

CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE À EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DEMANDAS CONTEMPORÂNEAS

CONTRIBUTIONS OF TEACHER TRAINING TO INCLUSIVE EDUCATION: CONTEMPORARY DEMANDS

Valdelúcia Alves da Costa
Universidade Federal Fluminense

Resumo

Considerando as demandas sociais contemporâneas na afirmação da educação em seu estatuto de centralidade na vida humana, e tendo como eixo norteador os direitos humanos, no enfrentamento e na superação da segregação e da negação ao acesso à escola pública de alunos com deficiência, a formação docente tem se estruturado para o enfrentamento dos desafios postos à exigência do protagonismo frente à complexidade social, cultural, política e pedagógica, no que se refere à educação de alunos com deficiência na escola pública na perspectiva inclusiva. Para tal, faz-se urgente problematizar a formação docente em seus aspectos políticos, sociais, culturais e pedagógicos, no sentido de afirmar sua inequívoca contribuição no avanço e na ampliação da educação inclusiva como direito humano inalienável, capaz de combater a violência, marcada na manifestação do preconceito, que historicamente vem obstando a materialização de uma formação que mais contribua à superação da cisão entre teoria e práxis docente do que à manutenção e à reprodução das desigualdades em relação à educação dos alunos historicamente segregados da escola pública.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Formação docente. Alunos com deficiência.

Abstract

Considering the contemporary social demands in statement of education in its central status in human life and having as its guiding principle human rights in

dealing with and overcoming segregation and denial of access to students with disabilities to public school, teacher training has structured to face the challenges posed to the requirement of the role before the social, cultural, political and pedagogical complexity regarding the education of students with disabilities in public schools in inclusive perspective. To this end, it is urgent to question the teacher training in their political, social, cultural and educational aspects in order to assert its undeniable contribution in the advance and amplitude of inclusive education as an inalienable human right, able to combat violence, marked the manifestation of prejudice, which has historically hindering the realization of formation that most contribute to overcoming the split between theory and teaching practice than the maintenance and reproduction of inequalities in relation to the education of students historically segregated in public school.

Keywords: Inclusive education. Teacher training. Students with disabilities.

Introdução

Os movimentos sociais em prol da inclusão social, do combate à violência e da implementação de políticas públicas de educação inclusiva enfatizam a necessidade da formação de professores no atendimento às demandas de aprendizagem dos alunos com deficiência e da educação em seu estatuto de centralidade na vida humana, tendo como eixo norteador os direitos humanos no enfrentamento e na superação da segregação institucional e da negação do acesso à escola pública.

A formação docente tem se estruturado para o enfrentamento dos desafios postos à exigência do protagonismo frente à complexidade social, cultural, política e pedagógica, no que se refere à educação de alunos com deficiência na escola pública na perspectiva inclusiva. Para tal, faz-se urgente sua problematização em seus aspectos políticos, sociais, culturais e pedagógicos, no sentido de afirmar sua inequívoca contribuição para o avanço e a ampliação da educação inclusiva como direito humano inalienável, capaz de combater a violência, marcada na manifestação do preconceito, que historicamente vem obstando a materialização de uma formação que mais contribua à superação da cisão entre teoria e práxis

docente que à manutenção e à reprodução das desigualdades em relação à educação dos alunos historicamente segregados da escola pública, posto que “os movimentos em prol da inclusão revelam a possibilidade de inaugurarmos a humanidade, que pode finalmente desenvolver-se em interação com as diferenças dos indivíduos na escola inclusiva.” (COSTA, 2007, p. 33)

Assim, este texto tem por objetivo refletir sobre a formação de professores, considerando-se a demanda contemporânea por educação inclusiva, destacando-os como protagonistas no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência na escola pública.

Formação Docente e sua relação com a Educação Inclusiva no Curso de Pedagogia

A partir dos anos 1990 os movimentos em prol da educação inclusiva se materializaram, sobretudo, com base em declarações e documentos oficiais, nacionais e internacionais, que preconizam a educação democrática, contemplando a totalidade de crianças, adolescentes e jovens adultos que se encontram sob situação de vulnerabilidade. Para tal, destacamos a Declaração de Salamanca e suas Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, PNEDH (UNESCO, 2009) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394, LDBEN (BRASIL, 1996), dentre outros, que convergem para o suporte à elaboração e à implementação de políticas públicas de educação e formação de professores centradas no atendimento à diversidade de alunos e à democratização do acesso e permanência na escola pública.

É necessário afirmar que a formação de professores, durante um significativo tempo, centrou-se em um modelo técnico de qualificação, subestimando a docência, sobrepondo o bacharelado e secundarizando o conhecimento pedagógico necessário à

docência. Segundo Gisela Paula da Silva Faitanin (2014), a formação docente tem sido discutida, atribuindo-se às licenciaturas terminalidade próxima.

O Parecer do CNE n.º 9/2001 (BRASIL, 2001a), sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores para a Educação Básica e em nível superior, nos cursos de licenciatura, apresenta uma nova perspectiva à formação docente. Nesse parecer, o processo de elaboração das propostas de diretrizes consolidou três categorias de carreira: Bacharelado Acadêmico, Bacharelado Profissional e Licenciatura, possibilitando à Licenciatura a constituição de um projeto específico que a diferencia do Bacharelado. Quanto a isso, vale destacar a Resolução do CNE n.º 2 (BRASIL, 2001b, p. 21), que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, considerando tanto as determinações para a formação de professores quanto a demanda por educação inclusiva:

A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades.

Quanto à organização dos sistemas de ensino e à formação de professores para a educação inclusiva, a Resolução do CNE n.º 2 (BRASIL, 2001b) estabelece, nos incisos I e III do Artigo 8º, que as escolas da rede regular de ensino devem prever e promover, na organização de suas classes comuns:

I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

II - distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade.

É importante discutir a educação inclusiva para além da organização escolar em seus aspectos pedagógicos e arquitetônicos, posto ser fundamental discutir os limites sociais presentes no processo de formação, nos cursos de licenciatura, de futuros professores da escola pública. Theodor Wiesengrud Adorno (2005, p. 2) contribui para essa discussão ao analisar a formação cultural:

Reformas pedagógicas isoladas, indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Poderiam até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação frente ao poder que a realidade extra pedagógica exerce sobre eles. Permanecem insuficientes as reflexões e investigações isoladas sobre os fatores sociais que interferem positiva ou negativamente na formação.

Assim, as exigências da educação inclusiva requerem a reflexão acerca das propostas de formação docente que se fundamentam em modelos pedagógicos heterônomos e homogêneos. Faz-se necessário, portanto, enfrentar os desafios da formação e da educação para além dos conteúdos curriculares e dos recursos tecnológicos, ou seja, deve-se contemplar os direitos humanos e as demandas dos alunos por acesso à escola pública.

Considerando as atuais políticas de educação inclusiva, os cursos de licenciatura têm sido reformulados, em consonância com as diretrizes de formação docente que também contemplam a educação inclusiva de alunos com necessidades educacionais especiais

e que preconizam a atuação docente crítica, não exclusivamente instrumental, voltada à aplicação de técnicas pedagógicas. A educação inclusiva demanda uma formação de professores que articule teoria e pesquisa, oportunizando uma atuação docente autoral e original, tendo como base a experiência no cotidiano e na pesquisa educativa.

Educação inclusiva não se concretiza exclusivamente por intermédio de dispositivos legais quanto à matrícula compulsória; ela demanda também uma atuação docente que leve em consideração as demandas de aprendizagem dos alunos. Logo, enfrenta-se a formação conteudista e tecnicista, permitindo-se, assim, a elaboração de conhecimento sobre seus alunos com deficiência no cotidiano escolar. Essa educação é preconizada na Declaração de Salamanca e suas Linhas de Ação (UNESCO, 1994) como um princípio, prevenindo, quanto à formação de professores, a preparação adequada dos profissionais da educação como um dos fatores-chave para propiciar a mudança nos sistemas de ensino.

No Brasil, alguns dispositivos legitimam a educação de alunos com deficiência na rede regular de ensino, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n.º 9394 (BRASIL, 1996), a Constituição Federal (BRASIL, 1988), dentre outros. A LDBEN, que assegura a matrícula dos alunos com deficiência nas escolas regulares, configura-se como um avanço no cenário educacional brasileiro, apresentando um capítulo legislando sobre a educação de alunos com deficiência na perspectiva inclusiva. Porém, mesmo sendo a referida lei um progresso, encontrando-se nela um respaldo legal que assegura aos alunos com deficiência a matrícula compulsória nas escolas regulares, cabe discutir acerca da formação de professores que recebem esses alunos em suas salas de aula.

No Capítulo V da LDBEN (BRASIL, 1996) a educação especial é definida como sendo “(...) uma modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para

alunos portadores de necessidades especiais”, em consonância com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), ao preconizar a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular.

Está também prevista na LDBEN a organização da escola, no que se refere aos currículos e aos métodos de ensino, estabelecendo as necessárias adaptações pedagógicas para assegurar o direito à educação dos alunos com deficiência. Quanto à formação docente, a referida lei prevê a especialização dos professores da rede regular de ensino em prol da educação inclusiva nas escolas regulares.

No que tange à formação de professores e demais profissionais da escola, a Resolução do CNE n.º2 (BRASIL, 2001b) preconiza quanto à educação de alunos com necessidades educacionais:

São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial.

Na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), fundamentada nos direitos humanos, define-se que todos os indivíduos, com ou sem deficiência, devem estudar na escola regular.

O reconhecimento da diversidade como essência da humanidade e o compromisso dos profissionais da educação para atender a essa diversidade, por intermédio de uma atuação docente autônoma, é urgente e se faz necessário para a democratização da escola e para o combate da segregação dos alunos com deficiência. Para tal, Mel Ainscow (2007, p. 17) destaca, quanto às atividades que oportunizam o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, o trabalho em equipe “(...) uma estratégia útil consiste no apoio à experimentação na sala de aula através de forma que encorajem a reflexão sobre as atividades. A chave dessa estratégia é situar-se na área do trabalho em equipe.”

Assim, os professores podem encontrar apoio no trabalho em equipe e no compartilhamento de experiências, na escola, no que se refere à implementação das políticas de educação inclusiva. Acerca das políticas de formação de professores, Valdelúcia Alves da Costa (2011, p. 61-62) destaca seus principais aspectos para a educação inclusiva:

a) no âmbito dos sistemas de ensino, é possível afirmar que, com o advento das políticas públicas de formação de professores para a inclusão escolar, sobretudo a partir do início dos anos 1990, os sistemas de ensino se tornaram responsáveis pelos programas de formação continuada dos profissionais da Educação, buscando-se práticas pedagógicas centradas nos alunos, ou seja, voltadas para o atendimento da demanda de suas Necessidades Educacionais Especiais e para a reestruturação das escolas com a capacitação de professores, procurando, dessa maneira, acolher todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e linguísticas, justificando a proposta de uma educação inclusiva para alunos com necessidades educacionais especiais; b) desde 1994, com o advento da Declaração de Salamanca e suas Linhas de Ação (UNESCO, 1994), a sociedade vive um momento cultural contrário à segregação das pessoas com deficiência. Consequentemente, cresce a demanda por uma sociedade inclusiva. Isso significa que a referida Declaração vem promovendo mudanças nos sistemas públicos de ensino; c) os indivíduos que apresentam necessidades educacionais especiais advindas de deficiência estão mais conscientes quanto aos seus direitos e, sobretudo, de que ser diferente é uma questão humana e que a diferença não deve ser considerada como inferioridade ou desigualdade. É preciso uma aproximação crítica da diferença e o atendimento às suas demandas trata-se de um direito humano e constitucional; d) os professores, sobretudo os que têm tido acesso aos diversos programas de formação continuada promovidos pelas Secretarias de Educação, estão sensibilizados e conscientes quanto ao acolhimento e à importância da experiência com alunos que apresentam necessidades especiais em suas salas de aula.

Portanto, a divulgação da necessidade e urgência do ensino sob a lógica democrática e os movimentos que visam a educação inclusiva, com base nas políticas de formação de professores, contribuem na organização da escola pública e no atendimento às necessidades educacionais dos alunos à luz das contradições e dos limites sociais.

Quanto a isso, Costa (2007, p. 47) enfatiza:

(...) um projeto educacional democrático e inclusivo não se realizará com base apenas em textos legais, mas principalmente como decorrente da implementação de políticas públicas de educação, formação de profissionais da educação, como professores orientadores pedagógicos e educacionais, dentre outros; da autorreflexão crítica por parte dos indivíduos, com ênfase na atualidade nos professores e estudantes dos cursos de licenciatura.

Faz-se mister uma formação que permita aos estudantes dos cursos de licenciatura se tornarem professores reflexivos e críticos, para que ultrapassem as práticas docentes uniformes e reprodutoras de modelos pedagógicos, admitindo viver experiências no cotidiano escolar, com os alunos e suas demandas de aprendizagem, que leve ao desenvolvimento humano e social.

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), em documento enviado ao Conselho Nacional de Educação (CNE)¹, na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, apresentam como princípios gerais para a formação de professores:

¹ Disponível em <http://www.anped.org.br/memoria/2004/200904PosicaoDiretrizesCursosPedagogia.doc>. Acesso em: 25/03/2015.

- a necessidade de superação, tanto da fragmentação na formação (formar, portanto, o especialista no professor), quanto para a superação da dicotomia (que favoreça a articulação de todos os componentes curriculares formar o professor e o especialista no educador);
- ter por referência a base comum nacional e se orientar no sentido de uma estrutura organizativa dentro do Projeto Pedagógico de cada instituição e curso, de forma a superar as práticas curriculares que tradicionalmente dicotomizam teoria/prática, pensar/fazer, trabalho/estudo, pesquisa/ensino;
- o necessário contato permanente dos estudantes com a escola e o campo de trabalho, desde o início do curso, intensificando os vínculos entre a instituição formadora e os sistemas de ensino, de modo a garantir uma formação que saiba responder aos desafios e contradições da realidade educacional;
- considera fundamental o princípio de autonomia das instituições na elaboração de seus projetos curriculares;
- a preocupação do movimento com a duração do curso e a respectiva carga-horária dos componentes curriculares, que relaciona-se ao comprometimento do tempo necessário para uma sólida formação profissional, acompanhada de possibilidades de aprofundamentos e opções realizadas pelos alunos, propiciando tempo e condições para pesquisas, leituras e participação em eventos, entre outras atividades, além da elaboração de um trabalho final de curso que sintetize suas experiências. Buscando ser coerente com uma proposta que assegure a realização dessas atividades, e depois de aprofundado debate no interior do movimento, a ANFOPE defende que a duração de um curso de licenciatura plena seja de quatro anos, com um mínimo de 3.200 horas.

Vale destacar que a ANFOPE, nas últimas décadas, subsidiou uma proposta de formação docente adequada às demandas de educação da sociedade, visando a base nacional comum para a formação dos profissionais, não exclusivamente para o curso de pedagogia, mas também para as demais licenciaturas.

Assim, a luta pela formação dos profissionais da educação da ANFOPE inicia-se nos anos 1990, em oposição às políticas de formação dos professores do MEC/CNE. Pois, segundo Jussara Marques de Macedo (2008, p. 106) “(...) tais políticas tinham como objetivo ajustar-se às exigências dos organismos internacionais de financiamento.” Quanto a essa questão, Macedo (2008, p. 107) afirma que:

A ANFOPE tem evidenciado o descompromisso do governo com a formação dos profissionais da educação ao denunciar que não há interesse deste em assegurar uma formação de qualidade com base nos princípios há muitos defendidos por ela.

Nessa perspectiva, a formação dos professores funciona de maneira estratégica, submetendo o perfil desses profissionais à lógica do mercado nacional e internacional. Dessa forma, a ANFOPE reafirma os pilares fundamentais para a análise das propostas de estrutura e a organização curricular e institucional dos cursos de formação de profissionais da educação:²

A luta pela formação teórica de qualidade, um dos pilares fundamentais da base comum nacional, implica em recuperar, nas reformulações curriculares, a importância do espaço para análise da educação como disciplina, seus campos de estudo, métodos de estudo e status epistemológico [...] compreensão da totalidade do processo de trabalho docente [que] nos unifica na luta contra as tentativas de aligeiramento da formação do profissional da Educação, via propostas neo-tecnicistas que pretendem transformá-lo em um “prático” com competência para lidar exclusivamente com os problemas concretos de sua prática cotidiana. (ANFOPE, 2001, p. 4)

² Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Recife.pdf>. Acesso em 26/03/2015.

Conforme o referido documento, tem sido reafirmada a concepção de docência – entendida como trabalho pedagógico – como base da identidade profissional do educador. Conseqüentemente, requerendo:

- a) sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais bem como o domínio dos conteúdos a serem ensinados pela escola (matemática, ciências, história, geografia, química) que permita a apropriação do processo de trabalho pedagógico, criando condições de exercer a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional;
- b) conceber os cursos de formação dos profissionais da educação como momentos de produção coletiva de conhecimento, buscando para isso novas formas de organização curricular nas várias instâncias de formação, em particular nas Licenciaturas cuja estrutura atual fragmenta e separa, no tempo da formação e no espaço curricular, as disciplinas ‘de conteúdo específico’ das disciplinas ‘de conteúdo pedagógico e educacional’, teoria e prática, pesquisa e ensino, trabalho e estudo;
- c) unidade entre teoria/prática que implica em assumir uma postura em relação à produção de conhecimento que impregna a organização curricular dos cursos, e não se reduz à mera justaposição da teoria e prática em uma grade curricular; teoria e prática que perpassam todo o curso de formação e não apenas a prática de ensino, o que demanda novas formas de organização curricular dos cursos de formação; a ênfase no trabalho docente como base da formação e fonte dessa forma nova de articulação teoria/prática; ênfase no desenvolvimento de metodologias para o ensino dos conteúdos das áreas específicas; tomar o trabalho como princípio educativo na formação profissional, reformulando-se os estágios e sua relação com a rede pública e a forma de organização do trabalho docente na escola; e ênfase na pesquisa como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social;
- d) gestão democrática como instrumento de luta contra a gestão autoritária na escola;

e) compromisso social do profissional da educação, e com ênfase na concepção sócio-histórica de educador, estimulando a análise política da educação e das lutas históricas desses profissionais professores articuladas com os movimentos sociais;

f) Incorporar a concepção de formação continuada, em contraposição à ideia de currículo extensivo, sem comprometer a formação teórica de qualidade, permitindo que o aluno/professor retorne à Universidade, via cursos de extensão/especialização a partir do contato com o mundo do trabalho. (ANFOPE, 2001, p. 4-5)

Tais princípios se contrapõem às políticas de formação de professores do governo, configurando-se como forma de resistência ao aligeiramento e à fragmentação da formação. O documento da ANFOPE ainda defende a universidade como *locus* para essa formação, por deter as condições de oferecê-la de maneira sólida e articulada. Assim, é possível observar que a ANFOPE tem revelado preocupação com a formação dos profissionais da Educação, preocupação essa revelada nos encaminhamentos de suas propostas de uma formação que contemple teoria e prática de forma que essas se articulem, visando a produção do conhecimento dos estudantes e a intervenção na realidade social, deixando, assim, de tão somente submeter-se à lógica econômica, mas, antes, contribuindo para a transformação social pela educação, na figura de seus profissionais, que formarão os futuros profissionais da educação.

Considerando as políticas de educação inclusiva, cabe aos currículos contemplar os aspectos a respeito da ação pedagógica com alunos que apresentam deficiência, com ênfase no estímulo à experiência no cotidiano, na pesquisa sobre métodos de ensino em equipe na escola e na efetivação das condições de desenvolvimento docente e dos alunos. Assim, exige-se uma formação docente que considere o cotidiano escolar e a pesquisa educativa, envolvendo teoria e cotidiano como elementos centrais no processo de desenvolvimento da

educação inclusiva. Os cursos de licenciatura em pedagogia têm uma função central nesse processo formativo docente.

Formação Docente e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia

Após dez anos de homologação da LDBEN, Lei n.º 9394 (BRASIL, 1996), distintamente das demais licenciaturas, que têm suas diretrizes nacionais, o curso de pedagogia passa a ter suas próprias diretrizes nacionais, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), pelo Parecer n.º 5³ (BRASIL, 2005), reexaminado pelo Parecer n.º 3 (BRASIL, 2006). O Parecer n.º 5 (BRASIL, 2005, p. 12) preconiza:

(...) análise da realidade educacional brasileira, com a finalidade de diagnóstico e avaliação sobre a formação e atuação de professores, em especial na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental; assim como em cursos de Educação Profissional para o Magistério e para o exercício de atividades que exijam formação pedagógica e estudo de política e gestão educacional.

A culminância desse Parecer é resultante de muitos outros sobre formação docente, como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a LDBEN n.º 9394 (BRASIL, 1996), o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2010), o Parecer do CNE n.º 9 (BRASIL, 2001), o Parecer n.º 1 do CNE (BRASIL, 2002a), e o Parecer n.º 2 do CNE (BRASIL, 2002b), dentre outros documentos que visam normatizar a formação de professores no Brasil.

Inicialmente, o curso de pedagogia pautava-se no modelo dicotômico de modalidades: o bacharelado servia para a formação

³ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 30/03/2015.

do especialista, e a complementação pedagógica que licenciava os professores para o magistério. Com o advento da Lei n.º 5.540, da Reforma Universitária (BRASIL, 1968), facultava ao curso de pedagogia oferecer as habilitações de supervisão, administração, inspeção e orientação escolar. Porém, na década de 1980, os cursos de pedagogia no Brasil, conforme Dermeval Saviani (2008), começam a reformular seus cursos, o que se configurava, antes da homologação das atuais diretrizes, uma diversificação curricular e, conseqüentemente, a indefinição do perfil dos pedagogos formados. Considerando essa diversidade de formação, as diferentes áreas de atuação do pedagogo e a dicotomia entre teoria e prática da formação, conforme o Parecer do CNE n.º 5 (BRASIL, 2005), era sobre isso que as diretrizes deveriam intervir. Pois, de acordo com esse Parecer (p. 6), o curso de pedagogia tem por princípio:

O conhecimento da escola como uma organização complexa que tem a função social e formativa de promover, com equidade, educação para e na cidadania; a participação na gestão de processos educativos, na organização e funcionamento de sistemas e de instituições de ensino, com a perspectiva de uma organização democrática, em que a co-responsabilidade e a colaboração são os constituintes maiores das relações de trabalho e do poder coletivo e institucional, com vistas a garantir iguais direitos, reconhecimento e valorização das diferentes dimensões que compõem a diversidade da sociedade, assegurando comunicação, discussão, crítica, propostas dos diferentes segmentos das instituições educacionais escolares e não-escolares.

Ainda segundo o mesmo Parecer, a formação do pedagogo é afirmada no exercício da função de magistério da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Quanto ao perfil do pedagogo e sua área de atuação, são destacadas, dentre outras, as seguintes dimensões:

A graduação em Pedagogia deverá contemplar consistente formação teórica, diversidade de conhecimentos e de práticas, que se articulem ao longo do curso;

A docência na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, nas disciplinas pedagógicas do curso de Ensino Médio na modalidade Normal, assim como em educação profissional, na área de serviços e apoio escolar, além de em outras áreas nas quais conhecimentos pedagógicos sejam previstos;

A gestão educacional, entendida na perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não-escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação. (BRASIL, 2005, p. 7)

Por conseguinte, ainda de acordo com esse documento, o egresso do curso de pedagogia deverá estar apto para:

- atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento nas dimensões física, psicológica, intelectual e social;
- fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do ensino fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
- reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;
- aplicar modos de ensinar diferentes linguagens, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes,

Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano, particularmente de crianças;

- demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
- desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento. (BRASIL, 2005, p. 8)

Para Marli de Fátima Rodrigues e Acácia Zeneida Kuenzer (2007, p. 38),⁴ o texto do referido documento se configura como uma racionalização burocrática de normatização do curso, o que nem sempre corresponde aos anseios coletivos:

(...) nem sempre a simplificação dos procedimentos responde às demandas sociais, particularmente nos momentos em que a dinamicidade das relações sociais e produtivas exige a formulação, no plano coletivo, de novas propostas de formação humana, cuja construção a liberdade para experimentar a diversidade é condição necessária.

O referido documento reduz a atuação do pedagogo à função docente na educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental e nos cursos normais de nível médio, colocando-se, assim, em contradição com vários cursos de pedagogia vigentes no Brasil, como o curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense (UFF), no qual os futuros pedagogos são habilitados em magistério, orientação, supervisão e administração escolar. Sendo assim, sob o ponto de vista normativo, esse documento aponta para a padronização dos cursos de pedagogia; por outro lado, ele restringe a atuação do

⁴ Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/pedagogia/Textos/Acacia.htm>. Acesso em: 31/03/2015.

pedagogo à docência. Claro, não se trata de uma função restrita, mas limita o pedagogo em sua formação e atuação relacionadas à prática docente.

Para as referidas autoras, as atuais diretrizes nacionais para o curso de pedagogia o assemelharia ao curso normal superior. Dessa forma, a efetiva formação em pedagogia estaria em nível de pós-graduação, ou seja, se caracterizaria como uma formação de especialistas, facultada aos licenciados. Pois, “(...) o que se pretende é habilitar o especialista no professor.” (RODRIGUES e KUENZER, 2007, p. 44)

A consequência dessa equivalência, que permite aos licenciados se especializarem em nível de pós-graduação, nas habilitações anteriormente oferecidas pelos cursos de pedagogia:

(...) é a formação de profissionais com diferentes níveis de qualidade que farão jus à mesma certificação, cabendo ao mercado proceder à seleção segundo seus interesses e suas necessidades, o que certamente fragilizará a profissão docente. (RODRIGUES e KUENZER, 2007, p. 46)

Se, por um lado, define-se o perfil e área de atuação do pedagogo, por outro, abrem-se possibilidades para os demais licenciados gerirem as escolas brasileiras. Enfim, considerando a ampla discussão que se estabeleceu em relação às diretrizes nacionais do curso de pedagogia e da área de atuação do pedagogo, a cisão entre o docente e o especialista pode ser enfrentada e entendida a partir de uma formação que contempla a teoria e a empiria, fundamentada na pesquisa e na crítica que oportunize aos estudantes dos cursos de pedagogia se desenvolverem nas diferentes áreas de atuação, não cabendo o reducionismo da dicotomia entre teoria e prática para atribuir ao pedagogo sua especificidade no campo da educação. Portanto, não se trata da primazia de uma dimensão sobre a outra, mas da presença articulada no processo formativo, constituindo a práxis educativa.

Essas dimensões formativas articuladas contribuem, sobremaneira, à educação inclusiva, que demanda atitudes contrárias à segregação na escola pública, posto que a concepção de educação, na perspectiva do pensamento de Adorno (2000, p. 141-142):

Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado.

Refletindo sobre a importância do fortalecimento da democracia por intermédio da formação e da educação e, consequentemente, sobre as possibilidades de emancipação de professores e alunos, com e sem deficiência, justifica-se a implementação de políticas públicas de educação e formação de professores, decorrentes da legislação vigente, que se inserem no atendimento às demandas sociais. Quanto a isso, destacam-se as concepções de formação dos professores e gestores para a diversidade, com destaque para as propostas pela ANFOPE (2002, p. 43-44):⁵

- 1) A formação teórica e interdisciplinar, considerando os fundamentos históricos, políticos e sociais que lhe dão sustentação;
- 2) A compreensão de teoria e prática, em busca de uma apropriação de saberes que forme para os pensares e

⁵ Documento Final do XI Encontro Nacional da ANFOPE, “Formação dos profissionais da educação e base comum nacional: construindo um projeto coletivo”, ocorrido em Florianópolis, Santa Catarina, 2002.

fazerem, contrapondo-se à cisão do indivíduo e à formação fragmentada;

3) A gestão democrática, transparente, responsável e crítica, como possibilidade de luta contra a constituição de qualquer tipo de ação autoritária e, conseqüentemente, centralizadora e excludente;

4) O compromisso social com a formação profissional dos trabalhadores da educação, com ênfase nos aspectos sócio-político e históricos presentes na concepção revolucionária de indivíduo educador, sem abrir mão, banalizar ou reduzir o atendimento da demanda humana desses trabalhadores;

5) O trabalho coletivo e interdisciplinar entre diferentes pensares, saberes e fazerem, ou seja, entre diversas e diferentes subjetividades, como categoria central de nossa atuação política;

6) A avaliação crítica e reflexiva permanente, entendida como método de trabalho coletivo, responsável e com potencial emancipador para professores e alunos.

As concepções presentes no documento da ANFOPE representam desafios à formação docente, posto que, segundo José Leon Crochík (2005, p. 42):

A atual formação contribui para a constituição de um eu frágil. O fato de ela nos instrumentalizar constantemente para nos adaptarmos substitui a antiga incorporação de valores, que fundava a consciência moral. A redução da teoria ao desenvolvimento de conhecimentos necessários para o trabalho, ao desenvolvimento de habilidades, tendo em vista unicamente a sobrevivência e não a sensibilidade, não é propícia à reflexão, única capaz de discriminar o eu do mundo externo e, assim, proporcionar responsabilidade por si mesmo e pelo mundo.

Não negando, antes possibilitando a reflexão como atitude capaz de tornar possível a diferenciação entre o “eu” e o mundo externo’ podem ser criadas condições para o desenvolvimento da

identificação com os alunos com deficiência, possibilitando a experiência com/entre as diferenças humanas e culturais no combate à violência, representada pela segregação histórica imposta aos alunos denominados "especiais". Isso é afirmado por Crochík (2009, p. 16) ao analisar o papel da educação no combate à incitação da violência: "É possível pensar a educação escolar como instituição necessária ao combate à violência, como formadora de indivíduos autônomos, democráticos e emancipados, sem desconsiderar os limites dessa sociedade". Assim, a educação contribui para a formação de indivíduos resistentes à barbárie, capazes de refletir e, por sua vez, superar o que possa ser identificado na sociedade como manipulação e estímulo à violência, sem reproduzi-la, conforme salientado por Crochík (2009, p. 25), posto que "(...) uma razão que pense a si mesma e reconheça a violência que pratica, pode assim dela se desfazer ou ao menos a ela resistir".

Considerações finais

No combate à segregação de alunos com deficiência, faz-se necessário destacar que a inclusão de alunos com deficiência na escola pública é possível e se faz urgente para o fortalecimento da democracia e para o combate à violência. Para isso, há necessidade de se pensar a educação inclusiva, para que esta se materialize no enfrentamento e encaminhamento de propostas e programas de ensino e adoção de princípios pedagógicos democráticos em respeito às minorias historicamente excluídas da educação, que, em nossos estudos, têm a escola pública como *locus*.

Consequentemente, a concepção de educação inclusiva apresenta desafios à formação de professores ao ser pensada sob a égide da teoria e da pesquisa, possibilitando o desenvolvimento da sensibilidade dos professores, como afirmado por Valdelúcia Alves da Costa (2010, p. 135) "(...) para que possam refletir sobre a própria

práxis docente e, assim, planejar de maneira flexível, articulando o ensino às demandas de aprendizagem dos alunos, considerando diversas possibilidades educacionais.”

Nessa perspectiva, são vislumbradas condições para o desenvolvimento da autonomia docente e da identificação com os alunos, por intermédio da reflexão crítica, que oportuniza a experiência teórica e o reconhecimento e o acolhimento da diversidade humana e cultural no combate à barbárie na escola, representada pela adaptação e reprodução social de modelos pedagógicos heterônomos, contrapondo-se à banalização da formação e da práxis docente, quando desprovidas da pesquisa e da atuação coletiva em prol da educação e da formação.

Para tal, faz-se necessário avançar no desenvolvimento da postura investigativa e crítica, na superação da ideia reducionista de uma formação que prepara e/ou instrumentaliza, desvinculada da pesquisa, da autonomia teórica, crítica e reflexiva, da autoria docente e do potencial da educação solidária em rede colaborativa de professores, importantes ao processo de emancipação e humanização de alunos e professores na escola. Essa escola, aliás, deve ser um ambiente no qual a alienação da formação teórica e da pesquisa seja enfrentada e problematizada pela educação em suas dimensões política, social, histórica e humana.

Em relação à questão da formação docente, tendo como eixo central a pesquisa, Raúl Vargas Segura (2012, p. 12) destaca a importância da necessidade do coletivo representado pelos professores:

(...) disponerse ha reflexionarse, a reconocer las propias posibilidades, y debilidades y, convertirlas en retos, en nuevos fines, en atreverse a configurar un nuevo proyecto de vida personal y profesional. Proyecto de vida y desarrollo profesional que tendrá más viabilidad si el proyecto institucional está en correspondencia con el proyecto de vida y desarrollo profesional de quien participa en una interacción dialógica en los espacios de actualización y superación profesional.

Assim, a formação é o mesmo que se dispor à produção do conhecimento, a reconhecer-se como capaz de identificar e enfrentar os desafios de um projeto de pesquisa e, conseqüentemente, de um projeto de educação com vistas ao desenvolvimento social e humano de longa duração, e não em seu caráter imediatista e aliigeirado, com maior probabilidade de obstar a consciência verdadeira (termo kantiano) do que de contribuir para "configurar um nuevo proyecto de vida personal y profesional" (VARGAS SEGURA, 2012, p. 12).

Conseqüentemente, ao refletir sobre as políticas públicas de educação e sobre a formação de professores decorrente da legislação vigente, Valdelúcia Alves da Costa (2012, p. 25) afirma:

(...) como ações políticas, estão inseridas na dimensão social contemporânea com complexas demandas humanas. À luz do pensamento de Adorno destacam-se as dimensões centrais na formação de professores e gestores para a diversidade, que são: autonomia, originalidade e espontaneidade, dentre outras. É possível afirmar que a educação de alunos com deficiência deve ocorrer na sala de aula junto com os demais colegas. Cabendo, para tal, ao professor possibilitar seu acesso e permanência na perspectiva da educação inclusiva, sendo de suma importância sua atuação docente.

Finalizando, se a questão apresentada por Adorno (2000, p. 72) quanto à impossibilidade de se "(...) exigir de uma pessoa que ela voe" mantém-se no processo formativo de professores e, mais, em não sendo possível prescrever entusiasmo, penso que embora "A resposta não é tão simples como pode parecer ao gesto defensivo" (ADORNO, 2000, p. 72), pode ser encontrada, pelo menos circunstancialmente, em Manoel de Barros (2001, p. 18), poeta mato-grossense, ao responder, certa vez, durante uma entrevista a José Castello, sobre o que para ele é fazer poesia. Ao que respondeu: "Fazer poesia é voar fora da asa." Esse é o maior desafio posto

à formação de professores: a possibilidade de ‘voar fora da asa’, que é o mesmo que viver a experiência teórica e investigativa articulada com a experiência do cotidiano escolar, ou seja, trata-se da produção do conhecimento e, conseqüentemente, do fazer docente com autonomia. É para tal que nossa energia intelectual e psíquica, como formadores de futuros pedagogos no Brasil, deve se voltar.

Referências

ADORNO, Theodor Wiesengrud. Teoria da Semicultura. **Revista Primeira Versão**. Universidade Federal de Rondônia, Centro de Hermenêutica do Presente, Porto Velho, ano IV, nº 191, volume XIII, maio/agosto, 2005, p. 2-19.

ADORNO, Theodor Wiesengrud. **Educação e Emancipação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ADORNO, Theodor Wiesengrud. **Palavras e Sinais: Modelos Críticos 2**. Petrópolis: RJ: Vozes, 1995.

AINSCOW, Mel. Educação para todos: Torná-la uma realidade. In: AINSCOW, Mel. **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2007, p. 11-28.

ANFOPE. Documento Final do XI Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE): “**Formação dos Profissionais da Educação e Base Comum Nacional**: construindo um projeto coletivo”. Florianópolis, Santa Catarina, 2002.

BARROS, Manoel de. O que é fazer Poesia. In: **Eu & Valor Econômico**, 26, 27 e 28 de Outubro, SP, São Paulo, 2001, p. 17-19.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Congresso Nacional, Brasília, DF, 2010.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF, 2008. Disponível em: www.mec.gov.br/seesp. Acesso em: 02/04/2015.

BRASIL. **Parecer n.º 3**, de 21/02/2006. Reexame do Parecer CNE/CP n.º 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf. Acesso em: 30/03/2015.

BRASIL. **Parecer n.º 5**, de 13/12/2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 30/03/2015.

BRASIL. **Parecer n.º 1**, de 29/01/2002. Consulta sobre interpretações dos dispositivos legais que tratam do calendário escolar. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF, 2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB01_2002.pdf. Acesso em: 31/03/2015.

BRASIL. **Parecer n.º 2**, de 29/01/2002. Consulta sobre as condições de formação dos profissionais, professores ou outras para a Educação Infantil. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF, 2002b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb002_02.pdf. Acesso em: 31/03/2015.

BRASIL. **Parecer n.º 9**, de 08 de maio de 2001. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF, 2001a.

BRASIL. **Resolução n.º 2**, de 11 de setembro de 2001. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, DF, 2001b.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <www.mec.seesp.gov.br>. Acesso em: 01/04/2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: www.mec.seesp.gov.br. Acesso em: 01/04/2015.

BRASIL. **Lei n.º 5.540**, de 28/11/1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Congresso Nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 31/03/2015.

COSTA, Valdelúcia, Alves da. Formação de Professores e Educação Inclusiva. In: CARVALHO, Mariza, Borges, Wall, Barbosa de; COSTA, Valdelúcia, Alves; MIRANDA, Theresinha, Guimarães (orgs.). **Educação Básica, Educação Superior e Inclusão Escolar: Pesquisas, Experiências e Reflexões**. Niterói: Intertexto Editora X CAPES, 2012, p. 23-34.

COSTA, Valdelúcia, Alves da. Inclusão de alunos com deficiência: Experiências docentes na escola pública. In: **Revista Debates em Educação**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió: UFAL, vol. 3, n.º 5, jan./jun., 2011, p. 49-62.

COSTA, Valdelúcia, Alves da. Educação Inclusiva – Para quê? Experiências na escola pública. In: SILVA, Marilete Geralda da; CARVALHO, Mariza, Borges, Wall, Barbosa de (orgs.). **Faces da Inclusão**. São Luís: EdUFMA, 2010, p.121-144.

COSTA, Valdelúcia, Alves da. **Os processos de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais: Políticas e Sistemas**. Rio de Janeiro: Editora UNIRIO, 2007.

CROCHÍK, José Leon. Educação para a resistência e contra a barbárie. **Revista Educação**. São Paulo, ano 2, p. 16-25, 2009, Edição Especial: Adorno pensa a Educação.

CROCHÍK, José, Leon. Preconceito e Formação. In: SILVA, D. J. da; LIBÓRIO, R. M. C. **Valores, Preconceito e Práticas Educativas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 17-47.

FAITANIN, Gisela, Paula da Silva. **Desafios à Educação**: da formação do professor à inclusão escolar. Niterói: Intertexto, 2014.

MACEDO, Jussara Marques de. **A formação do pedagogo em tempos neoliberais**: a experiência da UESB. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2008.

RODRIGUES, Marli de Fátima & KUENZER, Acácia Zeneida. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. **Revista Olhar de Professor**. Ponta Grossa, Paraná, v. 10, n. 1, 2007, p. 35-62.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

UNESCO. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, PNEDH**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2009.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e suas Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, DF, 1994. Disponível em: <www.mec.seesp.gov.br>; <www.sedh.gov.br>. Acesso em: 03/04/2015.

VARGAS SEGURA, Raúl. Acompañamiento Formativo: ¿Qué connotaciones tiene en procesos de Formación Docente? In: CARVALHO, Mariza, Borges, Wall, Barbosa de; COSTA, Valdelúcia, Alves

da; MIRANDA, Theresinha, Guimarães (orgs.). **Educação Básica, Educação Superior e Inclusão Escolar: Pesquisas, Experiências e Reflexões**. Niterói: Intertexto x CAPES, 2012, p. 11-19.

Sobre a autora

Valdelúcia Alves da Costa é professora associada da Universidade Federal Fluminense (UFF), atuante na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Pesquisadora da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E-mail: valdeluciaalvescosta@id.uff.br