua opinião, é possível? Quais são as barreiras?

4. As diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação e licenciatura em Pedagogia (CNE/CP nº 1/2006) e para a formação de professores da educação básica, respectivamente contidas nas resoluções CNE/CP nº 1/2006 e CNE/CP nº 1/2002, contemplam a acolhimento das diversidades e a atenção às especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Considerando o seu processo de formação no curso de Pedagogia, você está apto a mediar a inclusão?

Apêndice D – Termo de Autorização junto à Coordenação do Curso de Pedagogia da UENF

UENF
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

LEEL/CCH
Laboratório de
Estudos de Educação
e Linguagem

Campos dos Goytacazes, junho de 2013

Prezado Coordenador do Curso de Pedagogia,

Sou professora do Programa de Mestrado em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF e estou orientando um Projeto de pesquisa intitulado "Inclusão escolar na formação de pedagogos", do mestrando Décio Nascimento Guimarães. O Projeto tem como objetivo identificar os conhecimentos teóricos e práticos dos formandos em relação a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais.

Dessa forma, venho por meio desta solicitar a V.Sª. a gentileza de autorizar nossa entrada em sua instituição para realização desta pesquisa através do contato com os alunos de pedagogia do 7º e 8º período, realizando grupos focais e entrevistas. Esta pesquisa tem um cunho totalmente acadêmico e os dados são totalmente confidenciais.

Atenciosamente,

Bianka Pires André
Professora associada da Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF
Laboratório de Estudos de Educação e Linguagem

Bianka Pires André
Professora Associada / UENF
CCH/LEEL - Matr. 10722-7

Ciente professora autorizo a pesquisa e desejo pleno sucesso ao trabalho.

Giovaze do Nascimento
Professor Associado / UENF
CCH/LEEL - Matr.: 10750-8

Av. Alberto Lamego, 2000 – Prédio E2, CCH, Parque Califórnia - Campos dos Goytacazes/ RJ
CEP: 28016-811 / Tel.: (22) 2739 7240 - Fax: (22) 2739-7301 – e-mail: biankapires@gmail.com