

19

CAPÍTULO

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR E A INCLUSÃO ESCOLAR DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Araújo, Diego Rodrigues de ^{1*}; Santos, Cristiane da Silva ²

¹ Aluno do Curso de Educação Física da RC/UFG

² Professora Dra do Curso de Educação Física da RC/ UFG

* email: araujodiego_crf@hotmail.com

RESUMO

Estudos realizados com os professores que atuam na Educação Básica com alunos com deficiência revelam o despreparo para lidar com esse público alvo da Educação Especial. Esta pesquisa analisa a formação e a organização da prática pedagógica do docente do Ensino Superior formador de professores para atuar na Educação Básica à luz das políticas públicas de inclusão escolar dos alunos com deficiência. Para tanto, utilizou-se dois tipos de delineamentos, o documental e o de campo de caráter crítico-descritivo. O universo do estudo compreendeu os docentes efetivos do Curso de Educação Física e Pedagogia da Regional Catalão/UFG, envolvendo seis docentes

que atuam com a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado e que Coordenam o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, mediante entrevistas semiestruturadas e respectivas análises de conteúdo. Esperamos com este estudo aprofundar os debates referentes a esta temática bem como ampliar as discussões dos processos de produção de conhecimento nessa área, visando com isto auxiliar os administradores das Universidades brasileiras na tomada de decisões políticas acerca do assunto.

Palavras-chave: Formação de Professores; Educação Superior; Inclusão Escolar.

Araújo, Diego Rodrigues de; Santos, Cristiane da Silva; "ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR E A INCLUSÃO ESCOLAR DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA", p. 321-338 . In: Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação da Regional Catalão (2. : 2014 : Goiás) **Coletânea Interdisciplinar em Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação - Volume 2 : Humanidades e Letras**. Anais [livro eletrônico] / organizado por Adriana Freitas Neves, Idelvone Mendes Ferreira, Maria Helena de Paula, Petrus Henrique Ribeiro dos Anjos. São Paulo: Blucher, 2015. ISBN: 978-85-8039-111-4, DOI 10.5151/9788580391114-V2_Cap19

1. INTRODUÇÃO

Muito se discute sobre a formação, a qualificação e a prática pedagógica de professores da Educação Básica, mas pouco se questiona sobre a formação e a prática pedagógica do docente do Ensino Superior, referente a aspectos didático-pedagógico; formação profissional (pedagógica e específica) visto que não são somente profissionais da área da educação e licenciaturas que ministram aula neste nível de ensino, mas profissionais de outros ramos e/ou pesquisadores que não possuem formação didático-pedagógica e que por motivos distintos se tornaram professores (COSTA; SAMPAIO, 2007).

Conforme Silva (2008) torna-se necessário indagar quem são os formadores dos professores que atuam na Educação Básica para trabalhar com os alunos com deficiência.

Eles possuem uma formação que consiga valorizar e tornar essas orientações possíveis? Este é um enorme problema presente nos cursos de licenciatura, uma vez que grande parte de seus docentes são bacharéis com poucos conhecimentos pedagógicos, que não possuem nenhuma proximidade com a realidade da educação básica. Quando se trata da vivência e/ou experiência educacional envolvendo pessoas com deficiência, essas questões se intensificam ainda mais. Há a necessidade de se preocupar com a formação dos formadores. Estes profissionais precisam ampliar sua formação pedagógica para conseguir aliar a pesquisa à prática educativa, que, como tal, é relativa ao ensino e à aprendizagem. (SILVA, 2008, p. 245).

Para Masetto (1998) o docente universitário, deve ter enraizado em sua prática, o conhecimento sociocultural, para lidar com a diversidade de seus alunos e com a diversidade na comunidade universitária. Além disso, este docente deve ter um conhecimento sócio científico, para não atuar somente como pesquisador ideólogo que se distancia da realidade devendo, para tanto, possuir saberes metodológicos, curriculares, contextuais e pedagógicos. Tendo em vista que a profissão docente nos dias de hoje não visa somente a transmissão de um conhecimento acadêmico, pois permeia e vivencia vários conflitos, como a motivação, a luta contra a exclusão social, a participação social mais ampla e as relações com a comunidade, as quais exigem deste profissional uma nova formação inicial e permanente.

Nesse sentido essa pesquisa visa analisar a formação e a organização do trabalho pedagógico do docente do Ensino Superior formador dos professores da Educação Básica à luz das políticas públicas de inclusão escolar dos alunos com deficiência. Para tanto, este estudo pretende, em termos *mais específicos*:

a) Identificar as políticas públicas educacionais de inclusão escolar dos alunos com deficiência e seus reflexos na formação e na organização da prática pedagógica do docente do Ensino Superior formador de professores para a Educação Básica;

b) Verificar e analisar a formação e a organização do trabalho pedagógico do docente do Ensino Superior formador dos professores da Educação Básica à luz das políticas públicas de inclusão escolar dos alunos com deficiência.

Tendo em vista o objetivo proposto esta pesquisa foi desenvolvida por meio da utilização de dois tipos de delineamentos: documental e o crítico-descritivo e teve como universo o Curso de Educação Física e Pedagogia da Regional Catalão da Universidade Federal de Goiás. A população foram os docentes que atuam com as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado e que coordenam o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Nesse sentido, por meio da técnica de amostragem aleatória simples selecionamos 10% desses professores, sendo 2 professores de estágio e um coordenador de PIBID em cada curso, totalizando uma amostra de 6 participantes.

Como fonte de coleta de dados, realizamos entrevista semiestruturada após a *aprovação do Projeto de Pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás – CEP/UFG (Parecer n. 420.741 de 07/10/2013)*. Para a análise dos dados utilizamos o método denominado “análise de conteúdo” (BARDIN, 1977 apud TRIVIÑOS, 1987).

2. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS, INCLUSÃO ESCOLAR DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E FORMAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR

No que se refere ao processo de formação de professores para o trabalho com as pessoas com deficiência, com a diversidade existem no Brasil vários instrumentos jurídico-normativos que respaldam essa temática voltada para os docentes da Educação Básica.

A Declaração de Salamanca (1994, p. 02) expressa que deve garantir “programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas”.

Em 1994, a Portaria MEC nº. 1.793 recomenda a necessidade de incorporar conteúdos sobre necessidades educativas especiais em todos os cursos de graduação, principalmente na área da formação de professores (BRASIL, 1994).

Segundo Vitalino e Manzini (2010, p. 56) “com vistas a possibilitar que os futuros professores venham a responder as exigências do contexto educacional atual, dentre elas a diversidade entre os alunos”, algumas orientações foram identificadas no Parecer CNE/CEP9/2001 que deu origem ao parecer nº 2 do CNE/CBE que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Destacamos as seguintes orientações:

As novas tarefas atribuídas à escola e a dinâmica por elas geradas impõem a revisão da formação docente em vigor na perspectiva de fortalecer ou instaurar processos de mudança no interior das instituições formadoras, respondendo às novas tarefas e aos desafios apontados, que incluem o desenvolvimento e disposição para atualização constante de modo a inteirar-se dos avanços do conhecimento nas diversas áreas, incorporando-os, bem como aprofundar a compreensão da complexidade do ato educativo em sua relação com a sociedade. Para isso, não bastam mudanças superficiais. Faz-se necessária uma revisão profunda de aspectos essenciais da formação inicial de professores, tais como: a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação inicial e os sistemas de ensino, de modo a assegurar-lhes a indispensável preparação profissional. (BRASIL, 2001, p. 10).

Nas Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Resolução CNE/CP nº 1/2002) “temos análises que reforçam a necessidade de preparar os professores para atuar de modo a atender a diversidade” (VITALINO; MANZINI, 2010, p. 54). O artigo 2º expressa

que “os cursos devem visar a preparação do professor para o acolhimento e o trato da diversidade” e o 6º recomenda que “os currículos dos cursos de licenciatura contemplem conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2002, p. 1; 3).

Em 2008 é divulgado a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva enfatizando o Atendimento Educacional Especializado – AEE. Visando à implementação dessa política é aprovado o Decreto nº 6.571/2008 revogado pelo Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a Educação Especial, o AEE e dá outras providências. O artigo 5º desse decreto 2º parágrafo inciso III e IV aborda sobre a formação continuada dos professores, gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008).

Entretanto, estudos demonstram que, após 20 anos, a *Portaria nº 1.793/1994* não foi operacionalizada no rol das disciplinas que compõem a grade curricular dos cursos de graduação e pós-graduação das IES. Santos e Carmo (1999 apud SANTOS, 2013) desenvolveram, nos anos de 1997 e 1998, um estudo cujo objetivo foi conhecer as condições materiais, humanas e pedagógicas oferecidas pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU para que os acadêmicos com deficiência física e visual, ingressantes em seus diferentes cursos de graduação, pudessem integralizar os créditos exigidos. Os resultados dessa pesquisa permitiram verificar que, dos 28 cursos de graduação oferecidos na época, apenas dois ofereciam disciplinas que tratavam de conteúdos relativos às pessoas com deficiência, totalizando seis disciplinas (duas obrigatórias e quatro optativas), num universo de 1.473 disciplinas (1.273 obrigatórias e 200 optativas).

Nessa mesma perspectiva, Chacon (2001) realizou um estudo, no qual analisou as grades curriculares dos cursos de Pedagogia e Psicologia das universidades federais de todo o Brasil e das estaduais e particulares dos Estados de São Paulo e Mato Grosso, bem como suas respectivas ementas e/ou conteúdos. “A pesquisa mostrou que, dos 58 cursos de Pedagogia e Psicologia, apenas 13 apresentaram alterações na grade curricular, o que significa uma quantidade de cursos muito baixa, pois equivale a 22,5% do total de cursos estudados” (CHACON, 2001 apud MOREIRA, 2005, p. 38).

Silva (2009) analisou os currículos dos cursos de licenciatura em: Ciências Biológicas, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e dos programas de pós-graduação *stricto sensu* nas referidas áreas e/ou equivalentes, oferecidos pela UFG, Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, UFU e Universidade de Brasília UnB, buscando compreender a inserção da temática

das pessoas com deficiência. Identificou que 13 cursos (45%) apresentaram em seus currículos a presença da discussão sobre educação inclusiva e/ou educação especial e 16 (55%) não abordaram a temática. Dos que abordaram a temática, a discussão aconteceu em disciplinas de natureza obrigatória (46% das disciplinas), envolvendo, assim, todos os estudantes do curso e 54% são optativas.

Como aponta Menicucci (2007, p. 3), a legislação brasileira “contém um marco legal bastante avançado em termos da garantia e direitos às pessoas com deficiência, embora muito ainda se encontre no campo das letras e não no âmbito da sua concretização”.

De modo geral, em nenhum dos documentos analisados, encontramos discussões sobre a necessidade da formação de professores da Educação Superior para responderem as exigências desse contexto educacional atual, bem como orientações para a ação docente para com os discentes universitários com deficiência. A Universidade nesses documentos é chamada apenas a “desempenhar um importante papel consultivo na elaboração de serviços educativos especiais, principalmente com relação à pesquisa, à avaliação, à preparação de formadores de professores e à elaboração de programas e materiais pedagógicos” (BRASIL, 1994, p. 37-38).

Entretanto, mesmo a universidade sendo mobilizada para auxiliar nas reformas educacionais para os outros níveis de ensino, os estudos evidenciam a existência de uma série de barreiras arquitetônicas, de comunicação e de informação, de transporte, de ajudas técnicas, de formação de professores, didático-pedagógica, curricular e atitudinais no contexto universitário que não garantem as condições básicas de acessibilidade para garantir a permanência e o sucesso das pessoas com deficiência (SANTOS, 2013).

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Dos seis sujeitos que participaram do estudo quatro são do gênero feminino e um masculino, dois são formados em Pedagogia (Pamela e Anna), uma em Letras (Adriana) e três em Educação Física (André, Daniela e Izabela). Os nomes são fictícios visando preservar a identidade dos entrevistados. O tempo de atuação na Educação superior varia de 05 a 22 anos, sendo que três docentes possuem mestrados e três doutorados.

Na primeira questão perguntamos sobre a formação profissional dos participantes (graduação e pós-graduação) se havia alguma disciplina voltada para as questões da inclusão escolar, mais especificamente dos alunos com

deficiência. Todos os professores do curso de Educação Física disseram ter uma disciplina específica para esse público na graduação. a Daniela mencionou uma disciplina no mestrado e a Izabela disse que a discussão da inclusão apareceu como um eixo em algumas disciplinas. Dois professores de pedagogia não tiveram a disciplina e Anna fez a disciplina como Núcleo Livre na graduação e Especialização em Neuropedagogia e Psicanálise que possibilitou a discussão sobre essa temática.

A pesquisa de Chacon (2001 apud MOREIRA, 2005) mostrou a análise das grades curriculares dos cursos de Pedagogia e apontou que apenas 13 oferecem disciplinas que discutem temáticas voltadas para as pessoas com deficiência, diversidade. A questão do Núcleo Livre está condicionada aos interesses individuais dos discentes e a disponibilidade do docente em oferecer a disciplina regularmente.

Conforme Silva (2009) procurarão cursá-la apenas aqueles que já tiveram algum contato ou interesse subjacente a disciplina.

Assim, restringe a formação e informações importantes a um pequeno grupo que, por motivos diversos, já possuíam algum contato com a temática. A grande maioria que, também, tornar-se-á professor (a) e, na sua vida cotidiana, em sala de aula, irá demandar de conhecimentos elementares desta questão não os terá, nem mesmo, orientações de onde encontrá-los. Sendo esta uma demanda transferida para a sua formação continuada. (SILVA, 2009, p. 188-189, grifos nossos).

Já em relação à graduação em Educação Física, a disciplina Educação Física Adaptada surgiu oficialmente nos currículos dos cursos por meio da Resolução 03/87.

Na questão dois perguntamos aos participantes se a formação lhe deu suporte para sua atuação como docente, visando formar os professores para atuar na Educação Básica à luz das políticas públicas de inclusão escolar dos alunos com deficiência. Dois professores do curso de Pedagogia disseram que não. A professora Pamela destaca que na década de 80 havia uma preocupação muito forte com a questão da inclusão escolar na perspectiva da classe trabalhadora. A Professora Anna considerando o seu interesse pela temática fez o Estágio Curricular Supervisionado em uma escola referência (época de transição de regular para inclusiva) com uma professora que estudava e pesquisava sobre o assunto. Defendeu o Trabalho de Conclusão de Curso nessa área. Toda essa experiência e vivência possibilita ela propiciar momentos de reflexões e debates

sobre a temática nas disciplinas que ministram.

Os três professores do curso de Educação Física disseram que sim. O professor André disse que foi de forma superficial, “rasteira”. “O que me leva a me aproximar do tema são razões, pessoais, por ter um filho deficiente” (ANDRÉ, 2014). Tanto a professora Daniela quanto a Izabela disseram que tiveram uma fundamentação básica que permite buscar o conhecimento quando tem necessidade, apesar de não ter domínio no conteúdo específico da área da Educação Especial. Destacamos um trecho interessante da fala da professora Izabela “Acho que em especial é essa disposição para pensar esse outro, esse diferente [...]” (IZABELA, 2014).

Na questão três indagamos se eles participaram de algum evento e/ou curso de capacitação/qualificação sobre a temática voltada para as questões que envolvem a inclusão escolar e as pessoas com deficiência e em caso afirmativo a contribuição desses eventos para a organização do seu trabalho pedagógico (disciplinas e/ou PIBID) visando a formação do professor para atuar na Educação Básica com esse grupo de alunos. Dos seis professores dois até hoje não participaram, a professora Adriana ressalta que não estuda essa área e que “não é uma área que inclusive me atrai”. Dois professores participaram de eventos específicos (Daniela e Izabela) e dois de Grupos de Trabalhos Temáticos – GTTs (André e Anna). Os que participaram disseram que os eventos contribuíram para repensar a organização de suas aulas e do PIBID de modo a garantir a discussão dessa temática na Universidade desde a acessibilidade arquitetônica dos ambientes escolares, bem como a construção de metodologias para trabalhar com esses alunos na escola.

Considerando a questão dois e três as respostas das professoras Adriana e Pamela vão ao encontro dos estudos de Silva (2009). Segundo esta autora a presença e/ou a ausência no interior das instituições e, por conseguinte, de seus cursos, de professores que possuem interesse acadêmico na área da educação especial e/ou inclusiva, seja um elemento chave para a inserção da discussão da temática da inclusão escolar dos alunos com deficiência e da diversidade.

Neste desenho, cabe apenas ao professor que é pesquisador e/ou possui inserção na área a responsabilidade em desenvolver um trabalho acadêmico com a mesma, **isentando os demais de também se envolverem, aprenderem e de compreenderem suas demandas para promoção coletiva de um trabalho que de fato vise à inclusão educacional dos egressos dos cursos.** (SILVA, 2009, 220, grifos nossos).

Perguntamos sobre os saberes e práticas colocados em ação no contexto educacional (disciplinas e/ou PIBID) visando a formação do professor para atuar na Educação Básica na perspectiva da inclusão escolar, mais especificamente dos alunos com deficiência. Dos seis professores uma respondeu nenhuma (Adriana), a professora Pamela tem trabalhado com os alunos a perspectiva das relações de conflito e contradição entre as classes sociais e o direito dessa classe ao acesso ao conhecimento. E aponta que em relação “[...] a deficiência especificamente eu não me sinto autorizada a trabalhar com este conteúdo na medida em que eu não aprofundo, não tenho pesquisa, não tenho estudos realizados nessa área, o que eu conheço, e o que eu vejo nas escolas e que eu acompanho nas escolas de ensino fundamental são as dificuldades que as professoras tem em lidar com crianças que tem deficiência, nem eu mesma sei apontar, ou seja, tenho dificuldade de trazer essas questões, de ter uma posição afirmativa em relação ao que seja trabalhar com criança com deficiência na medida em que eu não tenho conteúdo específico nessa área”. (Pamela).

Baraúna e Silva (2007) discutem que muitas vezes o professor universitário não se mostra preparado para resolver e buscar soluções pedagógicas quando se encontra diante de problemáticas no cotidiano de sala de aula. Trazemos essa citação considerando que em uma aula de estágio supervisionado a professora Pamela juntamente com os alunos graduandos em formação presenciam as dificuldades das professoras da educação básica em lidar com os alunos com deficiência e por ela não ter autoridade no assunto essas questões conforme a própria professora deixa claro não fazem parte das reflexões e debates de sua disciplina. O estágio é a oportunidade de intervenção, reflexão e levantamento de problema.

A professora Anna trabalha com projetos, tanto estagio da educação infantil como fundamental.

A professora Daniela e o professor André aponta que um dos saberes necessário é a sensibilização, o pensar o outro, que o outro tem especificidades. “*Quebrar com a falta de coragem em lidar com a pessoa com deficiência*” (Daniela, 20014).

No estudo de Vitalino e Manzini (2010, p. 83) o estágio é apresentado como uma oportunidade do futuro professor lidar melhor com suas emoções e crenças sobre as deficiências. “Muitos pesquisadores também avaliam que a inclusão do aluno com NEE não esbarra apenas com competência pedagógica do professor, ela envolve as concepções de homem e seus medos inconscientes perante sua própria fragilidade, enfim, aspectos sociais”.

Segundo a Professora Izabela os saberes que tem sido mobilizados no PIBID é a formação teórica, como Coletivo de Autores, leituras no campo da pesquisa

participante, da pesquisa-ação tendo em vista a questão da intervenção com problemáticas educacionais. A professora ressalta que

“[...] nós hoje temos algumas pesquisas dos bolsistas PIBID relacionadas a esses problemas encontrados no cotidiano da escola, então nós temos uma pesquisa de um bolsista que está investigando a questão de gênero e sexualidade na escola com a pesquisa-ação [...] nós temos dois trabalhando na questão de raça e de etnia, mas em especial com relação a lei, que coloca a questão da demanda da história e cultura afro brasileira e agora com o ingresso de alguns bolsistas que são do projeto de extensão em basquetebol em cadeira de rodas [...] eu coloquei como [...] uma oficina com essa temática do deficiente que a ideia de fazer com que os outros alunos pensassem ou passassem por um percurso de identificação com a deficiência eu pedi para que eles tentassem trazer uma reflexão dessa oficina e colocar, sistematizar como um relato de experiência, enfim então a gente tem buscado dar conta desses saberes que eles tem esse percurso de formação teórica mas que dê conta desse fato específico então, eu vou reforçar, a gente ainda não fez nenhuma leitura específica, por exemplo, a dança com deficiente, mas a ideia de como começa a discussão mais geral ela consegue deixar os alunos mais sensíveis para perceber como que eles tem que pensar essa questão da inclusão. Alguns alunos do PIBID hoje são alunos da disciplina de Educação Física adaptada e então quando tem alguma discussão específica como surgiu no caso há duas semanas a gente tem também buscado pedir para que eles tragam reflexões do que eles estão vendo”.

A professora cita outras experiências interessantes desenvolvidas no PIBID, como, por exemplo, uma festa junina, na qual a professora de apoio que é formada em Educação Física conseguiu incluir alunos com diversas deficiências.

Entendemos que se o ponto de partida são as diferenças, os saberes serão construídos na relação entre os sujeitos que formam o coletivo do contexto educacional que atua, tendo em vista que “atravessamos culturas dentro de nós mesmos e é nesse sentido que somos a diferença e não os outros” (LORO, 2000).

Perguntamos como os participantes organizam o seu trabalho pedagógico (disciplinas e/ou PIBID) (conteúdo, objetivo, metodologia, avaliação, etc) visando formar os professores para atuar na Educação Básica. Tanto a professora Pamela quanto a Adriana disseram que o trabalho pedagógico não traz essa especificidade. A professora Anna diz que o estágio na Educação Infantil tem um primeiro momento de discussão teórica e utiliza o RCNEI para trazer as discussões sobre as diferenças.

“[...] a gente primeiro faz essa discussão, do que que é estágio, o que que é o campo de estágio, o que que é tornar-se professor, quais são as dificuldades

de se pensar nessas questões, e a gente trabalha as questões da infância, pensar nessa criança de 0 a 6 anos e depois a gente trabalha também a questão de organização do trabalho pedagógico mesmo. (Anna)

Segundo o Professor André primeiro os alunos realizam a análise de conjuntura do campo de estágio e no roteiro dessa análise já existem algumas questões sobre os alunos com deficiência e o espaço físico e as questões pedagógicas para atendê-los e no planejamento incluem atividades adaptadas para crianças sem deficiência.

Conforme a professora Izabela o objetivo tem a ver com o realizar os objetivos gerais específicos do projeto de área do PIBID.

“Tem esse objetivo no projeto que é trabalhar os conteúdos que estão apontados no currículo do estado, mas de uma forma dialogada com as pedagogias críticas em Educação Física, [...] trabalhando com dança e manifestações culturais, e a gente, pelo tempo pedagógico a gente tem conseguido trabalhar as danças de matriz, maculelê, passa pela capoeira e a gente tenta chegar na congada por conta de ser um universo também de Catalão, passamos pela ginástica geral na ideia deles construírem uma coreografia, de criarem a ginástica geral tem um conceito de inclusão que é imanente a ela [...]”.

A professora Daniela aponta que o campo de atuação do estágio é a Escola Especial e a Educação Infantil. E mesmo na Educação Infantil considera a possibilidade de encontrar alunos com deficiência. Nesse sentido, são utilizados vários textos para suscitar a reflexão e o debate, bem como são realizadas várias atividades buscando promover a preparação desses alunos. Além disso, tem um roteiro de análise de conjuntura semelhante ao do professor André, no qual são abordados questões sobre as pessoas com deficiência.

Por fim, questionamos se na opinião dos participantes, tendo em vista o discurso da inclusão escolar, no contexto da Educação Básica é possível ensinar a turma toda. Caso a resposta seja afirmativa, quais são os saberes e as práticas necessárias para a formação do professor que irá atuar na Educação Básica visando a aprendizagem e a participação do aluno.

Dos seis professores, quatro disseram que não (Pamela, Adriana, Izabela e André), um disse que sim (Daniela) e um disse que depende (Anna). Segundo Anna alguns professores vão conseguir e cita exemplo de uma aula de Educação Física. Outros não. *“Não tem professores que não vão conseguir nem com alunos especiais nem com alunos normais, então eu acho que isso vai de espaço para espaço, dedicação para dedicação, de formação para formação também”* (Anna).

A professora Izabela e Pamela justifica o não em relação aos próprios problemas da inclusão, número de alunos por sala, formação dos professores,

acessibilidade da escola/universidade dentre outros.

Tanto o professor André quanto a professora Izabela ressalta a questão da atitude com um dos saberes a ser trabalhados na formação dos alunos, da sensibilização. Izabela cita como exemplo trabalhar a sensibilização e a mudança de atitude articulando com o campo da arte como é demonstrado no filme “Como estrelas na terra toda, criança é especial”. Segundo a professora os alunos do PIBID

“[...] perceberam quanto que uma educação fria, distante, muito voltada para o resultado, ela não consegue dar conta de incluir aquele menino, que no caso é disléxico, e que o professor de arte por conta de uma atenção de um cuidado da especificidade do trabalho dele, de fazer, esse professor que chega no aluno com a linguagem no caso daquele filme, daquela possível experiência com a linguagem artística, e como o filme ele é um filme de mimes, de dedicação, [...] então eu tenho percebido que saberes necessário tem a ver com essa reflexão, que a questão da filosofia fundamental, a questão da arte, porque ela dá aquele insight” (Izabela).

“Sensibilidade, para lidar com o tema, porque é necessário ser sensível. Como eu percebi nos tratamentos do meu filho, quer dizer, nunca tive uma vivência tão intensa com a deficiência depois do nascimento do [...] A escola dele também é interessante, toda atividade corporal ele tá envolvido, de uma forma adaptada, a professora ajudando a carregar ele para chutar a bola, ou a colega dando a mão pra ele conseguir fazer alguma atividade, ou ele no andador desenvolvendo atividade, mas a educação física não é excludente, isso reforça a ideia que você tinha colocado, será que a gente tá formando professores com essa perspectiva? As duas professoras dele da educação física são ex-alunas aqui, e alunas de referência, que estudavam, se dedicavam ao curso, e as duas tem assim muito claro a propósito delas de incluir o Francisco nas atividades, então eu percebo isso no trabalho delas, e acho que isso é resultado de uma experiência vivida aqui na universidade” (André).

Para Anna os saberes importantes são as questões políticas e históricas. Destaca ainda

“ [...] as questões emocionais que envolvem a criança, questões cognitivas que podem estar relacionadas à aprendizagem e as questões emocionais que vão estar relacionadas ao meio que a criança vive eu acho que são questões importantes, e indiscutivelmente a formação do professores mesmo, de pensar a didática, pensar a prática, de organizar o meu trabalho pedagógico de pensar que o professor que não planeja ele não sabe pra onde ele vai, não sabe por onde ele navega então ele vai se perder. Então eu acho que são os saberes importantes para um professor sair com uma formação adequada”.

A professora Daniela ressalta que a primeira questão a ser superada é a ideia de estarmos preparados.

“nós temos que estudar nos qualificar para pensar e se s ujeito com deficiência, mas nós nunca vamos tem uma fórmula, uma competência para tirar da cartola quando a gente encontrar com ele, nós vamos ter que olhar para esse sujeito, analisar, avaliar e fazer uma proposta para ele dentro do grupo, dentro da turma, e também essa proposta ela tem que envolver a relação que a turma vai ter com essa pessoa, aí sim eu acredito que é possível educar tanto a turma, acredito que é valiosíssimo para uma turma ter uma pessoa com deficiência [...] é uma experiência riquíssima e daí eu entendo que não há prejuízo algum em ter um aluno com deficiência em uma sala, ao contrário é um experiência riquíssima de vida inclusive para os demais, para os colegas e para esses sujeito com deficiência é fundamental que ele conviva com pessoas que tenha outras capacidades diferentes da dele” (Daniela).

Sobre essa fala da Daniela, os professores sempre se declaram despreparados para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, mas pouco se questiona acerca da influência do tradicionalismo da prática pedagógica sobre os elevados índices de fracasso escolar dos alunos, mesmo dos sem deficiência (EDLER CARVALHO, 2011).

No que se refere aos Programas de Ensino analisados apenas o da Professora Daniela do Curso de Educação Física aponta discussões sobre a temática da diversidade e da inclusão/exclusão das pessoas com deficiência. Além disso, um dos campos do estágio é uma escola especial.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, verificamos que sempre depende do interesse do professor pela temática para ele buscar ampliar o seu conhecimento na área.

Nesse sentido, sugerimos que os docentes que atuam no Pibid e nos Estágios Curriculares, que não tenham formação na temática sobre a deficiência e a diversidade, considerando que fazem a mediação do aluno graduando com a escola sejam assessorados pelos professores do departamento que atuam na área da Educação Especial para ampliarem seus conhecimentos. Pode servir para possibilitar maior discussão entre os docentes, trocas de conhecimentos, experiências e opiniões (VITALINO; MANZINI, 2010).

Title: Labour Organization Of Educational Teaching In Higher Education And School Inclusion Of Students With Disabilities In Basic Education

Abstract

Studies conducted with the teachers that work in Elementary Education with students with disabilities reveal unprepared to deal with this audience of Special Education. This research analyzes the formation and organization of the pedagogical practice of teaching in Higher Education teacher trainer to act in the Basic Education the light of the basic policies of school inclusion of students with disabilities Education. For this, we have used two types of designs, i. e., the documentary and the field of critical-descriptive one. The universe of the study comprised the effective teachers in Course of Physical Education and Pedagogy Catalan Regional / UFG, involving six teachers who work with the discipline of Supervised and coordinators Program Institutional of the teaching Scholarship – PIBID, through semi-structured interviews and analyzes of their content. We hope this study further discussions regarding this topic as well as broaden the discussion of the processes of knowledge production in this area, thus trying assist administrators of Brazilian Universities in making policy decisions on the subject .

Keywords: Teacher Education; Higher Education; School Inclusion.

REFERÊNCIAS

- BARAÚNA, S. M.; SILVA, V. A. Saberes e formação pedagógica: pensando a prática da docência universitária. In: FONSECA, S. G. (Org.). **Currículos, saberes e culturas Escolares**. Campinas, SP, Alínea, 2007.
- BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1 de 18 de fevereiro de 2002. Institui **Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso: 30 jul. 2014.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CP n.009/01. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, 08 de maio de 2001.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Deficiente (CORDE), e da Secretaria de Educação Especial/MEC (SESP). **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, 1994.
- COSTA, A. S. F.; SAMPAIO, I. M. A construção da identidade docente no ensino superior e os desafios educacionais no mundo globalizado. In: II SIMPÓSIO INTERNACIONAL O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE. 2007. Uberlândia, MG. **Anais...** Uberlândia: FACED Linha de Políticas e Gestão da Educação/UFU, 2007.
- EDLER CARVALHO, R. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. 8. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- LORO, G. L. Segredos e mentiras do currículo: Sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: _____. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 37-57.
- MASETTO, M. (org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998.
- MENICUCCI, M. do. C. Núcleo de apoio à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais – PUC minas. In: II ENCONTRO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR INCLUSIVAS. 2007. **Anais Eletrônicos...** Belo Horizonte: PUC, 2007.
- MOREIRA, L. C. In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, n. 25, p. 37-47, 2005.
- SANTOS, C. da. S. **Políticas de acesso e permanência de alunos com deficiência em universidades brasileiras e portuguesas**. 375f. 2013. Tese (Doutorado em Educação), PPGED/FACED/UFU, Uberlândia –MG, 2013.
- SILVA, L. C. da. **Políticas públicas e formação de professores: vozes e vieses da educação inclusiva**. 2009. 251. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.
- TRIVIÑOS, A.N. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- VITALINO, C. R.; MANZINI, E. J. A formação inicial de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: _____. (Org.) **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010. p. 49-112.