

INCLUSÃO: SEUS SENTIDOS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS IFES MINEIRAS

Fernanda Dias de Oliveira

Aluna do Curso de Pedagogia da UFJF, bolsista PIBIC/CNPq/UFJF

Luciana Pacheco Marques

Professora Doutora da Faculdade de Educação e do PPGE da UFJF

Resumo

A literatura educacional tem demonstrado sucessivos fracassos a que tem sido exposta a educação brasileira. A situação se mostra mais grave quando se introduz na discussão a necessidade de se educar com qualidade e competência alunos que se afastam dos padrões de normalidade construídos e veiculados pela sociedade, estando aí incluídos os alunos com deficiência. Este alunado exige que a educação reveja seu papel, seus objetivos visando otimizar seu processo de aprendizagem. Sendo assim, esta pesquisa tem como objetivo desvelar os múltiplos sentidos que estão sendo veiculados sobre o processo de Inclusão nos Cursos de Pedagogia das Instituições Federais de Ensino Superior de Minas Gerais (IFES Mineiras). Como recurso metodológico estamos utilizando a “análise de discurso”, que nos permite considerar o funcionamento do discurso na produção de sentidos, explicitando o mecanismo ideológico que o sustenta. Nosso corpus discursivo constitui-se das produções acadêmicas (dissertações e teses) sobre Inclusão constantes do acervo das Bibliotecas das IFES Mineiras, da grade curricular dos Cursos de Pedagogia das mesmas, de entrevista realizada com 3 alunos do último ano de Pedagogia de cada uma das IFES, 1 entrevista realizada com o Coordenador e 1 entrevista com o professor responsável pela área de Educação Especial do curso. Numa análise preliminar pudemos perceber a existência de formações discursivas que se filiam à formação ideológica da segregação, da integração e da inclusão. Desvelando os sentidos de inclusão na IFES esperamos dar bases para que as mesmas possam ressignificar seus cursos de Pedagogia, pensando numa formação de pedagogos que possibilite a constituição de uma escola e de uma sociedade realmente inclusiva.

Artigo

A literatura educacional tem demonstrado os sucessivos fracassos a que tem sido exposta a educação brasileira. Inúmeras tentativas vêm sendo realizadas no sentido de se melhorar o nível dos processos de ensino e aprendizagem sem que, no entanto, resultados satisfatórios sejam alcançados. Diversos autores apontam as causas deste fracasso, dentre as quais podemos destacar a má-formação dos profissionais da educação. A quase totalidade dos

professores em exercício desempenha suas atividades a partir da precária formação recebida nos cursos secundários ou mesmo nos cursos superiores.

A escola que temos hoje no Brasil está aparentemente preparada para receber e trabalhar com alunos de boa capacidade cognitiva, sem problemas de saúde, que podem adquirir o material didático solicitado e outros complementares, que possuem uma família que os auxiliem em suas atividades escolares e extraclases, ou seja, que podem caminhar com êxito com o apoio da escola, sem o apoio da escola, ou apesar do apoio da escola.

Entretanto, na realidade nos deparamos com um alunado que se constitui o próprio retrato da realidade brasileira, uma realidade marcada pelas diferenças sociais, pelas desigualdades de renda, pela diversidade e coexistência de valores e crenças.

Sob este contexto se faz cada vez mais necessária a discussão sobre a atual formação de nossos docentes.

Segundo Santos (2002, p. 158),

os documentos oficiais, emanados do poder central, tem destacado não apenas a necessidade de os docentes possuírem uma cultura geral que os situe no mundo contemporâneo, como também conhecimentos que lhes forneçam uma visão ampla sobre o papel econômico, político e social da educação. Além disso, esses documentos/discursos do Ministério da Educação falam também em uma educação de qualidade, educação inclusiva, educação para a cidadania, com base em análises sobre a diversidade cultural e as desigualdades educacionais e sociais.

Demasiadamente amplas são as discussões que podem ser suscitadas das determinações legais postas para a formação de professores, mas ressaltamos como ponto de nosso estudo a formação de professores para uma educação comprometida com a Inclusão, especificamente quando tal processo se refere às “pessoas com deficiência”.

Com base em Marques e Marques (2003) esclarecemos que consideramos Inclusão como o princípio alicerçado no dado Atual da diversidade, que contempla necessariamente todas as formas possíveis da existência humana. Ser negro ou branco, ser alto ou baixo, ser deficiente ou não-deficiente, ser homem ou mulher, rico ou pobre são apenas algumas das inúmeras probabilidades de ser humano.

Contudo, nos deteremos à categoria das pessoas com deficiência por se

tornarem mais visíveis os processos de exclusão e marginalização na escolaridade destas pessoas. Por ter estado a deficiência envolta por longa data em uma imagem negativa, esta carrega até nossos dias tal estigma.

O estigma constitui uma marca de caráter negativo e pejorativo empregada para identificar e segregar pessoas que não se enquadram em padrões de normalidade estabelecidos. Segundo Goffman (1988, p. 14),

O indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que pode-se impor à atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus. Ele possui um estigma, uma característica diferente da que havíamos previsto.

Podemos perceber a imagem da deficiência sendo construída ao longo da história. Essa imagem reflete a forma de se raciocinar e de se entender o mundo.

Na Modernidade o homem rompe como o teocentrismo, o misticismo, instaurando o antropocentrismo como direcionador de suas idéias.

Acreditando acima de tudo no saber científico por ele produzido, o homem se encontra no direito de poder dizer o que lhe conviesse a respeito do outro, principalmente daquele entendido como desviante do padrão de normalidade estabelecido em tal momento como único e absoluto.

Neste contexto, a deficiência é remetida à idéia de incapacidade e ineficiência. Mediante a situação de inferioridade existencial da pessoa com deficiência, esta é isolada em instituições de natureza segregadora.

A exclusão social se constitui como ideologia dominante na relação da sociedade com as pessoas com deficiência. Relação marcada pela dicotomia do certo e errado, bom e ruim, normal e anormal.

De acordo com Marques e Marques (2003, p. 227),

Observa-se uma forte tendência em se avaliar a deficiência do outro sobre o prisma biológico, passando seu portador a ser tratado como um doente, ou seja, uma pessoa fragilizada, sempre necessitada de assistência, por isso, digna de pena. Assim procedendo, as pessoas ditas normais reduzem os significados da normalidade e da adaptação para os padrões estéticos e de produtividade do corpo.

Sob esta ótica se fundamenta a manutenção dos asilos, hospitais e internatos para isolamento dessas pessoas que se encontrariam *fora* dos padrões estabelecidos como normais. Camuflando a ideologia preconceituosa

e discriminatória da sociedade estas instituições se mantiveram sob a justificativa de proteção e preparação das pessoas com deficiência para uma futura integração no ambiente social.

Para combater a prática de segregação e exclusão a que eram submetidas às pessoas com deficiência, surge a idéia de *Integração*, que na década de 1960, procurou inserir estas pessoas nos sistemas sociais gerais, seja educação, trabalho ou lazer.

Embora imbuída dos princípios de equiparação de oportunidades, de respeito às diferenças e inserção plena das pessoas com deficiência em todas as atividades sociais, a *Integração* não conseguiu propiciar a verdadeira igualdade de oportunidades. Somente alguns, considerados mais capazes de superar e adaptar-se às barreiras físicas e atitudinais da sociedade conseguiram integrar-se. Não houve mudança no contexto social, político e ideológico para que a integração ocorresse efetivamente.

De acordo com Sasaki (1997, p. 35),

No modelo integrativo, a sociedade praticamente de braços cruzados, aceita receber portadores de deficiência desde que estes sejam capazes de: moldar-se aos requisitos dos serviços especiais separados (classe especial, escola especial, etc.); acompanhar os procedimentos tradicionais (de trabalho, escolarização, convivência social, etc.); contornar os obstáculos existentes no meio físico (espaço urbano edifícios, transportes, etc.) (...) desempenhar papéis sociais individuais (aluno, trabalhador, usuário, pai, mãe, consumidor, etc.) com autonomia, mas não necessariamente com independência.

A exclusão ainda se fez presente para aqueles não capazes de se adaptar ao sistema produzido na Modernidade. Na tentativa de resgatar o sentido original da *Integração* é assumido, no contexto da Atualidade, o paradigma da *Inclusão*.

Nas palavras de Sasaki (1997, p. 41), a *Inclusão* é:

O processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social se constitui, então, em um processo bilateral.

No cenário do mundo Atual o discurso se funda na consideração do múltiplo, da diversidade. Pressupõe-se que todas as pessoas são iguais no que se refere ao valor máximo da existência: a humanidade. Todos os homens são

igualmente homens, com o mesmo valor existencial e a diferença imposta pela deficiência fica relegada a um segundo plano.

Segundo Marques e Marques (2003), sendo a escola parte constitutiva do todo social, ela refletirá os desdobramentos de todas as mudanças ocorridas nas concepções que significam a vida e a passagem de uma concepção excludente de escola para outra fundada na diversidade humana deve significar uma profunda mudança em toda a dinâmica educacional.

Para estes autores (2003, p. 236),

A escola inclusiva constitui uma proposta dentro de um paradigma capaz de ressignificar as práticas desenvolvidas no cotidiano da escola, como exigência da reorganização do trabalho escolar. A escola inclusiva contribui para uma significativa mudança na postura do professor e para a construção de um novo perfil de escola que, a partir de então, objetiva contemplar e valorizar a singularidade de cada um dos sujeitos, trabalhando para uma visão de conjunto e parceria na busca da transposição do ideal para o real.

Muito se tem discutido sobre a matrícula do aluno com deficiência no ensino regular. A Constituição Brasileira de 1988 e a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, orientam que a educação de crianças com deficiência se dê preferencialmente na rede regular de ensino, e conseqüentemente tal discussão é levada para a formação dos professores que irão trabalhar com este alunado.

A atual LDB traz em seu artigo 59, inciso III, que “os sistemas de ensino assegurarão 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”.

De acordo com Bueno (2002), a incorporação da Educação Especial no Brasil pelas Instituições de Ensino Superior teve seu início com a promulgação da Lei n. 5.692/71, na medida em que esse documento legal definiu que a formação de professores e especialistas para o ensino dos então primeiro e segundo graus de ensino fosse se elevando progressivamente. Em decorrência desta lei, este autor nos relata que o Conselho Federal de Educação baixou resoluções tornando obrigatória a formação de professores de Educação Especial em nível superior, mas o autor constata que tais resoluções tiveram pouco efeito prático.

Segundo Prieto (1998), o Conselho Nacional de Educação – CNE aprovou a Portaria n. 1.793 que recomenda a inclusão de disciplina específica e conteúdos acerca dos portadores de necessidades especiais nos cursos de terceiro grau, entretanto considera, a autora, que a habilitação para trabalhar com alunos portadores de deficiência deveria ser contemplada em todo o Curso de Pedagogia e nas demais licenciaturas, já que estes alunos devem estudar preferencialmente no ensino regular.

Tais determinações causam polêmica entre os profissionais da educação, por estes terem assimilado uma concepção equivocada sobre a formação de professores para atender aos alunos com deficiência.

Como nos explicita Figueiredo (2002), não se trata de formar um professor para suprir as necessidades clínicas e terapêuticas de seus alunos, mas para lidar pedagogicamente com eles, identificando suas dificuldades, visando eliminar as barreiras próprias de suas relações na escola.

Concordamos com Almeida (2001, p. 65) que,

Quanto à formação de professores para a inclusão escolar entendemos que inicialmente se faz necessário desconstruir algumas concepções, tais como a idéia de que a escola inclusiva requer muito treinamento e só é possível concretizá-la com experts ou com especialistas em educação especial; a idéia de que só turmas homogêneas de alunos garantem o desenvolvimento de um bom trabalho, como se todos os alunos assimilassem da mesma forma e numa mesma proporção o que lhes foi repassado; e finalmente, a idéia de que o domínio da teoria precede a prática (visão precedente de formação) como se a formação a priori, sem conhecer o aluno concreto e real, assegurasse ao professor facilidades para o trabalho.

As atitudes de repulsa são respostas de insegurança diante da exigência de mudanças, da necessidade de substituir o conhecido e seguro pelo novo e desconhecido. Desta forma para que se efetive de fato a *Inclusão* é preciso mais que garantia de vagas impostas por lei. É preciso que o professor reveja suas concepções, reflita sobre sua prática e que a escola reestruture sua prática pedagógica, sua organização.

Considerando como fundamental o papel do professor na constituição desta nova prática educacional, buscamos desvelar os sentidos do termo *Inclusão* nos Cursos de Pedagogia das Instituições Federais de Ensino Superior de Minas Gerais (IFES Mineiras). Apresentaremos a análise desses discursos considerando o tratamento dado à questão da deficiência.

Como referência para analisar tais discursos usamos o trabalho de Orlandi (1993, 1996), que se orienta pela perspectiva europeia, Escola Francesa de Análise de Discurso (AD). Essa perspectiva se iniciou, na década de 1970, com Michel Pêcheux.

Compreender, de acordo com Orlandi (1993, 1996), é explicitar o modo como o discurso produz sentidos, ou seja, considerar o funcionamento do discurso na produção de sentidos, explicitando o mecanismo ideológico que o sustenta. O caminho para a compreensão do texto é se relacionar com os diferentes processos de significação que nele ocorrem, sendo estes processos função da historicidade, ou seja, história do sujeito e do sentido.

Para Orlandi (1996, p. 56), “o objetivo da AD é compreender como um texto funciona, como ele produz sentidos, sendo ele concebido enquanto objeto lingüístico-histórico”.

Orlandi (1993, 1996) afirma a heterogeneidade do discurso, caracterizado pela dispersão dos textos e do sujeito, sendo este último afetado pela ideologia. Assim, o texto, atravessado por diferentes posições do sujeito, corresponde a várias formações discursivas, que se caracterizam pelas diferentes relações estabelecidas com a ideologia.

Conforme Orlandi (1993, p. 58), “A formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada (isto é, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada) determina o que pode e o que deve ser dito”.

As formações ideológicas se referem ao conjunto de atitudes e representações das posições de classes em conflito umas com as outras. Neste sentido, cumpre ressaltar que o sujeito se apropria da linguagem no interior de um movimento social, no qual está refletida sua interpelação feita pela ideologia.

Uma formação discursiva divide o espaço discursivo com outras formações discursivas, numa constante interpenetração de sentidos oriundos de formações ideológicas diferentes.

A formação discursiva representa, pois, o lugar de constituição do sentido e da identificação do sujeito. Nela o sujeito adquire identidade e o sentido adquire unidade.

Nosso procedimento foi de compreender tudo que compõe nosso *corpus discursivo*, que é constituído das produções acadêmicas (dissertações e teses) sobre *Inclusão* nos programas de Mestrado e/ou Doutorado das IFES Mineiras, da grade curricular dos Cursos de Pedagogia das mesmas, de uma entrevista realizada com 3 alunos(as) do último ano de Pedagogia de cada uma das IFES Mineiras, 1 entrevista realizada com o(a) Coordenador(a) do curso e 1 entrevista com o(a) professor(a) responsável pela área da Educação Especial.

As IFES que oferecem o Curso de Pedagogia são a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ), Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Universidade Federal de Viçosa (UFV).

A coleta dos dados foi realizada no período correspondente ao segundo semestre letivo do ano de 2002 das Universidades. Os sujeitos entrevistados serão referenciados por pseudônimos afim de preservar suas identidades.

Dentre os alunos dos Cursos de Pedagogia das IFES Mineiras foram entrevistados 15 sujeitos do sexo feminino que se encontravam na faixa etária de 21 a 47 anos. Entre elas 5 trabalhavam em alguma instituição escolar, 5 eram bolsistas do próprio curso e outras 5 cinco exerciam atividades não relacionadas com o campo educacional ou não estavam trabalhando. No ensino médio, 4 cursaram o magistério, 7 o científico, 2 científico e magistério e 2 outros cursos técnicos. A experiência dessas alunas com a deficiência variava desde algum tipo de parentesco, passando pela relação no trabalho ou contato proporcionado pelo estágio do curso, até a ausência de qualquer tipo de convivência. Destas alunas 2 optaram por não fazer disciplina relacionada à deficiência por estas não serem obrigatórias.

À frente das coordenações dos Cursos de Pedagogia das IFES Mineiras encontravam-se quatro mulheres e um homem, na faixa etária de 38 a 48 anos. Em sua formação acadêmica eram 4 graduados em Pedagogia e 1 em Estudos Sociais; todos possuíam Mestrado em Educação; 3 possuíam

Doutorado em Educação, uma estava freqüentando este curso e uma tinha Doutorado em Antropologia.

Dentre os responsáveis pelas disciplinas estavam quatro mulheres e um homem na faixa etária de 35 a 54 anos. Em sua formação acadêmica 3 eram graduados em Pedagogia, 1 em Pedagogia e Psicologia, 1 em Pedagogia, Filosofia e Letras. Entre eles, 1 fez apenas especialização em Educação Especial; 2 concluíram o Mestrado, sendo 1 em Educação e outra em Psicologia da Educação; 2 o Doutorado, sendo 1 em Comunicação e Cultura e outra em Psicologia da Educação. Ao verificar como se inseriram no trabalho com a Educação Especial, constatamos que 2 iniciaram atuando na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), 1 trabalhou na Diretoria de Educação Especial do Estado de Minas Gerais, 1 atuou inicialmente em um Programa da Rede Municipal de Educação do seu município e outro, após perder a visão, trabalhou na Associação dos Cegos de sua cidade.

Com relação às leituras sobre o assunto realizadas pelos entrevistados, os autores citados foram Romeu Kazumi Sassaki, Maria Teresa Eglér Mantoan, Marcos José da Silveira Mazzota, João Batista Ribas, Vitor da Fonseca, Peter Mittler, Cláudia Werneck. Outros autores como Deleuze, Foucault, Bauman e Paulo Freire também foram mencionados como embasamento e fundamentação histórica e filosófica da questão. Entre os coordenadores observamos que estes tinham pouco ou nenhum contato com leituras sobre o assunto e entre as alunas muitas não lembravam os nomes dos autores estudados nas disciplinas. Especificamente, os autores foram mais citados pelos professores.

Em todas as Instituições, objetos de nosso estudo, a grade curricular do Curso de Pedagogia apresentou disciplinas relacionadas ao processo de *Inclusão* das pessoas com deficiência. Contudo nos deteremos em explicitar a ementa de apenas uma das disciplinas por ser ela componente comum das grades curriculares pesquisadas. Presente em todos os cursos, a disciplina Educação Especial variou no seu critério de oferta, sendo de caráter obrigatório em dois cursos e de caráter opcional ou eletivo nos outros três.

O Curso de Pedagogia da UFJF tinha duração de quatro anos ou oito períodos. O curso oferecia duas terminalidades: Licenciatura em Pedagogia e o Bacharelado em Educação. O profissional formado era o professor do Ensino Fundamental e Médio, administrador, inspetor escolar, supervisor pedagógico e orientador educacional, capaz de atuar na gestão de unidades e sistemas educacionais e também nas áreas de pesquisa aplicada à educação. As áreas de atuação compreendiam as redes particulares, municipais, estaduais e federais de ensino; órgãos públicos voltados para o planejamento e gestão da educação; empresas na área de desenvolvimento de recursos humanos e Universidades.

A disciplina Introdução à Educação Especial apareceu em caráter obrigatório e trazia em sua ementa que: “a Educação Especial, nos dias de hoje, aponta para a necessidade de se considerar a diversidade humana como o ponto de partida para quaisquer iniciativas sociopolítica-educacionais referentes aos portadores de necessidades especiais. Aspectos como profissionalização, sexualidade, reações familiares, legislações afins, dentre outros, constituem a base para o entendimento da problemática vivida pelas pessoas ditas ‘especiais’. Ressalta-se o advento do paradigma da Inclusão como uma nova filosofia e uma nova política no tratamento das questões afetas à área da Educação Especial”.

Eram oferecidas também outras disciplinas opcionais: Abordagens Psicológicas e Deficiência; Teoria Sócio-Histórica e Deficiência; Epistemologia Genética Piagetiana e Deficiência; Escola e Multiculturalismo; o Paradigma da Inclusão na Educação Especial; e Mídia e Deficiência, que variam de acordo com o período em que são oferecidas.

O Curso de Pedagogia da UFSJ formava o profissional Professor/Pedagogo, oferecendo as habilitações "Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio" (formação de professor para o Ensino Médio e para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental), "Supervisão Escolar e Inspeção Escolar" (formação de pedagogo). Após finalizada uma habilitação (Magistério das Matérias Pedagógicas ou Supervisão Escolar ou Inspeção

Escolar), o(a) aluno(a) podia requerer manutenção de vínculo para cursar outra habilitação.

Na UFSJ a disciplina Educação Especial era oferecida em caráter opcional assim como as disciplinas Educação Infantil Especializada, Educação Inclusiva. A disciplina Educação Especial visava: “Conhecimento das especialidades, das necessidades e das potencialidades das pessoas portadoras de necessidades especiais, tendo em vista a ação educacional”.

O Curso de Pedagogia da UFMG oferecia, de acordo com a opção do aluno, formação para o Administrador e o Supervisor Escolar, e as licenciaturas em Educação de Adultos, Educação Pré-Escolar, Magistério para o 1º Grau, Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau. O campo de atuação profissional abrange órgãos públicos e privados; escolas públicas e particulares de todos os níveis de ensino; instituições educacionais e de pesquisa; órgãos de consultoria e de assessoramento; meios de comunicação de massa; empresas; sindicatos e outras instituições.

No curso da UFMG a grade curricular apresentava Educação Especial como única disciplina relacionada à *Inclusão*, que trazia como ementa “estudo dos conceitos básicos relacionados à Educação Inclusiva e Educação Especial”. Novas disciplinas já teriam sido aprovadas para incorporarem a grade curricular a partir de 2003, como Dificuldades no Ensino e Aprendizagem na Leitura e Escrita, Fundamentos da Educação Especial e Educação Inclusiva, mas ainda não obrigatórias para todo o curso, apenas para a habilitação em Magistério.

O curso de Pedagogia da UFV visava a formação de profissionais para atuar na docência da Educação Infantil, séries iniciais do Ensino Fundamental e disciplinas de formação pedagógica no Ensino Médio. Esses profissionais poderia também atuar na organização e gestão de sistemas de ensino e projetos educacionais, bem como em pesquisas no campo educacional.

No curso da UFV a única disciplina a tratar diretamente da questão era a Educação Especial oferecida em caráter obrigatório. Em sua ementa trazia “perspectiva histórica, social e psicológica da Educação Especial; caracterização das necessidades educativas especiais; modalidades e níveis

de atendimento educacional às pessoas portadoras de necessidades especiais; avaliação de aprendizagem nas diferentes necessidades educativas especiais”.

O curso de Pedagogia da UFU estava organizado em regime anual de estudos e as habilitações oferecidas preparavam o aluno para atuar como professor na Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores no Ensino Médio e ainda em funções de Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção Educacional (pedagogo), tanto em escolas quanto em sistemas de ensino.

No curso da UFU a disciplina Educação Especial era oferecida em caráter opcional e não apareciam na grade curricular outras disciplinas relacionadas diretamente ao tema. A ementa da disciplina irá tratar sobre “a inclusão do portador de necessidades educacionais especiais; as principais síndromes, suas causas, características e o que o educador pode fazer”.

Observamos que as disciplinas buscavam a caracterização das deficiências, do histórico da educação especial e dos aspectos educacionais da *Inclusão*.

Embora tenhamos encontrado em todos os cursos pelo menos uma disciplina que tratava da Inclusão, nos chamou a atenção a manifestação de insatisfação dos entrevistados (coordenadores, professores responsáveis pela área e alunos) com a situação em que se encontrava esta temática dentro do curso. Pela leitura das entrevistas foi possível perceber que desafios existem e se referem principalmente à dificuldade das demais disciplinas em tratar o assunto por resistência dos professores, seja por não compartilharem deste ponto de vista, seja por se restringirem ao estudo de sua área específica de trabalho, não considerando ser este um assunto que atinge o sistema educacional como um todo.

Alguns recortes das falas dos entrevistados sobre os currículos e as disciplinas dos Cursos de Pedagogia de suas IFES explicitam os sentidos dados a formação de professores para a diversidade dos mesmos.

Aluna Laura: “_Olha eu acho que aqui na universidade é muito dividido isso. Eu acho que a universidade é feita de grupos. Um grupo apóia uma concepção outro grupo apóia outra concepção. Eu acho que é panela aqui... Então tem professores que realmente são a favor dessa concepção da inclusão e tudo e tem professores que não, que acham um absurdo isso que não deve ser feito isso”.

Professor Rafael: “_Eu acho que já... a gente já identifica uma mudança tá, tá sendo construído aí um novo entendimento, mas as... esse movimento ainda é muito incipiente ele ainda está bastante fraco aqui no nosso curso. A gente tem as disciplinas [...], mas o ideal é que essa questão da diversidade passe a ser trabalhada inclusive pelos professores das outras disciplinas também, né? Mas isso a gente sabe que não vai acontecer de um dia pro outro. Uma ou outra até tem ensaiado aí algumas discussões em sala de aula, né? Sobre a questão da Educação Especial, da diversidade, mas ainda poderia dizer que é pouco perto do que... do momento que essa discussão está passando no mundo todo, né? Mas a coisa já deu uma melhorada boa e a tendência é que daqui para frente... essa discussão da inclusão, da diversidade vá ganhando espaço inclusive nas outras disciplinas”.

Coordenador Luís: “_Há um esforço, um início de movimento, uma coisa muito embrionária é... da gente trazer essa discussão da educação inclusiva como componente curricular, mas mais do que uma disciplina, né? Mas de ao longo do curso você trazer essa discussão pra o conjunto, né? Do processo de formação dos alunos”.

Professora Cristina: “_A instituição, assim, o pessoal é sensível a esta questão, mas é... as pessoas não têm muito entendimento não, assim, não procuram saber específico sobre a Educação Especial e a gente vive muito a questão da disciplina. Cada professor tem sua área de conhecimento, a sua disciplina. [...] Eu acho que uma disciplina de Educação Especial não resolve a questão, a gente teria que em todas as disciplinas entendê um pouquinho de Educação Especial, todas as disciplinas é... em suas discussões, né? Permeiar essa discussão da Educação Especial e não ter uma disciplina apenas prática de Educação Especial. É uma discussão muito ampla, né? A gente não consegue ter uma discussão geral. Cada área exige uma especificidade, então, é complicado isso.”

Coordenadora Vera: “_Agora no novo currículo essa é uma discussão que tá colocada. Inclusive há uma tensão se ela entra como optativa ou se ela entra como obrigatória, e é tensão do próprio departamento, do setor de psicologia e de perspectivas diferentes sobre como que essa discussão tem que entrar no currículo. Por quê? Porque há os que defendem que ela tem que ser uma discussão muito específica voltada pro que é a necessidade especial, quem é esse portador, que isso fica muito localizado na psicologia. E há uma outra vertente que acha que isso não tem que ficar concentrado na psicologia, ou seja, nós somos aqui três departamentos: Administração Escolar, Métodos e Técnicas de Ensino e Ciências Aplicadas à Educação. Essa segunda vertente

acha que a discussão tem que tá nos três departamentos, ou seja, que você tem que pensar uma forma que dê uma disciplina em que professores dos diferentes departamentos que são interessados pelo tema possam também tá lecionando. Ele não fique com uma visão só do campo da Psicologia. Então, a gente enfrenta um pouco essa tensão”.

O que percebemos foi que além da dificuldade em reconhecer a relevância do tema para a formação do profissional preparado para trabalhar com a diversidade, a situação se agrava pela maneira como se encontra organizada a estrutura curricular dos cursos. Como nos fala Santos (2002, p. 170),

É importante considerar que a forma como estão organizados os currículos dos cursos de formação dos docentes mostra a primazia dos saberes dos conteúdos em relação ao conhecimento pedagógico desses profissionais. Dessa forma, vencer a barreira do ensino acadêmico e disciplinar, em que se privilegia uma visão universalista do conhecimento, vem se constituindo uma tarefa que tem desafiado o campo do currículo há várias décadas.

Os currículos dos Cursos de Pedagogia das IFES Mineiras ainda estão calcados na perspectiva da normalidade, considerando o educando padrão, uma vez que as temáticas do sujeito com deficiência, o sujeito na diversidade, o paradigma da inclusão ficam restritas a basicamente uma disciplina e que nem sempre é obrigatória.

Analisamos, ainda, as dissertações/teses encontradas nos programas de pós-graduação em educação das IFES Mineiras. Buscamos nestes Programas trabalhos já finalizados e entregues às Instituições, e que estivessem voltados para o processo de Inclusão para analisar o sentido do discurso explicitado nos mesmos.

A UFV e a UFSJ não possuem Mestrado ou Doutorado em Educação; a UFMG possui Mestrado e Doutorado em Educação; e a UFJF e a UFU possuem apenas Mestrado em Educação.

O Mestrado da UFJF é em Educação Brasileira: gestão e práticas pedagógicas. O foco de análise é a educação, considerando tanto os processos sociais e políticos que configuram a relação entre o Estado e a sociedade na realidade educacional brasileira, quanto os processos específicos

de construção do conhecimento no âmbito escolar. Esse eixo integrador se desdobra em duas linhas de pesquisas: *Gestão, Políticas Públicas e Avaliação Educacional e Linguagem, Conhecimento e Formação de Professores*.

Em sua dissertação, Carvalho (2001) situou seu discurso em uma posição inclusiva como se propõe na Atualidade.

Para realização de seu estudo, Carvalho (2001) acompanhou duas crianças com paralisia cerebral matriculadas em turmas regulares do ensino fundamental em uma escola pública de Juiz de Fora/MG.

Ao falar sobre o seu entendimento de inclusão, usou as seguintes palavras:

Acreditamos que, ao incluirmos o aluno com deficiência nas salas de aula das escolas regulares, estamos exigindo destas escolas novos posicionamentos diante dos processos de ensino e de aprendizagem, à luz de concepções e práticas pedagógicas mais evoluídas e uma mudança de atitude face à avaliação dos alunos, à promoção para séries e níveis de ensino mais avançados. A inclusão provoca o aprimoramento da formação dos professores e é também um pretexto para que a escola se modernize, atendendo às exigências de uma sociedade, que não admite preconceitos, discriminação, barreiras entre seres, povos, culturas. (Carvalho, 2001, p. 94)

Apontou que o convívio social se ampliou, que aconteceram progressos na motricidade decorrentes da motivação proveniente do convívio social que a escola lhes têm proporcionado, porém que os resultados são menos evidentes no que se refere ao aprendizado dos conteúdos escolares. Concluiu que em Juiz de Fora, o processo que ocorre é o da integração, sendo que já se iniciou uma discussão sobre o processo de inclusão.

O Mestrado da UFU foi criado em 1988, busca em sua proposta levar em consideração a posição geo-econômica e geo-educacional privilegiada da Universidade que se encontra situada em uma região que condensa interesses econômicos e sociais do contexto regional e nacional. O Programa de Mestrado em Educação da UFU, na busca de realização dos seus objetivos, organiza suas atividades centradas na área temática Educação Escolar, com duas Linhas de Pesquisa: *História e Historiografia da Educação Escolar e Saberes e Práticas Escolares*.

A dissertação de Dalbério (2000) discute a situação dos alunos egressos de três Centros de Educação Especial de Minas Gerais, localizados em

Uberaba, Uberlândia e Barbacena. Apresenta o perfil dos mesmos, porém não se detém na explicitação de uma posição em relação ao processo de inclusão.

O Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG visa formar o docente, o pesquisador e o profissional de educação capazes de elaborar e implementar projetos de pesquisa inovadores, teoricamente consistentes e socialmente relevantes; constituir e criar uma instância de reflexão coletiva sobre as práticas e as teorias pedagógicas; criar condições favoráveis ao desenvolvimento da pesquisa e da análise do fenômeno educacional em suas múltiplas relações sociais e culturais. Tem como linhas de Pesquisa *Espaços Educativos, Produção e Apropriação de Conhecimentos; Sociedade, Cultura e Educação e Políticas Públicas e Educação: formulação, implementação e avaliação.*

Vieito (1998) realizou seus estudos relacionados as práticas de leitura e escrita dos surdos, as dificuldades e estratégias destes sujeitos na passagem da língua de sinais ou de sua oralidade à escrita e à leitura. Entretanto, percebeu também a relevância de outros aspectos para a compreensão da situação discursiva dos sujeitos surdos: a relação do estigma e do preconceito.

Foram selecionados 6 sujeitos divididos em 2 grupos: surdos oralizados e não oralizados. A escolarização variava entre escola regular e escola especial, com predominância ou totalidade de uma delas de acordo com o sujeito.

Segundo Vieito (1998, p. 447),

A percepção da surdez com um segredo, uma marca depreciativa a ser escondida refletia-se no campo da leitura e da escrita e gerava, como consequência, negação das dificuldades, alienação, sentimento de incapacidade e desistência dos sujeitos surdos em relação à leitura e à escrita, entre outras atitudes.

Muitas vezes, durante a pesquisa, o comportamento dos sujeitos e de seus familiares mostravam sentimentos de que ela invadia suas vidas. Era como se o pesquisador ouvinte fosse visto como inimigo.

Situando seu discurso em uma posição inclusiva a autora nos diz que:

O que diferia entre nós era a convicção que eu possuía de que éramos semelhantes, ainda que singulares. Podia compreender, por isso, o que sentiam, ainda que as diversidades de nossas condições de ouvintes e surdos estabelecessem experiências

diferenciadas. Nessa época, solidificou-se para mim a convicção de que a diversidade constituía para os sujeitos surdos sinônimos de diferença. (Vieito, 1998, p. 41)

Foi possível constatar a existência de diferentes concepções nos discursos de nossos sujeitos quando indagados sobre suas concepções de inclusão.

As definições de inclusão apresentadas por nossos sujeitos mostraram que nem todos tinham domínio sobre estes conceitos.

Os sentidos apreendidos em seus discursos nos permitiam identificar a existência de três formações discursivas que, de acordo com C. Marques (2000), evidenciam a problemática vivida pelos sujeitos com deficiência.

A formação discursiva que coloca o sujeito com deficiência como “desviante”, tendo como referencial a dicotomia normalidade X anormalidade, constitui a formação discursiva da segregação, que se filia à formação ideológica da exclusão.

A outra, que torna visível a “diferença”, constitui um movimento dessa formação ideológica da exclusão em direção a uma formação ideológica inclusiva. Esta formação discursiva pode ser identificada como a da integração.

A formação discursiva inclusiva, que faz parte da formação ideológica da inclusão, pressupõe pensar os sujeitos na sua diversidade.

Por considerar normalidade como padrão estipulado pela sociedade, alguns sujeitos expuseram uma posição de segregação quando limitaram a possibilidade de realização de tarefas para a pessoa com deficiência.

Aluna Luísa: “_Deficiência é uma pessoa que foge do padrão normal estipulado pela sociedade, que não consegue fazer atividades que uma pessoa comum normalmente realiza. Uma pessoa que depende de uma assistência diferenciada das outras”.

Embora dissessem considerar o aspecto histórico como relevante, mencionaram a necessidade de se ter um padrão e limitavam as possibilidades da pessoa de acordo com o tipo de deficiência.

Professora Joana: “_Deficiência a gente considera, porque a gente tem um padrão de normalidade, né? Minimamente cê tem que ter um padrão. É no caso o que chamo de desvios, mas dentro de uma ótica assim bem abrangente, porque eu acho que tem que se considerar também o contexto

cultural, o histórico envolvido pra você poder considerar se aquilo é um padrão ou não de comportamento, né? Obviamente que a síndrome é inquestionável do meu ponto de vista é inquestionável, ou seja, síndrome genética cê sabe que vai nascer com umas certas limitações, né? Agora outras deficiências eu acho que muitas vezes a escola produz, não é?”

Outros sujeitos filiaram-se a uma posição integracionista ao imporem condições para que os deficientes pudessem estar na escola regular, limitando as possibilidades de inserção na mesma para alguns casos.

Aluna Alice: “_Antes de fazer esta disciplina eu era muito a favor de uma criança deficiente, ela ser integrada numa turma normal, porque eu achava que isso faria bem pra ela, pro desenvolvimento dela. Hoje, eu já não concordo muito. Isso também é uma opinião de umas colegas minhas de turma. Depois de ter vivido esta experiência. Porque muitas vezes é... dependendo da deficiência... é claro que tudo tem exceção. Dependendo da deficiência é necessário um atendimento especializado e que a escola normal não tá preparada pra dá e nem o professor, nem nós enquanto professores. Numa turma, por exemplo, você tem mais de 20 alunos como você vai dar atenção pra uma pessoa que tem deficiência mental, por exemplo, agora se for uma deficiência visual pode até ser que dê pra dá assistência e inclui-la numa sala normal. Mas fica mais difícil receber este aluno e inclui-lo na turma, entendeu?”

Coordenadora Neuza: “_Então, há o conceito mais amplo que é incluir, colocar, permitir que todas as pessoas se escolarizem e tem esse conceito mais específico das pessoas com necessidades especiais. É que estão sendo orientadas legalmente para serem colocadas nas escolas concentradas de alguns normais entre aspas é... para atender estes alunos. [...] Acho que têm aspectos positivos no sentido de é... da escola se abrir, da sala de aula se abrir para as diferenças. Mas tem casos também difíceis de serem trabalhados, porque trabalhar com a normalidade dos alunos também é difícil e trazer estas outras especificidades, de repente... que eu não tenho conhecimento, enquanto professora, se eu não tiver um conhecimento técnico específico aquele aluno ao invés dele se sentir incluído ele pode ficar mais excluído”.

Alguns sujeitos se colocaram num movimento da posição integracionista para a da inclusão, pois embora situassem que uma escola inclusiva devesse oferecer condições para o aluno com deficiência, admitiam a possibilidade do tratamento diferenciado dos outros alunos, por exemplo, ao falar da presença de uma estagiária para acompanhar este aluno, demonstrando ainda não ter rompido completamente com uma posição integracionista.

Aluna Laura: “_Inclusão pra mim é no sentido de é... incluir mesmo todas as crianças deficientes no meio das crianças ditas normais. É como, por exemplo,

é colocar mesmo essas crianças dentro da sala, parar de colocar é... agora com relação a deixar a criança com uma estagiária, eu acho isso dependendo do caso até favorável. Dependendo do caso. Porque têm crianças que realmente necessitam duma pessoa tá ali, porque numa sala vamos supor de 20, 30 alunos é muito complicado, porque cada criança é diferente uma da outra, né? [...] Então, minha concepção de escola inclusiva é... é dar parâmetros pra tudo, como vai chamar... condições pra essa criança estudar, a maneira física da escola, acesso pra deficientes físicos, sabe, isso tudo, é incluir mesmo, incluir de tudo quanto é jeito a criança ali na escola”.

Alguns sujeitos já situaram a deficiência considerando-a como uma diferença, valorizando a existência da diversidade humana e a atuação do deficiente, enquanto pessoa, independente de suas condições biológicas, se situando, assim, no paradigma da inclusão.

Aluna Cíntia: “_Deficiência é muito difícil falá, porque eu acho que são diferenças que existe entre as pessoas, né? Acho que ninguém é igual, tá certo? Então essas deficiências eu coloco muito assim: como diferenças. Eles são diferentes da gente, né? Não significa que são menos do que a gente, são diferentes”.

Professor Rafael: “_O problema que eu entendo da deficiência é que muitas vezes a pessoa é vista apenas do ponto de vista biológico né, como se a cegueira, a surdez ou a própria deficiência mental incapacitasse a pessoa pra sua inserção social. Então, nesse ponto, a minha concepção de deficiência é a mesma do Vygotsky, deficiência é uma construção social e não, ela não deve ser reduzida ao fator biológico, que o biológico aí é até secundário nesse caso que muitas vezes o, a pessoa que biologicamente é considerada deficiente por falta da visão ou da audição está muito mais inserida socialmente do que uma pessoa que enxerga e ouve, né? Então eu acho que deficiência é, acaba sendo um conceito social que, que esse fator social, cultural pesa mais, acaba pesando mais que a condição orgânica da pessoa que ela na verdade não é, não é um impedimento da forma que as pessoas colocam”.

Professora Ângela: “_Antes eu pela própria definição, né? Que era médica a gente achava que o deficiente tinha algumas dificuldades, algumas incapacidades mesmo e com o progresso tecnológico com o acesso que o pessoal tá tendo a cadeiras eletrônicas, computador, programa de computador, a gente tá vendo que falta instrumental pras pessoas colocá as capacidades dele. [...] Você tem que falá tomando como referência a participação social do sujeito. Aí ele é deficiente quando ele não participa ou, então, arruma uma outra forma que é o que a classificação internacional de funcionalidades vai propô. A classificação que vem aí agora que vai propô nova definição de deficiência”.

A partir da análise dos currículos e das entrevistas pudemos perceber as formações discursivas a que se filiaram os sujeitos das IFES Mineiras, apesar dos deslocamentos possíveis de sentido enquanto sujeitos situados em uma determinada condição de produção – a da Atualidade, que pensa o sujeito na sua diversidade.

Pudemos perceber a existência das formações discursivas da segregação, da integração e da inclusão, prevalecendo, ainda, a integração como um movimento da formação ideológica da exclusão para a da inclusão. Desvelando os sentidos de *Inclusão* nas IFES Mineiras esperamos dar bases para que as mesmas possam ressignificar seus cursos de Pedagogia, pensando numa formação de professores que possibilite a constituição de uma escola e de uma sociedade realmente inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Dulce Barros de. Formação de Professores para a escola inclusiva. In: LISITA, Verbena Moreira S. S. (org.). **Formação de Professores: políticas, concepções e perspectivas**. Goiânia: Alternativa, 2001. p. 59-68.
- BUENO, José Geraldo Silveira. **A Educação Especial nas Universidades Brasileiras**. Brasília: MEC/SEE, 2002.
- CARVALHO, Rosa Maria de. **A inserção de crianças com paralisia cerebral no ensino regular: um estudo realizado em Juiz de Fora**. Juiz de Fora: 2001, 106p. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFJF.
- DALBÉRIO, Maria Célia Borges. **Quem são e onde estão os alunos egressos da Educação Especial?** Uberlândia: 2000, 193p. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFU.
- FIGEIREDO, Rita Vieira de. Políticas de Inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de (orgs.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.p. 67-78.
- GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.
- MARQUES, C. A.; MARQUES, L. P. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. In: LISITA, Verbena Moreira S. S.; SOUSA, Luciana Freire E. C. P.(orgs.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 223-39.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli.. **Discurso e leitura**. 2.ed. São Paulo, Cortez, 1993.
- _____. **A linguagem e seu funcionamento**. Campinas: Pontes, 1996.
- PRIETO, Rosângela Gavioli. Educação escolar para todos: um direito conquistado e não garantido. In: BAUMEL, Roseli C. R. C. e SEMEGHINI,

Idméa (orgs.). **Integrar/Incluir**: o desafio para a escola atual. São Paulo: Feusp, 1998.p. 129-48.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Identidade docente em tempos de educação inclusiva. In: VEIGA, Ilma P. A; AMARAL, Ana Lúcia (orgs.). **Formação de professores**: políticas e debates. Campinas: Papyrus, 2002. p. 155-74.

SASSAKI, Romeu K. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

VIEITO, Paula Botelho. **A leitura, a escrita e a integração discursiva de sujeitos surdos**: estigma, preconceito e formações imaginários. Belo Horizonte: 1998, 500p. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFMG.