



IX Colóquio Internacional São Cristóvão/SE/Brasil

“Educação e Contemporaneidade” 17 a 19 de setembro de 2015

ISSN 1982-3657

O ESPAÇO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE DE CURRÍCULOS DE CURSOS DE PEDAGOGIA NO ESTADO DE SERGIPE

PEROLINA SOUZA TELES

MARÍLIA GABRIELLE BARROS REIS

EIXO: 4. EDUCAÇÃO E INCLUSÃO

RESUMO

A discussão sobre educação inclusiva está em voga nos dias atuais. O debate sobre essa temática vem se diversificando e alcançando cada vez mais espaço. Pensamos em produzir um artigo que tem como principal objetivo analisar os currículos dos cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe e da Universidade Tiradentes, localizadas no estado de Sergipe, buscando encontrar o espaço ocupado pela educação inclusiva nos componentes curriculares dos cursos. Para tanto, partimos de uma pesquisa bibliográfica, utilizando a Declaração de Salamanca (1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) como marcos legais do conceito “inclusão” em detrimento da “integração”. Ao final, buscamos propor possibilidades de avanço na política de inclusão brasileira. As principais referências utilizadas foram Coelho (2012), Mantoan (2005) e Orrú (2012).

PALAVRAS-CHAVE: Currículo, Educação, Inclusão.

ABSTRACT

The discussion about inclusive education is in vogue today. The argumentation on this issue has evolved and obtaining more and more space. Therefore, we intent to produce an article to examine the curriculum of Pedagogia from Universidade Federal de Sergipe and Universidade Tiradentes, both located in the state of Sergipe, trying to analyse the importance given to inclusive education in curriculum components of these courses. The starting point was a specific literary research using Salamanca Declaration (1994) and Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) as legal frameworks for the replacement from the concept of "inclusion" to "integration". Lastly, we seek to offer advancement opportunities in the Brazilian political inclusion. The main references used were Coelho (2012), Mantoan (2005) and Orrú (2012).

KEYWORDS: Curriculum, Education, Inclusion.

O discurso da inclusão tem ganhado cada vez mais espaço na agenda atual da sociedade. Se por um lado o debate é amplo em torno do assunto, por outro ainda estamos nos primórdios do estabelecimento de condições favoráveis a sua efetivação. Se por um lado possuímos aparato legal já suficiente para levar à frente a execução da inclusão, por outro ainda engatinhamos no desenvolvimento de práticas pedagógicas e metodologias que possibilitem a real inclusão nas escolas.

Consideramos o panorama atual fértil e rico para a discussão da inclusão, mas ainda com pouca sementeira. Ano a ano as pessoas com necessidades educativas especiais estão ocupando mais espaços na sociedade, estão mais presentes nas discussões sobre questões polêmicas, deixando de ser objetos apenas das políticas de saúde e

assistência social, para também ocupar os fóruns de discussão sobre educação e políticas públicas que priorizam a qualidade de vida dessas pessoas. Em outras palavras, impossível ignorar os “deficientes” nos dias atuais.

Nesse sentido, queremos falar neste artigo de uma perspectiva de Inclusão que vá além de rampas e banheiros adaptados, conforme afirma Maria Teresa Eglér Mantoan (2005). Mas que seja capaz de reconhecer que a escola é o lugar de todos, independente da cor, do porte físico, do fenótipo, do funcionamento cerebral ou da ausência de algum membro do corpo. A escola é um dos principais espaços de convivência da sociedade e, considerando que esta possui um método e uma rotina de funcionamento, precisa estar preparada para lidar com as diferenças.

Entretanto, por mais reiterado que esteja o discurso, pensamos que é preciso reforçar uma perspectiva inclusiva que não abre espaços para retrocessos. Isso significa dizer, dentro de uma perspectiva inclusiva, que não abre espaço para classes especiais, que implicam em segregação das pessoas com necessidades educacionais especiais, por mais que estas durante anos tenham sido predominantes na formação das pessoas com “deficiência”.

Partiremos aqui do marco legal e histórico denominado Declaração de Salamanca, publicada no ano de 1994. Este documento, elaborado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, trata especificamente de princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Traduzindo uma luta histórica pela busca de direitos e de participação das pessoas com algum tipo de “deficiência” na sociedade, especialmente no sistema regular de ensino.

[...] escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva 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 provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 01)

Esse reconhecimento de que as escolas inclusivas são mais eficazes para a construção da chamada “Educação para todos” é determinante para refazermos as práticas pedagógicas impressas nas escolas. Se é para “todos” não é mais possível admitir preconceito, discriminação, estigmatização, tampouco classes especiais que segregam pessoas pelo tipo de “deficiência” que possuem, ou seja, segregam os deficientes em relação aos “não-deficientes” e vai além, na medida em que separam os “deficientes” pelo tipo de “deficiência” que foi diagnosticada.

Para nós este documento é determinante na discussão da inclusão, pois retira a centralidade das práticas pedagógicas do professor, trazendo o foco para o aluno, seja ele com algum tipo de dificuldade de aprendizagem ou não. No mesmo sentido, acreditamos que este documento também avança na discussão dos conceitos da “Integração” para “Inclusão”.

Experiências em vários países demonstram que a integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é melhor alcançada dentro de escolas inclusivas, que servem a todas as crianças dentro da comunidade. É dentro deste contexto que aqueles com necessidades educacionais especiais podem atingir o máximo progresso educacional e integração social. Ao mesmo tempo em que escolas inclusivas provêm um ambiente favorável à aquisição de igualdade de oportunidades e participação total, o sucesso delas requer um esforço claro, não somente por parte dos professores e dos profissionais na escola, mas também por parte dos colegas, pais, famílias e voluntários. A reforma das instituições sociais não constitui somente uma tarefa técnica, ela depende, acima de tudo, de convicções, compromisso e disposição dos indivíduos que compõem a sociedade. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, p. 05, 1994)

Portanto, este documento é fundamental para fincar as bases da Inclusão como política pública dos Estados que participaram da Conferência de Salamanca e abrir as discussões sobre esta perspectiva de educação em todos os níveis de ensino. Nesta mesma década vimos nascer no Brasil a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, a LDB 9.394/96. Esta aborda no Capítulo V a discussão de educação inclusiva, de matrícula preferencialmente feita no ensino regular de ensino, denominado “Da Educação Especial”.

No Art. 58, parágrafo 2º, a letra da Lei afirma: “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.” (LDB, 1996, p. 44). Observamos que existe um precedente aberto na Lei para que ainda ocorram matrículas dos alunos e alunas em classes especiais e/ou instituições especializadas, apoiadas pelo poder público. Infelizmente a não priorização do Estado em torno da educação inclusiva promove não apenas a exclusão de pessoas “deficientes”, mas deixa em segundo plano a inclusão social como um todo.

No Inciso III, do Art. 59 da LDB, está colocado que é necessário a presença de “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” (LDB, 1994, p. 44). É justamente nesta

passagem da Lei que iremos sustentar as nossas análises, posto que é fundamental avaliar como vem sendo feita a qualificação dos professores e professoras que irão promover a inclusão.

Para refletir sobre a realidade da educação inclusiva temos muitas vertentes relevantes e fundamentais às análises. Aqui escolhemos a opção de observar e refletir sobre os currículos de formação de professores, especialmente dois currículos do curso de Pedagogia Licenciatura. Pois consideramos que a formação dos profissionais, que serão posteriormente regentes de classes inclusivas, precisa funcionar de acordo com as demandas de ensino aprendizagem e desenvolvimento atuais.

A formação de pedagogos deve estar coerente com o que está determinado na Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006, que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura. No seu Art. 5º, que fala sobre as aptidões que devem ter os egressos dos cursos de Pedagogia, apresenta-se o seguinte inciso: “X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, **necessidades especiais**, escolhas sexuais, entre outras;” (RESOLUÇÃO CNE/CP N° 1, 2006, p. 02, grifo nosso).

Esta passagem afirma que é função do profissional formado em Pedagogia saber lidar com a diversidade, com as diferenças que estão em voga na sociedade, por todas as frentes, inclusive na convivência com as “necessidades especiais”. Apesar de não estar explícito na Resolução, pensamos que existe um precedente nas Diretrizes Curriculares para amparar a existência de disciplinas vinculadas à discussão da inclusão na grade curricular dos cursos de Pedagogia.

Justificamos a escolha dos cursos de Pedagogia, por entendermos que a Pedagogia é responsável pela formação dos profissionais que estarão em contato direto com as crianças da Educação Infantil ao quinto ano do Ensino Fundamental. Fato que a torna decisiva no trabalho da inclusão, posto que serão os pedagogos e pedagogas os profissionais responsáveis por iniciar o processo de ensino e aprendizagem sistematizado na escola

Portanto, com base em uma pesquisa bibliográfica da literatura e legislação pertinentes à temática, bem como na análise de dois Currículos de Cursos de Pedagogia do estado de Sergipe, pretendemos perceber qual é o espaço ocupado pela educação inclusiva nos currículos analisados. Como estratégia de análise, observaremos quantas e quais disciplinas estão presentes nos currículos de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e da Universidade Tiradentes (UNIT).

Escolhemos a Universidade Federal de Sergipe (UFS) e a Universidade Tiradentes (UNIT), primeiramente porque queríamos uma instituição pública e outra privada. Todavia é importante ressaltar que não é objetivo deste trabalho fazer uma comparação ou um paralelo entre educação pública e privada. Segundo, pois essas são as maiores instituições de ensino superior do estado de Sergipe. Para nós, efetivamente, a escolha se encaixa em uma perspectiva de representatividade do panorama geral curricular da Pedagogia no estado de Sergipe.

O primeiro currículo avaliado é o do Curso de Pedagogia Licenciatura, da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Encontramos cento e vinte e seis componentes curriculares, entre disciplinas obrigatórias e optativas ofertadas ao curso de Pedagogia, além de disciplinas ofertadas pelo Departamento de Educação para outros Departamentos. Ao longo desse Currículo encontramos apenas a presença de duas disciplinas que vinculam diretamente suas discussões às questões referentes à educação inclusiva, são elas: a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e Fundamentos da Educação Inclusiva, cada uma com carga horária de sessenta horas.

O currículo do curso de Pedagogia da Universidade Tiradentes (UNIT) apresenta cento e sessenta e oito créditos totais, entre disciplinas obrigatórias e optativas, sendo apenas três disciplinas diretamente relacionadas à educação inclusiva, sendo elas: Introdução aos Princípios da Psicopedagogia (quarenta horas), Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (oitenta horas) e Práticas Pedagógicas Aplicadas às Necessidades Especiais (oitenta horas).

As informações contidas nesses dados nos colocam diante de uma realidade que infelizmente relega um espaço muito pequeno à educação inclusiva na formação de professores da educação básica, neste caso especificamente de pedagogos e pedagogas. Especialmente se considerarmos a obrigatoriedade do ensino de LIBRAS, já deliberado pelo Decreto N° 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Art. 3o A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1o Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério. (DECRETO N. 5.626, 2005)

No caso do Currículo da UFS, além de LIBRAS, temos apenas mais uma disciplina, que se propõe a abordar os Fundamentos da Educação Inclusiva. Não obstante sabermos que as práticas e os estágios existentes no currículo colocam os estudantes diante da realidade da sala de aula, acreditamos que seria importante que houvesse no currículo obrigatório pelo menos uma disciplina que se dedicasse às práticas de ensino de caráter inclusivo, posto que é no âmbito acadêmico que temos a oportunidade de avançar nas ideias e opiniões pautadas no em “pré-conceitos”.

[...] para que os (futuros/as) professores se apropriem das discussões, tenham clareza dos diferentes posicionamentos, façam relações e desdobramentos, todos aspectos que garantem a continuada reflexão sobre o contexto de ensino e aprendizagem, é preciso que revejam opiniões baseadas apenas no senso comum, admissíveis no pensamento do cidadão comum, mas que impedem o (a) docente de se constituir como organizador efetivo da (e implicado com a) aprendizagem e o desenvolvimento das novas gerações. (COELHO, 2012, p. 33)

No âmbito da reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem, pautado na academia, encontramos no currículo da UNIT a presença de mais duas disciplinas, além de LIBRAS, que abordam discussões no campo da educação inclusiva: Introdução aos Princípios da Psicopedagogia e Práticas Pedagógicas Aplicadas às Necessidades Especiais. Em nossa análise, o currículo da UNIT, em termos quantitativos, demonstra uma “preocupação” um pouco maior com a formação dos seus alunos e alunas no âmbito da Educação Inclusiva.

Entendemos que a análise de nomenclaturas e da quantidade de disciplinas presentes nos currículos não são suficientes para estabelecer padrões comparativos entre os mesmos. Seria necessária uma avaliação mais aprofundada dos currículos, através da pesquisa das ementas das disciplinas, para enfim investigarmos de forma mais cuidadosa a abordagem feita nos cursos acerca da temática inclusão educacional.

Contudo, não podemos nos furtar a fazer a crítica sobre o curto espaço ocupado nos currículos com disciplinas que falam diretamente sobre inclusão. Temos LIBRAS, mas não encontramos o Braille, e as demais possibilidades de comunicação alternativa que hoje já são amplamente divulgadas e reconhecidas como fundamentais para promover a interação com alunos e alunas com necessidades educacionais especiais. Temáticas como: mobilidade, acessibilidade e toda a legislação específica sobre o tema “deficiência” precisam ser amplamente discutidas em cursos de formação de professores.

Falar em inclusão é também pensar na necessidade urgente de rever a formação de professores, que hoje, sem dúvida é um dos grandes entraves nas possibilidades de inclusão, que são desenvolvidas nas escolas. Não falamos em um professor “terapeuta” versado em diagnósticos, em síndromes, transtornos ou déficits, mas acreditamos que a falta de conhecimento não pode continuar justificando a não ação, a não socialização, a não interação, a não aprendizagem do aluno.

Falamos de um professor, capaz de reconhecer as diferenças, lidar com elas e incluir as diversas crianças, dentro das suas possibilidades de aprendizagem na sala de aula, com um aparato de políticas públicas que façam o pano de fundo e que se responsabilize efetivamente pela inclusão. Uma política de inclusão que tenha prioridade financeira, mas principalmente e essencialmente que se torne uma política de Estado.

Considera-se que, para o (a) futuro (a) professor (a), seja essencial a reflexão sobre as peculiaridades e características dos processos de aprendizagem e desenvolvimento que ocorrem nos contextos educacionais inclusivos. Afinal, os parceiros do contexto educacional – professores e alunos – estão (ou deveriam estar) todos envolvidos com a aprendizagem que organiza e se constitui em processo de desenvolvimento humano. (COELHO, 2012, p. 32)

Diante disso, entendemos que falar em formação de professores é também falar da função social da escola. Que atualmente deve estar configurada como uma instituição propícia ao desenvolvimento e às diversas formas de aprender. Caso contrário, seguiremos enfrentando o dilema entre a ilegalidade do “não” à inclusão e as justificativas para o “sim” para as possibilidades de aprendizagem. “O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 04)

Caso contrário, seguiremos cultivando a cultura da culpabilização, que em grande medida é transferida para o docente. Em uma busca cíclica de culpados, com apenas um motivo ou uma razão para não efetivarmos a implantação da inclusão na realidade escolar brasileira, seguimos cometendo o mesmo erro, pela seguinte razão: “As redes de ensino não estão dando às escolas e aos professores o que é necessário para um bom trabalho. Muitos evitam reclamar por medo de perder o emprego ou de sofrer perseguição.” (MANTOAN, 2008, p. 03).

É fundamental que exista na escola um atendimento educacional especializado, com apoio psicopedagógico aos

professores e professoras, em uma união de forças entre família, sociedade e escola. Portanto o debate sobre inclusão não se esgota na discussão de formação de professores e currículos, ele se estende a toda a sociedade, da legislação às práticas de ensino, somente assim alcançaremos a inclusão total e irrestrita.

De acordo com Mantoan (2005) o que faz a inclusão, em primeiro lugar, é um bom projeto pedagógico, que começa por um processo reflexivo organizado dentro da escola, mas não fechado em si. É este documento proposto e escrito pela comunidade escolar que pode auxiliar na construção efetiva da escola inclusiva. Nesse sentido, o suporte psicopedagógico especializado é fundamental para que o processo de inclusão avance. Portanto, definitivamente, mascarar a realidade e os números em políticas públicas isoladas não é a saída para a inclusão.

Referências bibliográficas

ASSEMBLEIA GERAL, Resolução das Nações Unidas Adotada em. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: Acesso em: 10 de abr. 2015.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto Nº 5.626. 2005**. Disponível em: Acesso em: 10 de abr. 2015.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. nº 9.394/96. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

COELHO, Cristina M. Madeira. Aprendizagem e Desenvolvimento de Pessoas com Deficiência. In: ORRÚ, Silvia Ester (Org.). **Estudantes com Necessidades Especiais**: singularidades e desafios na prática pedagógica inclusiva. Rio de Janeiro: 2012. p. 31–62.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO. **Resolução CNE/CP Nº 1**. 2006. Disponível em: Acesso em: 10 de abr. 2015.

MANTOAN. Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN. Maria Teresa Eglér (Org.). **Para uma escola do século XXI** [recurso eletrônico]. Campinas: UNICAMP/BCCL, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças**. 2005. Disponível em: Acesso em: 10 de abr. 2015.

MEC/SEESP. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, janeiro de 2008.

ORRÚ, Silvia Ester. Trajetória, avanços e desafios na concepção e educação de educandos com autismo. In: ORRÚ, Silvia Ester (Org.). **Estudantes com Necessidades Especiais**: singularidades e desafios na prática pedagógica inclusiva. Rio de Janeiro: 2012. p. 177–204.

SERGIPE, Fundação Universidade Federal. **Componentes Curriculares do Departamento de Educação**. 2015. Disponível em: Acesso em: 19 de mar. 2015.

TIRADENTES, Universidade. **Estrutura Curricular Pedagogia Noite**. 2013. Disponível em: Acesso em: 19 de mar. 2015.

[1] Perolina Souza Teles, autora do texto, formada em Pedagogia Licenciatura pela Universidade Federal de Sergipe e Mestre em Educação por esta mesma Universidade. Atualmente é graduanda do Curso de História Licenciatura da Universidade Federal de Sergipe e aluna do curso de Psicopedagogia pela Universidade Tiradentes. Professora de Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Aracaju/SE e do Estado de Sergipe. Membro do Grupo de pesquisa Grupo de Estudo e Pesquisa em Ensino, Aprendizagem e Práticas Inclusivas (GEPEAPI). E-mail: perolinasouza@hotmail.com.

[2] Marília Gabrielle Barros Reis, coautora do texto, é Pedagoga formada em 2008 pela Universidade Federal de Sergipe, estudante de Psicopedagogia da Univesidade Tiradentes. Atua como professora da rede pública do estado de Sergipe e do município de Aracaju, lecionando para turmas de Ensino Fundamental Menor e Educação Infantil. E-mail: marília.se@gmail.com.

Recebido em: 05/07/2015

Aprovado em: 06/07/2015

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Método de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: