



*Coleção Sadao Omate* 

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA DIVERSIDADE



# Formação de Professores na Diversidade

## **Reitoria**

Ana Beatriz de Oliveira

## **Vice-reitoria**

Maria de Jesus Dutra dos Reis

## **Diretor da EDESP**

Nassim Chamel Elias

## **EDESP – Editora de Educação e Acessibilidade da UFSCar**

### **Editores Executivos**

Adriana Garcia Gonçalves

Clarissa Bengtson

Douglas Pino

Rosimeire Maria Orlando

### **Conselho Editorial**

Adriana Garcia Gonçalves

Clarissa Bengtson

Douglas Pino

Rosimeire Maria Orlando

Conselho Editorial

Adriana Garcia Gonçalves (UFSCar)

Carolina Severino Lopes da Costa (UFSCar)

Clarissa Bengtson (UFSCar)

Christianne Thatiana Ramos de Souza (UFPA)

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda (UFSCar)

Cristina Cinto Araújo Pedroso (USP)

Gerusa Ferreira Lourenço (UFSCar)

Jacyene Melo de Oliveira Araújo (UFRN)

Jáima Pinheiro de Oliveira (UFMG)

Juliane Ap. De Paula Perez Campos (UFSCar)

Marcia Duarte Galvani (UFSCar)

Maria Josep Jarque (Universidad de Barcelona)

Mariana Cristina Pedrino (UFSCar)

Nassim Chamel Elias (UFSCar) - Presidente

Otávio Santos Costa (UFMA)

Rosimeire Maria Orlando (UFSCar)

Valéria Peres Asnis (UFU)

Vanessa Cristina Paulino (UFSM)

Vanessa Regina de Oliveira Martins (UFSCar)

Organizadores  
Sadao Omote  
Leonardo Santos Amâncio Cabral

# Formação de Professores na Diversidade

Volume 6

1ª Edição

São Carlos / SP

EDESP-UFSCar

2022



Copyright © 2022 Sadao Omote e Leonardo Santos Amâncio Cabral.



### Projeto gráfico e diagramação

Carlos Henrique C. Gonçalves

### Capa

Francielle Cristina de Paula

### Preparação e revisão de texto

Paula Sayuri Yanagiwara

#### Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária da UFSCar

F723	Formação de professores na diversidade / organizadores: Sadao Omote, Leonardo Santos Amâncio Cabral. — Documento eletrônico. — São Carlos : EDESP-UFSCar, 2022. 236 p.
	ISBN: 978-65-89874-65-2
	1. Diversidade. 2. Educação especial. 3. Formação de professores. I. Título.
	CDD: 371.9 (20ª)

Todos os direitos desta edição foram reservados a Sadao Omote e Leonardo Santos Amâncio Cabral. A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei no 9.610/1998).



*"Enquanto a árvore é nova, pode dar qualquer forma ao galho"*

*Link Externo: Música >>*



# Sumário

Apresentação da coleção .....	9
Trajetória autobiográfica .....	14
Prefácio .....	23
Introdução .....	31
A importância da concepção de deficiência na formação do professor de Educação Especial .....	35
Ensino comum e ensino especial: a formação e atuação do professor .....	48
Dificuldades e perspectivas para habilitação em Educação Especial .....	53
A concepção de deficiência e a formação do profissional em Educação Especial .....	66
Os cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista e a Educação Inclusiva .....	77
Concepções: Educação Inclusiva e Educação Especial .....	98
Concepções de futuros professores a respeito da Educação Inclusiva e Educação Especial .....	107
A concepção de deficiência em discussão: ponto de vista de docentes de Terapia Ocupacional .....	123
A formação do professor de Educação Especial na perspectiva da inclusão .....	137

Educação Especial, formação de professores e o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação: a construção de práticas pedagógicas inclusivas .....	155
Formação de professores para a gestão do ambiente interacional de sala de aula .....	168
Variáveis pessoais do professor e suas relações com a classe .....	186
A importância das variáveis pessoais do professor na sua formação para a Educação Inclusiva .....	218

# Apresentação da coleção

A Coleção Sadao Omote prenuncia supostos literários e conceituais que delineiam uma longeva trajetória acadêmica a qual se confunde com a própria história e consolidação do campo da Educação Especial no Brasil.

Portanto, apresentar a coletânea de textos do Professor é uma complexa empreitada que, particularmente a nós, integrantes de uma geração recente de pesquisadores desse campo de conhecimento, nos recobre de majorada, mas satisfatória, responsabilidade.

Os diálogos síncronos e assíncronos com o Professor Sadao Omote e as leituras de seus escritos, alguns sequer publicados e que agora compõem esta obra, possibilitaram-nos acessar riquíssimos elementos históricos, culturais, sociais, científicos, metodológicos, etimológicos e epistemológicos.

Os textos do Professor Sadao Omote remetem-nos a uma atmosfera histórica em que os movimentos sociais identitários que se fortaleceram a partir da década de 1960 e os pressupostos do *Independent Living Movement*, nos Estados Unidos, e da *Union of the Physically Impaired Against Segregation*, na Grã-Bretanha, na década de 1970, colocaram em xeque as noções ordinárias e cotidianas de deficiência.

Naquele período, as limitações derivativas de déficits ou limitações biológicas das pessoas tidas como excepcionais, desviantes, divergentes, loucos, insanos, anormais, inadaptáveis, alunos-problema, alunos-lentos, dentre outros termos que atualmente são pejorativos, passaram a ser questionadas e compreendidas com base nos produtos históricos, culturais e contextuais.

Essa mudança de perspectiva e seu suposto gnosiológico exerceram profunda pressão política nas arenas responsáveis pela construção de políticas públicas em escala internacional. Ainda que não congruente *ipsis litteris* ao propalado pelos teóricos do modelo social, a assunção via normativas dessa postura pela Organização das Nações Unidas, pela Organização Mundial da Saúde, pelo Banco Mundial e pela Organização Internacional do Trabalho, sobretudo a partir da década de 1980, representava um avanço quanto ao conceito anteriormente exposto.

Tudo o que era sólido sobre a ideia da deficiência se desmanchava no ar após o desenvolvimento do campo de uma crítica acadêmica e social nominada como *Disability Studies* ou modelo social da deficiência.

É naquele contexto, no início dos anos de 1980, época de grandes transformações no entendimento da categoria deficiência e, por conseguinte, do campo da Educação Especial, que os primeiros trabalhos do

Professor Sadao Omote se desenvolvem. A inter-relação sujeito e contexto já estava presente em suas obras e era tida pelo por ele como pedra angular da compreensão da categoria deficiência.

Assim, o resgate histórico-bibliográfico representado pela própria produção acadêmico-científica do Professor Sadao Omote possibilita compreendermos seu pioneirismo, em terras tupiniquins, na apresentação das ideias propaladas por essa vertente que colocou de cabeça para baixo tudo o que anteriormente havia sido dito sobre deficiência.

Cumprir destacar, entretanto, que a imersão nas abordagens sociais da deficiência não implicou, na trajetória e nos textos do professor Sadao Omote, apagar ou secundarizar o campo biológico. Muito pelo contrário. O fio de Ariadne de Omote está em tencionar dialeticamente os campos culturais e naturais sem a produção de intersecção entre eles. A trajetória do autor e a consideração do fenômeno da deficiência como dialético e permeado pela junção de compostos que envolvem esferas históricas e naturais devem ser consideradas contemporânea. Não por acaso, uma das frases que mais aparecem no texto do autor é tomada de empréstimo de Dobzhansky: “o homem é naturalmente cultural e culturalmente biológico”.

O texto mimeografado “Deficiência como fenômeno socialmente construído”, que é apresentado de maneira original nesta coleção, data de 1980 e jamais fora publicado. Nele, percebemos de maneira inaugural, principalmente sob influência da perspectiva interacionista de Erving Goffman, Howard Becker e William Thomas, apontamentos que se tornariam posteriormente apropriados por diversos autores do campo da Educação Especial e na configuração dos espaços escolares, das relações pedagógicas, sociais e histórico-culturais.

É a partir desse universo complexo e multifacetado que Omote trama seus conceitos e estabelece, ao longo de sua carreira acadêmica, entendimentos sobre abordagem social da deficiência, beleza, questões estéticas, atratividade, família, inclusão, formação docente, ética e pesquisa, ensino, concepções de deficiência, dentre outros enfoques. Evidentemente, a distinção temática aqui apresentada, como qualquer processo de separação, é arbitrária e comporta categorias que não abrangem a totalidade das proposições aventadas. Contudo, além de exercício didático que permite sintetizar uma longa narrativa, tal divisão materializa a ampla gama de conteúdos trabalhados e a dimensão do conjunto de produções acadêmicas.

O exercício de apresentar brevemente a Coleção Sadao Omote fez-nos compreender que o atual cenário acadêmico-científico, contaminado pela lógica produtivista e mergulhado em uma cultura de acesso rápido a “informações”, tem corroborado o enfraquecimento, a distorção e a desconsideração de elementos fundantes do conhecimento. Ainda, frequentemente identificamos periódicos científicos que desestimulam pes-

quisadores a referenciem, em seus manuscritos, publicações datadas há mais de uma década, conotando que o conhecimento “não recente” pode ser desconsiderado na ciência. Mais do que isso: corre-se o risco de o pseudoineditismo de conhecimentos ser legitimado pelas comunidades acadêmico-científicas.

Nesse contexto, a Coleção Sadao Omote tem como propósito possibilitar aos diversos atores sociais, tais como as pessoas com deficiências, famílias, estudantes, profissionais das mais diversas áreas de atuação e gestores, o acesso aos textos originais do Professor, sob sua própria curadoria contextualizada e comentada.

Atualmente, transita uma inquietante expressão popular-mercadológica: “não julgue um livro com base em sua capa”. Em sentido contrário a essa lógica, a Coleção Sadao Omote teve o intuito de resgatar os possíveis sentidos relacionais entre componentes que constituem a capa, a quarta-capa, a folha de rosto, o conteúdo e, também, a inter-relação de seus volumes.

Assim, a obra completa está representada não estritamente por produções acadêmicas, mas por elementos simbólicos, textuais e audiovisuais que, desde a infância do professor Sadao Omote, constituem sentidos significativos em sua vida pessoal e profissional.

Leitores um pouco mais curiosos poderão acessar a poética da coleção por meio da relação entre outros elementos:

a) o título de cada volume e a respectiva imagem da capa, em seu conjunto, remetem não apenas ao tema em si, mas a atravessamentos que perpassaram a subjetividade do autor durante suas vivências, reflexões, estudos, diálogos e pesquisas sobre determinados assuntos;

b) a folha de rosto possui *tsurus* em quantidade correspondente ao número do volume, pendurados em uma árvore seca ao lado esquerdo de frases ditas pelo professor Sadao;

c) ao clicar sobre essa frase, o leitor poderá acessar uma música cuidadosamente selecionada pelo professor, portando-o a uma atmosfera sonora (com legendas) e convidando-o a transcender o conteúdo visual e textual do volume por meio da aproximação de outros significados não claramente expressos, relacionados ao tema do volume e à biografia do professor;

d) a obra foi constituída, ainda, na perspectiva da acessibilidade, sua versão digital é disponível em formato que possibilita a usuários de softwares leitores de tela acessar o conteúdo textual e imagético;

e) em comum acordo com as editoras e periódicos, a Coleção Sadao Omote garante, na primeira página de cada capítulo, a indicação das referências completas do texto, com hiperlink. Assim, sempre que disponível, os leitores poderão acessar o arquivo com o texto original.

Cumprido destacar que nem a sequência dos capítulos de cada volume, nem a dos volumes que compõem a coleção obedeceram à cronologia.

Dentro de todo esse simbolismo, buscou-se representar a própria biografia do professor Sadao Omote, que se reconhece com três identidades as quais convivem, se complementam e coexistem solidariamente: a identidade brasileira (civil, por ter nascido no Brasil); a identidade brasileira-nipônica (social, em que as pessoas o percebem como brasileiro, porém com influência da cultura japonesa); e a identidade nipo-brasileira (pessoal, quando está consigo mesmo, reconhece-se como japonês, com influência da cultura brasileira).

Assim, é sobre esse caminhar absolutamente histórico que os leitores percorrerão nas páginas desta coleção, a qual condensa produções de um autor que muito contribuiu para a história dos estudos sobre deficiência em terras tupiniquins. Esperamos que a ideia primeva se popularize, abrace outros autores e se torne uma coletânea do pensamento em Educação Especial no Brasil.

Leonardo Santos Amâncio Cabral

Gustavo Martins Piccolo



# Trajectoria autobiográfica

A Coleção Sadao Omote foi concebida pelo Professor Leonardo Santos Amancio Cabral, visando a descrever a trajetória da vida acadêmica de um pesquisador da área de Educação Especial por meio da sua produção bibliográfica. Cada um dos volumes tem um propósito específico, cuja composição foi orientada pela concepção de um recorte possível dessa trajetória. Não há nem norte cronológico nem um agrupamento temático rigorosamente definido pelo conteúdo de cada texto, uma vez que a produção bibliográfica de um autor não segue necessariamente uma lógica linear previamente definida, mas transcorre um pouco ao sabor das demandas e oportunidades.

Este conjunto foi organizado buscando destacar alguns momentos do longo percurso bibliográfico percorrido pelo autor. Compreende textos das últimas quatro décadas, o que não representa a conclusão da construção apontada no título do Volume 1 – Trajetória de Construção de uma Abordagem Social das Deficiências –, como se verá, direta ou indiretamente, nos volumes seguintes da Coleção. É um processo contínuo, permanentemente inacabado, tanto porque a realidade a que se refere se modifica quanto porque a própria visão e compreensão do autor não se findam enquanto viver.

Para introduzir o leitor nessa trajetória, é conveniente descrever brevemente o cenário no qual emergiram as primeiras inquietações relativas à temática abordada na Coleção. É um ponto de partida, dentre tantos outros remotos,<sup>1</sup> para dar início à caminhada. Esse cenário essencialmente não se modificou no decorrer de todo o percurso, exceto os nomes, os locais e os personagens. O leitor identificará, ao longo dos volumes que compõem a Coleção, um denominador comum que vai se revelando paulatinamente.<sup>2</sup>

A origem mais próxima e mais explicitamente relacionada à trajetória apontada no título do Volume 1 pode ser localizada no início do ano de 1974, quando apareceu a mim o desafio de “tirar a fralda”<sup>3</sup> de meninos e meninas com deficiência mental severa e profunda, já na puberdade e início da adolescência, atendidos em uma instituição filantrópica. Com base na literatura predominante nesta questão, foi elaborado um detalhado

---

1 Esses outros possíveis pontos de partida mais remotos o leitor certamente identificará em alguns dos textos dos próximos volumes.

2 Esse denominador comum só irá se revelar na extensão em que o leitor se desvencilhar das armadilhas hoje tão presentes, relativas à terminologia considerada atual e adequada e aos pontos de vista considerados politicamente corretos. Enfim, como costume dizer, “é preciso interpretar o cerne da mensagem da peça sem impressionar-se com a coreografia com que ela é representada”.

3 Assim era referido o treino de *toilette* ou de controle esfinteriano realizado com indivíduos com incontinência vesical.

programa de treinamento, com base nos princípios de condicionamento operante e clássico.

Seguindo a recomendação de praxe nesse tipo de treinamento, ao iniciar o programa com os jovens incontinentes, algum adulto da família – mães e apenas um pai – passou a ser orientado em grupo, para que continuasse o treinamento em casa.<sup>4</sup> Os familiares estavam, de um modo geral, muito animados com a perspectiva de finalmente conseguir “tirar a fralda” do menino ou da menina e continuavam o procedimento de treino com afinco em casa e entusiasmavam-se com pequenos progressos.

Uma das mães reagiu de modo inesperado e inicialmente incompreensível. Todas as semanas comparecia à instituição, no horário da reunião, porém, não entrava na sala de atendimento junto aos outros. Permanecia na sala de espera até o encerramento da sessão de uma hora e meia para, daí, entrar na sala de atendimento querendo conversar comigo.<sup>5</sup> Como estava muito interessado em que ela compreendesse todo o procedimento para dar continuidade ao treino em casa, a atendia individualmente após o encerramento da sessão do grupo. Constantemente, ela me interrompia, enquanto tentava lhe explicar o que estava sendo feito e como o seu filho estava reagindo, para fazer queixas como “ninguém me ajuda em casa”, “estou velha demais para continuar cuidando do A”,<sup>6</sup> “dói aqui, dói acolá, e não consigo mais dar banho nele”, e assim por diante.

Confesso sinceramente que ficava aborrecido com o que me parecia desinteresse da parte dela com relação à possível independência do filho. Na tentativa de compreender como lidar com a situação, mergulhei na biblioteca do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, onde havia feito o curso de graduação, e comecei a pesquisar sobre família de deficientes mentais. Encontrei um filão que não imaginava existir. Comecei a estudar textos, muitos deles já antigos, que descreviam e discutiam as reações apresentadas por familiares, em especial as mães, de deficientes mentais. Tais reações não se referiam estritamente à condição objetiva de ter um filho que requer atenção e cuidados especiais nem ao fato concreto e cotidiano de desgastes físicos adicionais ocasionados por tais cuidados.

É fácil imaginar o significado que, 60 ou 70 anos atrás, tinha para a maioria das mulheres a condição de se tornarem mães. E ser uma “boa mãe” certamente não incluía a possibilidade de gerar um filho deficiente. Somem-se a isso as inúmeras avaliações depreciativas que recaíam sobre as mães de crianças deficientes, como também certo isolamento social que muitas delas

4 A instituição funcionava em regime de semi-internato, em que a clientela permanecia o dia inteiro nela durante os dias da semana, retornando ao respectivo lar à noite e nos finais de semana.

5 Como se trata de experiências muito pessoais, sempre que me sentir mais confortável, usarei a primeira pessoa do singular, um expediente de que tenho lançado mão nos últimos tempos.

6 “A” era o filho de 14 anos com deficiência mental profunda, conforme diagnóstico constante do prontuário.

sofriam dentro da sua própria família estendida. Mais tarde, compreendi que essas mães – também, talvez em menor intensidade, os pais e irmãos – sofriam do que Goffman (1975) descreveu como estigma de cortesia.

Compreendi, finalmente, que, com esse quadro, o atendimento às mães não poderia se limitar estritamente ao treinamento e à orientação para lidar com diferentes dificuldades apresentadas pela criança deficiente mental. Já em 1956, Kanner escreveu, no seu artigo intitulado *Parent Counseling*, que qualquer atendimento ao deficiente mental, para ser completo, precisaria levar em consideração os envolvimento emocional dos pais, os quais seriam as pessoas mais interessadas no problema e deveriam ser preparadas para serem participantes efetivos no tratamento destinado ao deficiente. Assim, segundo Kanner, o aconselhamento parental precisaria ser parte integrante de qualquer atendimento à criança ou jovem com deficiência mental.<sup>7</sup>

Compreendi que a reação dessas famílias não era ocasionada unicamente pela condição clínica objetiva de deficiência ou algum grave acontecimento. Em vez disso, toda a significação social da deficiência e o lugar reservado a pessoas com deficiência na respectiva sociedade tinham participação importante na construção do *modus vivendi* dessas famílias e das reações psicossociais de cada membro familiar, em especial as mães. Foi uma compreensão importante que foi determinante na definição do objeto de investigação relatada na minha dissertação de Mestrado (OMOTE, 1980).

Sou particularmente grato àquela mãe que me abriu todo esse horizonte para o qual a disciplina de Psicologia do Excepcional, que tive na graduação, não me havia revelado. E penitencio-me por ter tentado retirar daquela mãe algo que parecia ser a maior razão para se sentir uma “boa mãe”, apesar de ter dado à luz uma criança com grave deficiência mental. O menino dependia da mãe para as coisas mais simples e rotineiras da sua vida diária, como ir ao banheiro para cuidar da sua necessidade e higiene pessoal, alimentar-se, vestir-se, não se envolver em situações de risco etc., e a minha proposta era a de torná-lo independente...

Ao iniciar as entrevistas com mães de deficientes mentais, naquela e em outras três instituições congêneres, fui percebendo aos poucos uma estreita ligação entre o universo psicossocial delas e o discurso predominante na sociedade de então a respeito de deficiência mental. Muitas dessas mães haviam incorporado representações sociais a respeito da deficiência mental e do papel de mães de deficientes mentais. Nas entrevistas, essas

---

<sup>7</sup> Compreendi, mais tarde, que, na realidade, o drama vivenciado pelas famílias de crianças e jovens com deficiência mental não era algo exclusivo e particular delas. Famílias de crianças com outras condições fortemente estigmatizadas vivenciavam drama semelhante.

representações estavam frequentemente presentes. Tal compreensão direcionou-me o olhar mais amplo para o entorno dessas famílias.

Assim, antes mesmo de defender a dissertação de Mestrado, tinha em mente estudar esse entorno social. Comecei a estudar mais profundamente textos sobre as representações sociais, pelas quais já havia me interessado nos tempos da graduação. O meu interesse aos poucos foi se definindo em relação a um conhecimento mais elementar, os estereótipos sociais, o que acabou por determinar a minha pesquisa para o Doutorado (OMOTE, 1984).

Novamente, descobri um filão muito rico, que me permitiu compreender melhor o processo de construção de conhecimento do senso comum, que não raras vezes pode contagiar o conhecimento científico, no qual se pautam os profissionais da área. Na medida em que me ocupei por alguns anos investigando a construção de estereótipos a respeito de pessoas com deficiência, fui percebendo que certas crenças a respeito delas eram moldadas a partir de relações muito tênues que não sobreviveriam a uma observação rigorosa, principalmente por meio de supergeneralizações de fatos isolados e conexões inconsistentes.

A compreensão do mecanismo de construção de estereótipos sociais fez-me lembrar de alguns curiosos e aparentemente incompreensíveis comentários que em algumas situações já havia observado. Quando uma pessoa leiga no assunto tomava conhecimento de que uma determinada criança era deficiente, algumas vezes ouvia comentários como “que judiação, tão bonitinha...”. Ficava um tanto intrigado com observações dessa natureza, mas não havia inicialmente dado a necessária importância. Mas comecei a pensar: se essa pessoa continuasse a sua fala, as palavras pronunciadas na sequência talvez fossem “... se ao menos fosse feinha”. A frase completa poderia ser “que judiação, tão bonitinha; se ao menos fosse feinha”. Intuitivamente, fazia muito sentido. Na área da percepção de pessoas, acabei encontrando um rico material sobre os efeitos de diferentes características corporais de uma pessoa sobre a percepção (ou seria atribuição?) de outras qualidades dela.

Em função da observação como aquela apontada no parágrafo anterior, interessei-me particularmente pela percepção da relação entre as características faciais de uma pessoa e outras qualidades dela. Assim é que, por 11 anos, estudei as questões relacionadas à atratividade física facial e seus efeitos sobre a percepção e julgamento a respeito de outras qualidades da pessoa. Parte desses estudos foi relatada na minha tese de Livre-docência, incluindo, além dos estudos metodológicos iniciais, os efeitos da atratividade física facial sobre a percepção de deficiência e sobre o prognóstico de um tratamento especializado (OMOTE, 1992).

Confirmando a suspeita inicial, as deficiências mental, auditiva e física<sup>8</sup> foram associadas, na percepção dos participantes da pesquisa, mais frequentemente a faces de meninos e meninas com baixa atratividade física facial. Ao mesmo tempo, a normalidade foi mais frequentemente associada a faces com alta atratividade física facial. Apesar dessa associação e dos comentários perplexos mencionados parágrafos atrás, fato é que, na realidade, se encontram crianças bonitas que são deficientes. Esse desencontro cria um estado psicológico desconfortável, conhecido por dissonância cognitiva, que requer uma solução (FESTINGER, 1957). Uma possibilidade de solução dessa dissonância cognitiva é a criação de uma terceira cognição capaz de conciliar as duas anteriores, avaliadas como incongruentes.

Assim, outro experimento foi realizado e relatado na tese de Livre-docência. Diante de três fotografias de meninos ou meninas, variando em grau de atratividade física facial, os participantes da pesquisa foram informados de que as três crianças tinham dificuldades decorrentes de certo grau de perda auditiva e eram submetidas à terapia fonoaudiológica. A tarefa dos participantes consistia em indicar qual das três crianças teria o melhor prognóstico. Como era esperado, a criança com a mais alta atratividade física facial foi a mais frequentemente apontada como sendo a que teria melhor prognóstico. A admissão dessa terceira cognição resolve o desconforto ocasionado pelo estado de dissonância cognitiva, na medida em que se admite que, se uma criança for deficiente, mesmo sendo bonita, ao menos ela terá melhor aproveitamento do tratamento especializado.

Essas relações, aparentemente sem sentido, têm a sua funcionalidade, quando se observa o complexo ser humano biopsicossocial. Essa questão é tratada com certo detalhe no epílogo do livro *Aparência e Competência: uma relação a ser considerada na Educação Especial* (OMOTE, 2014).

Essa caminhada um tanto aventureira, motivada por inquietações de natureza intelectual profundamente enraizadas na minha história de vida, esteve associada à questão da formação do profissional da área de Educação Especial, em especial os professores especializados no ensino de deficientes. Contratado pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Marília, em 1978, quando a universidade estava iniciando a formação de professores especializados no ensino de estudantes com deficiência, na forma de Habilitação do Curso de Pedagogia, tive o privilégio de ministrar aulas da primeira à última turma, formada em 2010, quando, mediante uma reforma dos cursos de Pedagogia, as habilitações foram extintas.<sup>9</sup>

---

8 A deficiência visual não foi incluída, pois os participantes da pesquisa certamente iriam procurar na face, mais especificamente nos olhos, os indicadores da cegueira.

9 Entendo que foi uma medida profundamente equivocada, encerrando a formação especializada na Habilitação em Educação Especial, com a duração de três semestres, com cerca de 300 horas de estágio supervisionado. Com a extinção dessa formação docente, a alternativa passou a ser a formação em cursos de especialização,

O profundo e duradouro envolvimento com a formação docente para o ensino de estudantes com deficiência, juntamente à sucessão de temas aparentemente diferentes que orientavam os meus estudos permitiram-me aprofundar progressivamente as minhas reflexões sobre a origem, a construção e o lugar das deficiências na nossa sociedade. Nos últimos 48 anos, a minha atuação profissional e intelectual esteve fortemente orientada pelas questões relacionadas às deficiências, as quais se estenderam ao contexto mais amplo das diferenças e da diversidade, buscando compreender a sua significação social, o seu lugar e o seu papel na sociedade.

A Declaração de Salamanca criou oportunidade para ampliar um pouco mais as minhas fronteiras das aventuras intelectuais, conduzindo-me ao estudo das atitudes sociais, particularmente em relação à inclusão. Na verdade, o que me desafiou a me embrenhar nas questões atitudinais não foi exatamente a Declaração de Salamanca, mas a reação dos profissionais, sobretudo da Educação, no clima já relativamente aquecido acerca da cidadania das minorias até então marginalizadas.

A mudança da perspectiva de integração para a da inclusão<sup>10</sup> envolveu profundamente os profissionais, sobretudo os da área da Educação, muitos dos quais, com grande entusiasmo, defendiam a sua convicção de que a inclusão seria a grande solução para o problema que o modelo integracionista teria trazido à tona. Na defesa entusiasmada e até um tanto dogmática da inclusão, começou a aparecer com frequência, eventualmente ocupando até posição de destaque, um importante elo até então um tanto negligenciado: a audiência. De todo o complexo fenômeno da deficiência, um ingrediente fundamental no processo de caracterização de uma condição – médica, psicossocial, socioeconômica, etnocultural – como uma deficiência é a audiência. É a reação dos outros que, em última instância, caracteriza a posse de uma incapacidade ou determinadas dificuldades e limitações como uma deficiência, que deve ser nomeada, reconhecida e tratada distintivamente.

O foco de atenção passou a recair também sobre o entorno das pessoas identificadas como deficientes. Se o entorno constitui a audiência perante a qual determinadas pessoas são deficientes, naturalmente ela precisa ser convenientemente assessorada e modificada para a gestão das deficiências.<sup>11</sup>

---

pós-graduação *lato sensu*, que, com raras exceções, estão longe de capacitar efetivamente o professor nas questões relacionadas ao ensino de estudantes com diferentes deficiências, incluindo aí os recursos didático-metodológicos adequados. Penso ter tal reforma sido inspirada por um entendimento um tanto equivocado da Educação Inclusiva.

10 Talvez alguns leitores sintam certo incômodo por insistir em usar, pela segunda vez neste texto, a palavra “perspectiva”, em vez de “paradigma”, esta mais em consonância do que aquela com o entendimento comumente associado a essa temática. Deixo aqui uma interrogação em vez da justificativa.

11 Entendo que até mesmo as sucessivas propostas de mudança na nomenclatura com referência a pessoas com deficiência fazem parte desse processo.

Fortaleceu-se a ideia de que a exclusão de pessoas com deficiência ocorre devido a barreiras de diferentes naturezas que elas encontram no seu ambiente. Daí, uma medida para criar condições favoráveis à inclusão seria a remoção dessas barreiras. Uma dessas barreiras, um tanto vagamente referida, mas com presença constante nos discursos, eram as atitudes das pessoas.<sup>12</sup>

As atitudes sociais negativas, desfavoráveis ou inadequadas passaram a ser referidas com certa frequência nos debates sobre a inclusão. Entretanto, a presença desse assunto nessas discussões era baseada em observações anedóticas ou opiniões pessoais. Daí porque, em 2000, o grupo de pesquisa Diferença, Desvio e Estigma, do qual sou líder, iniciou um trabalho de construção de uma escala de mensuração de atitudes sociais em relação à inclusão. Após alguns estudos, inclusive da sua validação e padronização, foi concluída e disponibilizada a Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (Elasi), com duas formas equivalentes (OMOTE, 2005). A Elasi passou a ser amplamente utilizada por pesquisadores de diferentes partes do país, confirmando a previsão que o grupo de pesquisa fizera, na ocasião, de que a disponibilização de um instrumento de mensuração confiável contribuiria para o fortalecimento da pesquisa nessa área.

Nas últimas duas décadas, a minha principal atuação acadêmica está centrada nas questões relacionadas a atitudes sociais, principalmente na forma de orientação de pesquisas sobre atitudes sociais de professores e estudantes em relação à inclusão, da Educação Infantil ao Ensino Superior. Juntamente ao tema das atitudes sociais, alguns dos meus orientandos têm se dedicado a estudar as concepções de professores e estudantes sobre as deficiências, Educação Especial e Educação Inclusiva. Dois dos orientandos investigaram outro fenômeno de ampla abrangência social, relativo à construção de conhecimento por parte de pessoas comuns: as representações sociais acerca das deficiências.

Outra peculiaridade dessa já longa caminhada que merece algum destaque diz respeito às preocupações com questões metodológicas. Nos meus estudos iniciais, identifiquei alguns pequenos arranjos metodológicos, em busca de uma maior confiabilidade dos dados coletados. Mas verifico que essa tendência está mais fortemente presente nas pesquisas orientadas em nível de mestrado, doutorado e pós-doutorado, provavelmente em função do foco na formação de pesquisador. Um dos futuros volumes será dedicado a essa questão.

Estão aí, enfim, graças ao interesse e empenho do Professor Leonardo, disponíveis alguns dos textos, cujo acesso hoje fica um tanto limitado por uma série de mudanças ocorridas nas últimas décadas nos

---

12 A locução "atitudes sociais" seria mais adequada, como geralmente esse fenômeno é designado nos manuais de Psicologia Social.

procedimentos e critérios de busca de informações científicas acerca do assunto sob investigação, a título de fundamentação teórica. Alguns desses textos sequer chegaram a ser publicados, embora tivessem sido redigidos sob encomenda ou sido submetidos a algum periódico. As concebíveis especulações sobre as eventuais razões da não publicação desses textos podem ser um exercício provocativo em busca da compreensão dos critérios de atualidade de um texto, hoje fortemente vinculados à sua cronologia.

Sadao Omote

## Referências

FESTINGER, L. *A Theory of Cognitive Dissonance*. Evanston: Row Peterson, 1957.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. Texto original de 1963.

KANNER, L. Parent Counseling. In: ROTHSTEIN, J. H. (ed.). *Mental Retardation: readings and resources*. Nova York: Holt, Rinehart and Winston, 1961. p. 453-461. Originalmente publicado em *Children Limited*, abr. 1956.

OMOTE, S. A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 11, n. 1, p. 33-47, 2005.

OMOTE, S. *Aparência e Competência: uma relação a ser considerada na Educação Especial*. Curitiba: Appris, 2014.

OMOTE, S. *Atratividade Física Facial: percepção e efeitos sobre julgamentos*. Tese (Livre-docência em Educação Especial) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1992.

OMOTE, S. *Estereótipos de Estudantes Universitários em relação a Diferentes Categorias de Pessoas Deficientes*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1984.

OMOTE, S. *Reações de Mães de Deficientes Mentais ao Reconhecimento da Condição dos Filhos Afetados: um estudo psicológico*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1980.



# Prefácio

Em uma época em que se observa uma escalada do crescimento do movimento anticiência, nada mais propício do que louvar a ciência a fim de combater as pautas que têm sido apropriadas pela direita política internacional, tais como as manifestações negacionistas, terraplanistas, ou de rejeição das evidências da ciência e da medicina convencional. Assim, qualquer mecanismo de disseminação e popularização da ciência é bem-vindo, e é a isso que se propõe a série Educação Especial – Coleção Sadao Omote, ou seja, organizar e divulgar as produções de um dos pesquisadores mais profícuos no campo da Educação Especial brasileira.

O Volume 6 da Coleção tem como tema central a formação docente, com ênfase na perspectiva da inclusão escolar. Cabe destacar que a formação docente para a Educação Especial e Educação Inclusiva tem se mostrado uma preocupação presente em todos os documentos oficiais das políticas nacionais da área, desde o início da constituição do campo da Educação Especial na década de 1970. Entretanto, ao contrário da ênfase nos discursos acerca da necessidade de formar os professores para atuar com esse alunado, na prática, sempre predominaram políticas precárias de formação de professores na área. Nesse sentido, esta coletânea de artigos oferece ao leitor um panorama histórico das políticas, das pesquisas e das inquietações de pesquisadores sobre formação de professores no Brasil ao longo dos anos.

Os quatro primeiros capítulos trazem textos históricos, produzidos entre os anos de 1995 e 2001, que precisam ser lidos e compreendidos no contexto daquela época, ou seja, quando as terminologias de referência aos estudantes do público-alvo da Educação Especial (PAEE) eram outras, quando o país apenas principiava no debate sobre Educação Inclusiva, enquanto havia muitos desses estudantes fora da escola, e os poucos que conseguiram ingressar estudavam em classes ou escolas especiais. Nessa época, a importância de discutir a formação de professores do ensino comum era pouco reconhecida, e, como os estudantes com deficiência estudavam em contextos separados, a ideia predominante era a de que o ensino deles era da responsabilidade exclusiva de professores especializados.

O Capítulo 1 traz justamente um ensaio teórico sobre a formação do professor de Educação Especial. O texto aborda a formação de professores especializados no Brasil, traçando a trajetória histórica a partir da década

de 1970, apontando os avanços na criação dos cursos de Pedagogia com habilitação em Educação Especial, descrevendo a proposta paulista de cursos específicos para as categorias de deficiências (mental, física, visual e auditiva), destacando três aspectos críticos da área. O primeiro, a formação específica baseada nas categorias de deficiências, sem considerar que elas são invenções ou construções sociais. O segundo, a relação desarticulada entre ensino especial e ensino comum, o sistema dual (comum e especial) e mecanismos precários de identificação de estudantes com deficiência. O terceiro questionamento é sobre o perfil dos professores especializados, formados para lidar com alunos com uma única categoria de deficiência, apontando a necessidade de mudanças em direção a uma formação mais generalista, que tirasse o foco do trabalho centrado no aluno com deficiência para uma ação mais colaborativa com professores do ensino comum.

O segundo capítulo, também um ensaio teórico, aprofunda a discussão de dois aspectos apontados no capítulo anterior: a relação entre ensino comum e especial e a formação/atuação de professores. O texto inicia apontando as evidências produzidas em pesquisas nacionais e internacionais acerca da precariedade da formação de professores do ensino especial e da baixa qualidade da educação segregada desses alunos. Para concluir, o autor destaca duas teses. A primeira, defendendo a manutenção dos recursos da Educação Especial nas escolas públicas, na época ameaçada pela retórica dos inclusionistas radicais que pregavam sua extinção. A segunda, defendendo que o ensino especial se transformasse em serviço de apoio ao aluno no ensino comum.

Enfim, passados mais de 20 anos da publicação desses artigos, conclui-se que os apontamentos feitos ainda continuam muito atuais e merecem ser conhecidos por todos aqueles que atuam na área.

No Capítulo 3, o autor e vários colaboradores, todos da Universidade Estadual Paulista (Unesp), discutem as dificuldades e perspectivas do curso de habilitação em Educação Especial da própria instituição. O texto aborda o histórico da formação de professores de Educação Especial no Brasil, a criação de cursos de habilitação na Unesp de Marília e de Araraquara, descreve a estrutura dos cursos e traz à luz discussões e críticas do colegiado dos docentes dos cursos da época a respeito de questões estruturais e conceituais, redefinição do perfil do professor especializado, papel e abrangência de sua atuação.

O Capítulo 4 aprofunda essa análise com destaque à importância da concepção de deficiência na formação do professor de Educação Especial, criticando as mudanças rápidas que aconteciam nos discursos da área, em função do emergente debate sobre educação inclusiva, uma vez que mudanças na terminologia não significavam necessariamente evoluções

conceituais ou nas práticas. O autor criticou novamente a formação especializada em categorias de deficiências e o uso de termos genéricos, que acabavam por apagar diferenças a serem consideradas no processo de ensino e aprendizagem. Finalizando, apontou com otimismo o amplo debate com que a filosofia de inclusão escolar poderia potencializar as mudanças necessárias na formação de professores.

Nos capítulos seguintes, cujas produções são mais recentes, o foco, antes voltado para a formação de professores de Educação Especial no âmbito dos cursos de Pedagogia com habilitação em Educação Especial, muda, e a discussão volta-se para a formação de professores do ensino comum. Em 2006, foi aprovada a Resolução CNE/CP nº 1/2006, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, que excluiu a possibilidade de formações por habilitações, e, a partir de 2009, foram extintas todas as habilitações em Educação Especial no âmbito dos cursos de Pedagogia que havia no país. Esse fato e o início da radicalização da política de escolarização de inclusão escolar no país, com a entrada do Governo Lula a partir de 2006, trouxe para a arena dos debates a questão de como deveria ser a formação de professores para essa nova perspectiva política.

No Capítulo 5, originalmente publicado em 2013 em coautoria com Cristiane Regina Xavier Fonseca-Janes, o foco de análise foram os seis cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista, já refletindo o que aconteceu na instituição após a extinção das habilitações e com o avanço da política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 no país. O artigo descreve um estudo feito com coordenadores sobre o processo de adequação do curso de Pedagogia às exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006 e da política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008. Os autores concluem que, apesar de o contexto demandar formação de professores generalistas e especializados, as mudanças na política representavam uma perda expressiva em termos de formação de educadores especializados, ao mesmo tempo que a formação de pedagogos, com carga horária e natureza isoladas das poucas disciplinas incluídas nas matrizes curriculares, não parecia oferecer formação teórica e prática consistente para a compreensão da Educação Inclusiva.

Os Capítulos 6 e 7, em coautoria com Carla Cristina Marinho, apresentam estudos originalmente publicados em 2016 e 2017, portanto, quando a política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva já havia se consolidado no país e os pesquisadores se questionavam se esse contexto havia ocasionado mudanças conceituais necessárias nos futuros professores. Para responder a essa questão, são descritos dois estudos so-

bre o curso de Pedagogia oferecido pela Unesp de Marília-SP, que formava pedagogos para a atuação docente na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e para a Gestão de Sistemas Educacionais e de Ensino.

O estudo descrito no Capítulo 6 avaliou quais de três concepções de Educação Inclusiva (inclusão escolar, inclusão escolar de pessoas com deficiência ou educação de qualidade) e de três de Educação Especial (modalidade educacional específica, modalidade de ensino transversal ou modalidade educacional excludente) predominavam entre os estudantes do 4º ano, portanto no final da formação. Os resultados evidenciaram que a matriz curricular adotada teve influência na formação, pois as concepções dos futuros pedagogos compreendiam Educação Especial como modalidade de ensino transversal e de Educação Inclusiva como educação de qualidade.

O estudo descrito no Capítulo 7 comparou as concepções de alunos ingressantes e concluintes do mesmo curso de Pedagogia. Os resultados permitiram concluir que, no decorrer do curso, as concepções de Educação Inclusiva, como educação de qualidade, e de Educação Especial, como modalidade de ensino transversal, pareceram se fortalecer, assim como as atitudes sociais favoráveis à filosofia de inclusão escolar. Em relação à formação de professores, cabe destaque para duas conclusões apontadas pelos autores. A primeira é relacionada ao fato de que, mesmo com carga horária relativamente pequena, como habitual nos cursos de Pedagogia no país, disciplinas que tratavam de temas relacionados à inclusão pareciam exercer efeitos expressivos sobre as atitudes sociais favoráveis em futuros pedagogos. A segunda é de que a oferta dessas disciplinas não garantia formação de pedagogos para a realização de práticas pedagógicas favoráveis à aprendizagem de alunos público-alvo da Educação Especial no contexto escolar comum.

No Capítulo 8, em coautoria com Luciana Ramos Baleotti, o foco também recaiu sobre o exame de concepções sobre deficiência, mas agora de formadores de Terapeutas Ocupacionais, considerando que essas concepções têm importantes repercussões na formação dos futuros profissionais dessa área. O artigo, originalmente publicado em 2014, descreve um estudo do qual participaram 15 docentes de cursos de Terapia Ocupacional de 10 universidades e avaliou, por meio de uma escala, as tendências de quatro tipos de concepções: social, médica, dos determinantes sociais e interacionista. Os resultados evidenciaram que a concepção dos docentes universitários graduados em Terapia Ocupacional foi interacionista e social, compatível com o recomendado pela literatura, segundo os autores.

O Capítulo 9 traz um trabalho originalmente publicado em 2003, quando mudanças em direção à política de Educação Inclusiva se anunciavam no país e o Conselho Nacional de Educação aprovava a Resolução

02/2001, depois de um longo e democrático debate com a comunidade, do qual fiz parte, como também o Professor Sadao. Nas minhas memórias, esse foi o documento oficial acerca da política nacional de Educação Especial construído de modo mais democrático que tive a oportunidade de vivenciar ao longo da carreira. Infelizmente esse modo de fazer política foi logo esquecido em favor de elaboração de políticas de gabinetes.

A Resolução 02/2001, para o autor, tornava superado o debate sobre se haveria ou não necessidade de formação específica de professores de Educação Especial, pois o documento previa tanto a formação de professores do ensino comum capacitados quanto de Educação Especial habilitados. O autor criticou o fato de a resolução ainda manter a possibilidade de formação categorial, defendeu que a política de escolarização de alunos com deficiência não deveria ser direcionada para uma ideologia de inclusão total ou radical e que, portanto, os serviços especializados fossem mantidos. Finalmente, demandou que as pesquisas sobre inclusão escolar fossem mais articuladas com as demandas de produção de conhecimento do campo aplicado.

O Capítulo 10, em coautoria com Claudia Regina Mosca Giroto e Rosimar Bortolini Poker, foi originalmente publicado em 2012, num momento em que a política de inclusão escolar se consolidava no país e que o Ministério da Educação concedia material para a implantação de salas de recursos multifuncionais para as escolas ofertarem o atendimento educacional especializado. O texto destaca a demanda crescente que a sociedade da informação e o consequente uso das tecnologias (assistivas, de informação e comunicação) traziam para as escolas, de modo geral, mas principalmente para as práticas pedagógicas inclusivas. Os autores alertaram, entretanto, que as tecnologias se tratavam de recursos, que não se constituíam num fim em si mesmas e que, para serem efetivas, demandavam formação dos professores.

O Capítulo 11, em coautoria com Luciana Ramos Baleotti e Maria Cláudia Brito, foi originalmente publicado em 2014, quando as matrículas de alunos do público-alvo da Educação Especial cresciam expressivamente, e isso colocava desafios aos professores sobre como ensiná-los em classes comuns. O texto praticamente é um convite aos professores para refletirem sobre as questões psicossociais que fundamentam a prática pedagógica e oferece sugestões sobre como eles podem gerenciar as interações na sala de aula para promover benefícios a todos os estudantes. Talvez o ponto de maior destaque do texto, porque ainda pouco explorado apesar de muito promissor, seja a ênfase na promoção das estratégias de aprendizagem cooperativa. A ideia de aluno apoiando aluno talvez seja a forma mais barata e eficaz de prover suporte nas salas de aula inclusivas.

No entanto, esse tema ainda é pouco debatido, e ainda se prioriza acionar suporte de adultos na forma de estagiários, mediadores, cuidadores, auxiliares, segundo professor etc.

No Capítulo 12, em coautoria com Cristiane Regina Xavier Fonseca-Janes e Camila Mugnai Vieira, também publicado originalmente em 2014, os autores aprofundam a análise das variáveis pessoais do professor. O texto caracteriza e discute cinco abordagens de ensino (tradicional, comportamental, humanista, cognitivista e sociocultural) e prossegue ilustrando como variáveis como crenças, expectativas, atitudes sociais, autoconceito, autoestima e senso de autoeficácia influenciam a relação entre o professor e sua classe. No desfecho, sustenta-se a importância de se promover o autoconhecimento, na formação inicial e continuada dos professores, com especial destaque àquelas variáveis pessoais.

O capítulo 13, em coautoria com Camila Mugnai Vieira, originalmente publicado em 2018, aprofunda a tese da importância de abordar as variáveis pessoais do professor em processos formativos para a educação inclusiva, a fim de que os professores se tornem conscientes dos fatores que interferem em seus julgamentos dos alunos e afetam o modo como ensinam. Além das já citadas variáveis no capítulo anterior, que envolvem o modo como o professor vê o aluno diferente a partir de crenças, expectativas, atitudes sociais, e o modo como se vê, a partir do autoconceito, autoestima e senso de autoeficácia, são destacadas também as concepções sobre educação, ensino, desenvolvimento humano, aprendizagem, inclusão. Para finalizar, os autores conclamam os formadores de professores a promoverem uma profunda reflexão sobre a implicação e responsabilidade dos docentes na formação das novas gerações.

Enfim, todos os capítulos dessa obra referem-se à formação docente com ênfase na perspectiva da escolarização de alunos do público-alvo da Educação Especial, e o leitor terá possibilidades de realizar diferentes leituras dos textos que compõem o volume. A primeira e mais óbvia lente é a de que este livro retrata a política brasileira de formação de professores para a Educação Especial e Educação Inclusiva ao longo do tempo. A segunda, talvez mais complexa, é a evolução na produção científica sobre formação de professores por parte de um pesquisador e de seu grupo, preocupados em articular os campos da Educação e Psicologia Social, analisando ainda como a história e a política incidem na subjetividade dos professores e que implicações isso tem para a formação. A terceira, igualmente relevante, é o retrato de um pesquisador preocupado com as questões do seu tempo, compromissado em estudar, compreender e dar respostas aos problemas e demandas que os contextos das escolas brasileiras nos apresentaram, ao longo dos anos, e que consegue trazer reflexões e proposições extremamente atuais, que precisam ser consideradas.

Essas foram as lentes que vi e que me fazem concluir que essa compilação é valiosa, e por isso convido o leitor para encontrar outras novas lentes para a leitura dessa produção.

Enicéia Gonçalves Mendes

#### Referências

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – Licenciatura. Brasília. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 11, 16 maio 2006.



# Introdução

**“Professor, o único profissional que forma todos os profissionais”.**  
Quem ainda não ouviu essa frase?

A formação do professor é um tema que ocupou uma parte significativa da minha produção acadêmica, não necessariamente em termos de publicações a esse respeito, mas no cotidiano do exercício das atividades ocupacionais na universidade. O tema sempre me foi muito caro, talvez pela experiência que tive com os meus professores durante o Curso Primário (equivalente ao atual período do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental), na zona rural, à distância de 18 km da cidade mais próxima, cujo acesso se dava por uma estrada de terra intransitável em tempos de chuva e cheia de poeira em tempos de estiagem. O respeito em relação aos professores era enorme. Quando estava no 2º ano, a professora até “catava piolho” e cortava unha de alguns alunos enquanto a classe fazia alguma atividade. Toda a comunidade tratava-os com respeito e admiração. Em poucas ocasiões de celebrações, ocupavam assentos a eles especialmente reservados em posição de destaque.

Nesse sentido, o Volume 6 da Coleção, que trata da formação docente, tem significado especial. Resolvi soltar o freio, transvazar e deixar fluir pensamentos e imagens que me ocorrem quando penso na figura do professor. Lembro-me dos professores que moravam em cidades distantes, Araçatuba a 160 km e São José do Rio Preto a 240 km, naturalmente em estradas sem qualquer pavimentação, e viajavam a bordo de ônibus precário, jardineira, como chamávamos um pouco indevidamente, passavam a semana numa casinha de madeira que a comunidade local havia construído para abrigá-los e retornavam a suas cidades de origem ocasionalmente. Não sai da minha cabeça a imagem de pessoas comprometidas e responsáveis, que acreditavam na possibilidade de a Educação criar oportunidade para a nova geração buscar alternativas de vida, para além do trabalho na lavoura, de sol a sol, de domingo a domingo. Se possível, gostaria que soubessem aonde eu cheguei.

Em muitos países, a Educação é altamente valorizada, por entenderem que, somente por meio dela, novas gerações com nova mentalidade e novas competências podem ser formadas, assegurando assim o desenvolvimento da nação. Embora não seja exatamente verdadeiro, diz-se que, no Japão, o professor é a única pessoa que não precisa reverenciar o impera-

dor, pois onde não há professor não pode haver imperador. Mas é rigorosamente verdadeiro que o professor é um profissional altamente respeitado e valorizado. Na Coreia do Sul, a carreira do professor é altamente valorizada, sendo uma das mais bem pagas. As faculdades que formam professores são uma das mais procuradas.

No Brasil, não se valoriza o professor. Não valorizar o professor é não valorizar a Educação. Não valorizar a Educação é não valorizar a formação de novas gerações. Talvez por isso, persistindo no lugar comum em que se transformou o título do livro de Zweig (*Brasil, um país do futuro*), escrito em 1941, o Brasil continua sendo um país do futuro oito décadas depois, já com a terceira geração fazendo-se presente em diferentes níveis de Educação. Precisamos quebrar esse círculo e transformar o Brasil num país do presente. Há um único caminho, a Educação; há um único itinerário, a valorização do professor..

Os textos do Volume 6 da Coleção ocupam-se basicamente da formação do professor de Educação Especial, porém é convicção do autor de que não há dicotomia entre o ensino especial e o ensino comum – hoje talvez mais bem identificados como Educação Especial e Educação Inclusiva. O que deve nortear a discussão e propostas de formação docente é a ideia de provisão de educação de qualidade para todas as pessoas que podem ser escolarizadas. Há uma única Educação, a Educação de qualidade para todos. Para isso, os tantos recursos especiais – de procedimentos e tecnologias – que a Educação Especial construiu devem ser utilizados, em função de necessidades especiais que cada aluno apresenta, seja em função de alguma patologia de que é portador, seja em função de condições socio-culturais adversas do seu ambiente. A extensão e a duração do uso de tais recursos especiais podem variar. Alguns alunos podem precisar de alguns desses recursos mais ou menos permanentemente para todas as atividades, e outros podem precisar apenas temporariamente para algumas atividades. O único critério a determinar quais recursos utilizar, para que tipo de atividades e por quanto tempo se define a partir das necessidades especiais e particularidades de cada aluno.

Naturalmente, este Volume não tem nenhuma pretensão de tratar exaustivamente a temática da formação docente. Seguindo um particular viés do autor, ênfase é dada às características pessoais dos professores em formação inicial ou continuada, com a convicção de que a relação ensino-aprendizagem se caracteriza, antes de mais nada, pelas relações interpessoais entre quem ensina e quem aprende. Mais ainda, essa relação não se limita ao vínculo entre o professor e cada um de seus alunos, mas inclui também a conexão com o coletivo da classe inteira. A relação entre os próprios alunos também se constitui em uma condição importante para uma boa aprendizagem.

Nessa perspectiva, são apresentados textos que tratam de variáveis pessoais do professor, com destaque nas suas concepções acerca da deficiência, da Educação Especial e Educação Inclusiva, nas atitudes sociais em relação à inclusão (esse assunto foi extensamente tratado no Volume 4 – *Atitudes Sociais em Relação à Inclusão*) e na competência para gerenciar as relações interpessoais e sociais da classe. São também apontadas algumas características mais íntimas do professor, nem sempre lembradas, como o seu autoconceito, autoestima e senso de autoeficácia, além das suas crenças e expectativas associadas a diferentes aspectos da educação escolar de crianças e jovens com as mais variadas características.

O Volume 6 representa, acima de tudo, a convicção de que a Educação é a melhor ferramenta para a grande transformação de uma nação; representa a esperança de que, com a valorização dos professores juntamente do investimento adequado na Educação, o Brasil se torne, em poucas gerações, um país do presente. A experiência de alguns países mostra que isso é factível.

Sadao Omote



# A importância da concepção de deficiência na formação do professor de Educação Especial<sup>1</sup>

A formação do professor especializado no ensino de deficientes tem merecido especial atenção dos estudiosos da área de Educação Especial nos últimos tempos. A escolha desse tema como objeto de discussão em um dos Seminários Temáticos do 4º Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores foi uma decisão feliz dos organizadores do evento. Antes de iniciar a apresentação e análise de algumas das questões atuais, convém examinar um pouco o contexto histórico da formação de professores de Educação Especial no estado de São Paulo.

Os professores especializados no ensino de deficientes eram formados por meio de cursos de especialização em nível de 2º grau, no estado de São Paulo. Entretanto, por força da Deliberação nº 15/71 do Conselho Estadual de Educação, a formação de professores especializados passou a ser feita em nível universitário, como uma habilitação do curso de Pedagogia. Assim, a partir do início da década de 1970, começaram a surgir os primeiros cursos universitários de formação de professores especializados no ensino de deficientes. Os primeiros cursos eram oferecidos pela rede particular de Ensino Superior, que estava iniciando um período de imensa expansão.

Esses cursos, com poucas exceções, apresentavam várias dificuldades, conforme apontou Enumo (1985) em seu estudo sobre as características administrativas, curriculares e teóricas dos cursos de formação de professores especializados no ensino de deficientes mentais, no estado de São Paulo. Esse estudo indicou, como algumas das fontes de dificuldades: a contratação de docentes por hora-aula, levando-os a permanecerem na escola somente no horário de suas aulas; a ausência de projetos pedagógicos na maioria dos cursos de formação de professores de Educação Especial; pouca carga horária de estágios supervisionados, cuja prática era ainda mais prejudicada, pois a maioria dos cursos funcionava no período noturno, no horário em que não funcionavam nem as classes especiais nem

---

<sup>1</sup> Texto original: OMOTE, S. A importância da concepção de deficiência na formação do professor de Educação Especial. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. (org.). *Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da Universidade*. São Paulo: Editora Unesp, 1996. v. 3. p. 13-25.

as instituições especializadas, onde os alunos fariam seus estágios; precariedade das bibliotecas da maioria das escolas, com irrisória bibliografia disponível aos alunos e docentes.

Após um quarto de século de experiência de formação de professores de Educação Especial, no estado de São Paulo, pode-se, hoje, verificar que algumas das dificuldades puderam ser ao menos parcialmente superadas. A participação crescente das universidades públicas na tarefa de formação de professores de Educação Especial<sup>2</sup> teve, evidentemente, um papel importante nas conquistas. Além da melhoria nas condições de estágio e nos recursos bibliográficos, uma mudança expressiva ocorreu com relação ao corpo docente. A contratação em regime de dedicação integral à docência e pesquisa, nas universidades públicas e em algumas particulares, criou condições favoráveis para a realização de pesquisas em Educação Especial.

Nos anos iniciais, havia poucos docentes com formação e experiência acadêmicas, sendo a maioria contratada em razão da sua longa e rica experiência profissional na área da Educação Especial. Nesse cenário, os cursos de pós-graduação, sobretudo nas áreas de Educação e Educação Especial, vêm desempenhando um papel extremamente importante, formando uma nova geração de docentes que, se, por um lado, podem carecer de extensa experiência profissional, por outro, recebem alguma formação e experiência como pesquisadores. O Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (antigo Programa de Mestrado em Educação Especial) da Universidade Federal de São Carlos exerce, no estado de São Paulo, esse importante papel de formar docentes-pesquisadores.

A presença dessa nova geração de docentes nos cursos de formação de professores de Educação Especial, contratados em regime de dedicação integral à docência e à pesquisa, evidentemente contribuiu para a formação de uma nova mentalidade no meio universitário.

Como consequência dessa nova situação, as atividades de pesquisa entre os docentes dos cursos de formação de professores de Educação Especial intensificaram-se bastante. Até recentemente, as pesquisas dos docentes eram desenvolvidas quase exclusivamente em virtude dos seus projetos de pós-graduação. Além disso, é animador notar que as discussões estritamente técnicas de outrora (principalmente de questões administrativas, legais e didáticas) estão abrindo espaço para discussões aca-

---

2 A Unesp implantou, no curso de Pedagogia do campus de Marília, a habilitação em Educação Especial, nas áreas de Deficientes Mentais e Deficientes Visuais, em 1977; a área de Deficientes da Audiocomunicação foi implantada em 1980, e a de Deficientes Físicos, em 1989. A Unesp ampliou a sua participação na formação de professores especializados, implantando, em 1986, a habilitação em Educação Especial, Ensino de Deficientes Mentais, no curso de Pedagogia do campus de Araraquara. Ao lado das iniciativas pioneiras da Unesp, as duas outras universidades estaduais também criaram seus cursos de formação de professores especializados. A USP implantou a habilitação em Educação Especial, nas áreas de Deficientes Mentais e Deficientes Visuais, em 1983, e a Unicamp implantou a habilitação em Educação Especial, na área de Deficientes Mentais, em 1988.

dêmicas, levando os docentes a reverem velhas questões e a levantarem novas indagações à luz das novas descobertas e recentes perspectivas de pesquisa. Resultado disso é a revisão de concepções de deficiência e de práticas educativas destinadas aos deficientes, o que, evidentemente, acaba por influenciar a formação do professor de Educação Especial.

A habilitação em Educação Especial, tal como vem sendo praticada no estado de São Paulo, compreende quatro áreas de deficiência: deficiência mental, deficiência visual, deficiência da audiocomunicação e deficiência física. A maioria dos cursos de formação de professores especializados no ensino de deficientes oferece habilitação em Educação Especial em uma única área, sendo predominante a área de Deficientes Mentais.<sup>3</sup>

Dentre diferentes assuntos presentes nas várias discussões ocorridas entre os estudiosos da área de Educação Especial, com relação à formação do professor especializado, quero trazer para este Seminário Temático três temas que começam a ocupar lugar de destaque, pois creio ser este o momento privilegiado para discuti-los: currículo que privilegia a especialização por área de deficiência, relação entre o ensino especial e o ensino comum, e perfil do professor de Educação Especial.

O primeiro tema diz respeito ao currículo dos cursos de formação de professores especializados, que leva à especialização por área de deficiência. A legislação e a tradição estabelecem que o professor de Educação Especial seja formado em áreas específicas de deficiência. O professor de Educação Especial formado, por exemplo, na área de Deficientes Mentais só pode ministrar aulas para alunos diagnosticados como deficientes mentais. Se desejar ser professor de alunos com outra deficiência, terá de fazer a habilitação em Educação Especial na área dessa deficiência.

Essa tradição ajudou a criar a ideia de que o professor especializado numa área é competente para tratar de questões relacionadas a essa área e incompetente para tratar de qualquer assunto relacionado a outras áreas. Tal crença levou muitos professores especializados no ensino de deficientes a fragmentarem ainda mais a Educação Especial, estabelecendo rígidas fronteiras entre as diferentes áreas de deficiência, fazendo crer que para cada área existem clientela, recursos especiais, professores e métodos e técnicas específicos e até exclusivos. Aliás, os arranjos curriculares das habilitações em Educação Especial sugerem, por vezes, até a ideia de que podem existir teorias de aprendizagem e de ensino distintos e específicos para cada área de deficiência.

---

3 Além da Unesp de Marília, que oferece a habilitação em Educação Especial nas quatro áreas, o Centro de Estudos Superiores do Carmo, em Santos, oferece habilitação nas áreas de Deficientes Mentais, Deficientes Visuais e Deficientes da Audiocomunicação; a Universidade de Taubaté oferece nas áreas de Deficientes Mentais e Deficientes da Audiocomunicação; e a Universidade de São Paulo, por intermédio da sua Faculdade de Educação, oferece nas áreas de Deficientes Mentais e Deficientes Visuais.

Esse modo de estudar as deficiências e praticar a Educação Especial vem preocupando alguns estudiosos e, nos últimos anos, chegou a ser objeto de reflexão e discussão em alguns eventos científicos. Ao lado disso, os docentes envolvidos nas habilitações em Educação Especial da Unesp de Marília e de Araraquara iniciaram, em 1994, um trabalho visando a uma avaliação das experiências de formação de professores de Educação Especial e a uma profunda reflexão sobre as perspectivas que a Educação Especial está assumindo, particularmente no estado de São Paulo. O resultado das discussões ocorridas em 1994, no campus de Araraquara, está relatado no documento intitulado “Dificuldades e perspectivas para habilitação em Educação Especial” (OMOTE *et al.*, no prelo).<sup>4</sup>

A perspectiva de estudo das deficiências, com o foco de atenção dirigido a cada deficiência específica, tem consequências que neste momento é importante examinar. A especialização por área de deficiência, praticada de modo exclusivo, pode levar o estudioso a procurar o que há de específico em cada deficiência e negligenciar o que pode ser comum a diferentes deficiências.

Evidentemente, há especificidades determinadas por patologias e deficiências específicas. Entretanto, a colocação de deficientes em categorias específicas por área de deficiência e o uso dessa categorização precisam ser feitos com muito critério e cuidado. Na percepção dos usuários dessa categorização, as semelhanças entre os membros de uma mesma categoria e as diferenças entre os membros de uma categoria e os de outras categorias podem ser exacerbadas, ao mesmo tempo que as diferenças entre os membros de uma mesma categoria e as semelhanças entre os membros de uma categoria e os de outras categorias podem ser negligenciadas.

O uso descuidado dessa categorização pode criar a falsa ideia de que os deficientes colocados em uma categoria e que recebem um mesmo nome são muito parecidos uns com os outros e, ao mesmo tempo, muito diferentes dos de outras categorias. Daí, um profissional desavisado pode facilmente tratar distintivamente cada categoria de deficientes e convencer-se de que os recursos e os procedimentos que emprega para um tipo de deficientes são de uso específico e até exclusivo de cada categoria.

Investigações e práticas pedagógicas exercidas nessa perspectiva podem sugerir a ideia de que as limitações e dificuldades apresentadas pelos deficientes são inerentemente determinadas pela natureza da deficiência e específicas dessa deficiência, quando, na realidade, podem ser estabelecidas por outras condições a que os deficientes são submetidos e apresen-

---

<sup>4</sup> Na ocasião da publicação original deste texto, a obra citada estava no prelo. Hoje ela se encontra publicada, podendo ser acessada no site da própria Revista Brasileira de Educação Especial ([link externo](#)). Ela está presente também neste volume (Capítulo 3).

tadas também por deficientes que são colocados em outra categoria. Esse modo de conceber a deficiência pode levar ao tratamento cada vez mais especializado do deficiente (na realidade, tratamento distintivo, diferenciando o seu usuário mediante a construção de tipologias específicas para cada nome de deficiência e, em última instância, diferenciando-o de pessoas comuns), que, ao lado de ganhos inquestionáveis, pode estabelecer novas limitações e perfis comportamentais específicos, esperados dos membros da categoria à qual é colocado ou eventualmente a eles prescritos.

Diante disso, os docentes do Departamento de Educação Especial da Unesp de Marília vêm discutindo a necessidade de se desenvolver uma concepção de deficiência mais ampla, na qual possam se fundamentar a formação do professor de Educação Especial e a prática do ensino especializado. Tal concepção deve ser capaz de levar em conta as variações interindividuais inerentes à espécie humana, com as diferenças etnoculturais, as variações determinadas por patologias específicas e as reações sociais diante dessas variações, em razão da necessidade de se exercer controle social para assegurar a vida em coletividade.

Nessa concepção, para compreender o funcionamento de pessoas deficientes, o professor de Educação Especial precisa conhecer fenômenos tão variados, como: a) as patologias específicas e seus efeitos sobre desempenhos e capacidades de seus portadores em diferentes áreas; b) as consequências pretendidas e não pretendidas da utilização de recursos especiais e adaptados; c) a percepção e as reações de outras pessoas diante dessas patologias, de seus efeitos, de seus portadores e da utilização de recursos especiais; d) a administração educacional e social de categorias de deficientes e as consequências para as pessoas colocadas nessas categorias; e) a construção do estigma e da identidade social de pessoas colocadas nessas categorias desacreditadas socialmente; f) a natureza do tratamento distintivo/especializado destinado aos membros dessas categorias e as consequências sobre eles; g) as demais condições a que os deficientes são submetidos, simplesmente como pessoas com características etnoculturais, socioeconômicas e psicossociais muito semelhantes às de outros cidadãos quaisquer etc. Essa pequena amostra de assuntos que precisam ser estudados evidencia que a compreensão das questões relacionadas a deficiências requer uma abordagem interdisciplinar, evitando-se a fragmentação desse complexo objeto de estudo em disciplinas ou áreas de conhecimento isoladas.

A compreensão interdisciplinar da problemática das deficiências não assegura, evidentemente, o exercício de intervenções que permitam aos deficientes o desenvolvimento e as oportunidades que proporcionem a sua participação e realizações qualitativamente equivalentes às de cidadãos comuns, quando estão indelevelmente prejudicados ou limitados por condições que lhes são irreversivelmente inerentes. Intervenções des-

sa natureza requerem o uso criterioso de recursos especiais e adaptados, levando-se em conta, sobretudo, as necessidades especiais apresentadas por deficientes específicos (independentemente da patologia de que cada um é portador) e em virtude da história particular de vida dele, bem como interpretando corretamente o significado dos possíveis resultados a serem alcançados, tanto para ele quanto para a sua família e para o seu ambiente social em geral. Consequências não pretendidas, sobretudo as de natureza social, precisam ser avaliadas corretamente na decisão de utilizar ou não esses recursos especiais.

A estrutura curricular da habilitação em Educação Especial do curso de Pedagogia da Unesp de Marília, que está completando, neste ano, 20 anos de funcionamento, nunca havia passado por uma avaliação profunda, tendo ocorrido apenas alguns pequenos ajustes de nomes e carga horária de algumas disciplinas. Entretanto, absorvendo um pouco o resultado das discussões sobre questões como aquelas colocadas nos parágrafos precedentes, está agora passando por uma análise radical que poderá resultar em profundas alterações, especialmente na concepção de deficiência que fundamenta os conteúdos das disciplinas e a organização curricular. Uma característica marcante da nova estrutura curricular poderá ser a ampliação de conteúdos comuns às quatro áreas da habilitação em Educação Especial. Na estrutura atual, há apenas três disciplinas comuns a todas as áreas da habilitação em Educação Especial – Fundamentos da Educação Especial, Divergências Sociais e Introdução à Educação Especial –, sendo a última uma disciplina optativa. Na estrutura curricular atual, o conteúdo comum às quatro áreas da habilitação em Educação Especial não chega a atingir 15% do total da carga horária da habilitação.

Com uma estrutura curricular que introduz conteúdos comuns e proporciona experiências comuns a estagiários, pretende-se formar professores de Educação Especial capazes de compreender quando determinados problemas educacionais, apresentados por alunos deficientes, são decorrentes da deficiência específica e quando resultam de condições a que são submetidos, independentemente da natureza da deficiência. Isso leva ao segundo tema que pretendo discutir neste Seminário Temático, que é a relação entre o ensino comum e o ensino especial.

O ensino comum e o ensino especial têm funcionado de um modo bastante desarticulado, contrariando os preceitos legais e todo o discurso teórico que fundamenta a Educação Especial. As nossas escolas apresentam um sistema dual, sendo um subsistema destinado à maioria da população estudantil e o outro, a uma parcela pequena dessa mesma população. Cada subsistema funciona como se fosse independente do outro e se possuísse clientela própria e recursos pedagógicos e humanos próprios, com a mínima possibilidade de intercambialidade. Assim, como se costuma

dizer, a ida para a classe especial acaba sendo, na maioria das vezes, um caminho de mão única, sem possibilidade de retorno.

A clientela da Educação Especial, sobretudo das classes especiais, é recrutada muitas vezes entre os alunos que já frequentam normalmente a escola. Isso ocorre mais acentuadamente na área da Deficiência Mental. Ora, se a matrícula desses alunos para o ensino comum havia sido aceita é porque, em princípio, eram percebidos como não deficientes e efetivamente tratados como não deficientes até o momento em que foram encaminhados a classes especiais. Então, analisando suas carreiras escolares, verifica-se que, na realidade, houve mudança no status desses alunos, de normais para deficientes. Evidentemente, esses alunos são aqueles que apresentam acentuada e crônica dificuldade de aprendizagem escolar. Essa dificuldade tem sido uma condição necessária para o encaminhamento à classe especial; porém, há outras condições que se sobrepõem a esta, de um modo geral não esclarecidas. Pode-se constatar isso facilmente, simplesmente pelo fato de que numerosos alunos, que também apresentam dificuldades semelhantes, ou eventualmente até mais acentuadas que as daqueles encaminhados a classes especiais, permanecem nas classes de ensino comum.

As pesquisas demonstraram sobejamente que variáveis estranhas à capacidade intelectual ou de aprendizagem escolar acabam influenciando decisivamente o encaminhamento de alguns dos alunos com baixo rendimento escolar (ALMEIDA, 1984; DENARI, 1984; PASCHOALICK, 1981; RODRIGUES, 1982; SCHNEIDER, 1974). Tais variáveis incluem, por exemplo, problemas de comportamento ou até problemas que não têm nenhuma relação com o próprio aluno, como a falta de vaga em classe comum. Os estudos realizados nos Estados Unidos, particularmente com classes de deficientes mentais, demonstraram a ocorrência de encaminhamentos enviesados por motivos socioeconômicos e etnoculturais (MERCER, 1973; Neer *et al.*, 1973; RUBIN; KRUS; BALLOW, 1973). Variáveis aparentemente estranhas, como o nome do aluno (Busse; Seraydarian, 1978; HARARI; MCDAVID, 1973) ou a sua atratividade física facial (ELOVITZ; SALVIA, 1982; KENEALY; FRUDE; SHAW, 1988; OMOTE, 1982), podem influenciar o julgamento da sua competência e, eventualmente, até enviesar o encaminhamento a classes especiais.

Uma importante função da Educação Especial deveria ser a de trazer para a escola aquelas crianças que, dadas as suas deficiências, não têm condições de serem escolarizadas por meio dos recursos comuns de ensino e, por isso, estão fora da escola. Portanto, os recursos de Educação Especial deveriam, antes de mais nada, funcionar como mais um instrumento para tornar a Educação acessível a uma parcela maior da população. Talvez resida aí uma resposta a uma das questões persistentemente formuladas, indagando-se sobre o que há de especial na Educação Especial.

Na realidade, não significa trazer para a escola aquelas crianças e mantê-las à margem das atividades normais da escola. Em vez de se desenvolverem atividades paralelas e exclusivas para alunos deficientes, estes devem participar das atividades normais da escola, com o auxílio de recursos da Educação Especial, em todas as áreas em que as suas condições permitirem.

Significa que é preciso desmontar esse sistema dual e construir um sistema integrado que, contando com os recursos do ensino comum e ensino especial, seja capaz de atender a necessidades educacionais de todas as crianças que, nessas condições, possam frequentar a escola. Evidentemente, estão excluídas desse processo aquelas crianças que, em consequência do grave comprometimento, simplesmente não têm condição de serem escolarizadas. A elas devem ser destinados serviços que assegurem o bem-estar físico, psicológico e social, garantindo-lhes uma boa qualidade de vida. Tal tarefa não cabe à escola, ainda que o professor de Educação Especial, eventualmente, possa colaborar com a equipe que preste tal serviço.

É preciso compreender que, nesse sistema integrado, os recursos de Educação Especial precisam ser mantidos. Críticas comumente dirigidas a procedimentos considerados segregativos e improdutivos, do ponto de vista escolar, não devem ser interpretadas como críticas aos recursos em si. Estes são importantes conquistas que precisam ser bem empregadas. O seu mau uso é que precisa ser questionado e urgentemente corrigido. Os recursos de Educação Especial são, antes de mais nada, instrumentos para estender o direito à Educação, inclusive às crianças cujas matrículas são recusadas pela escola por serem deficientes.

Na realidade, os recursos de Educação Especial precisam ser utilizados como recursos adicionais com que a escola pode contar para atender a necessidades educacionais de todos os alunos, inclusive daqueles que apresentam diferenças expressivas e correm o risco de, na escola que mantém o sistema dual, serem encaminhados para o ensino especial segregado, do qual dificilmente poderão retornar para o ensino comum. Significa que qualquer aluno, independentemente da categoria à qual pertence ou em que pode ser encaixado, pode fazer uso de qualquer recurso da escola. O acesso aos recursos deve ser determinado pelas necessidades especiais de qualquer aluno, e não por rótulos diagnósticos ou por expectativas associadas à categoria na qual é encaixado o aluno.

Nesse sistema integrado, precisa haver trânsito livre entre o ensino comum e o ensino especial, com reagrupamentos constantes de alunos em virtude da natureza das atividades a serem desenvolvidas e das dificuldades específicas que alguns alunos podem manifestar. Precisa haver, acima de tudo, um projeto único da escola, realizado pelo conjunto de professores de ensino comum e ensino especial e destinado ao conjunto de alunos

da escola. Algumas manifestações mais radicais defendem, simplesmente, a fusão entre o ensino comum e o ensino especial (STAINBACK; STAINBACK, 1984).

Criar um sistema integrado capaz de atender a necessidades educacionais de todas as crianças e jovens escolarizáveis, sem as separações que hoje ocorrem, significa que os professores e demais profissionais da educação precisam aprender muita coisa acerca de pessoas deficientes. Na realidade, precisam aprender a levar em consideração as diferenças de natureza e grau variados, apresentadas por quaisquer pessoas.

Da parte dos professores de Educação Especial precisa haver uma revisão radical do seu papel no interior da equipe de professores e outros profissionais da escola. Não poderão simplesmente atuar como regentes de classe especial, mesmo que esse recurso seja mantido em uma escola para poder atender a uma clientela que não tem, pelo menos temporariamente, condição de frequentar classe de ensino comum para a maioria das atividades. Essa questão leva ao terceiro tema que desejo discutir neste Seminário: o perfil do professor de Educação Especial.

Que atuação deve ter o habilitado em Educação Especial? As discussões críticas desenvolvidas anteriormente, em relação ao tema da especialização por área de deficiência, deixam mais ou menos claro que hoje é embaraçoso admitir a especialização de um profissional voltada para uma única área específica de deficiência. É embaraçoso admitir que esse profissional não é competente para lidar com assuntos educacionais de outros tipos de deficientes. É embaraçoso admitir que os demais profissionais da escola não entendem de nada acerca de deficiências, a ponto de deixar que o professor de Educação Especial cuide de tudo que diz respeito a alunos deficientes. Esse tipo de especialização não mais valoriza o professor de Educação Especial. Este não pode mais se sentir envaidecido por reinar absoluto no terreno das questões de Educação Especial.

Começam a surgir algumas ponderações quanto ao papel do habilitado em Educação Especial, questionando o perfil tradicional do professor especializado como alguém que deve possuir uma série de qualidades adicionais além daquelas esperadas do professor de ensino comum. A prática atual ainda é a de considerar a formação do professor de Educação Especial como mais extensa que a do professor de ensino comum. Além disso, outras qualidades adicionais são apontadas como desejáveis no perfil tradicional do professor de Educação Especial, tais como interesse pela criança deficiente, capacidade para criar e adaptar material e método, curiosidade intelectual sobre deficiências e boa saúde mental (OMOTE, no prelo).<sup>5</sup> As-

---

5 Na ocasião da publicação original deste texto, a obra citada estava no prelo. Hoje ela se encontra publicada, podendo ser acessada no site do GP-IDEA/UFSCar ([link externo](#)). Ela está presente também neste volume (Capítulo 2).

sim, a formação de professores da 1ª à 4ª série do 1º grau se faz em nível de 2º grau; porém, a formação de professores de Educação Especial é feita em nível de curso superior. Há quem defenda que essa formação deve se realizar em nível de pós-graduação *lato sensu*.

O professor de Educação Especial é, por vezes, visto como um profissional altamente especializado em um assunto reservado apenas a pessoas com qualidades especiais e capaz de levar à aprendizagem escolar alunos que não podem absolutamente ser ensinados nem compreendidos nas classes de ensino comum. O próprio professor pode ser alvo, assim, de tratamento ambivalente por parte da comunidade escolar. Em vez de colocar o professor de Educação Especial em um lugar especial, reservado só para ele e seus alunos, a que os demais membros da comunidade escolar não têm acesso, ou talvez não queiram ter, estamos buscando uma definição melhor do papel do professor de Educação Especial no interior da equipe de profissionais da Educação.

Na estrutura curricular atual do curso de Pedagogia da Unesp de Marília, a habilitação em Magistério é pré-requisito para as demais habilitações, inclusive para a de Educação Especial. Esse arranjo sugere a possibilidade de o habilitado em Educação Especial ser visto como especialista, e não como professor. Pode também remeter-nos à visão de que o professor de Educação Especial precisa ter as mesmas qualificações do professor de ensino comum, acrescidas de outras experiências e qualificações.

Esse tratamento um tanto ambíguo que a habilitação em Educação Especial recebe pode estar relacionado à ambiguidade crescente na relação entre o ensino comum e o ensino especial. A palavra de ordem hoje na Educação Especial é integração. Contudo, o discurso da integração não se compatibiliza bem com papéis distintos e rigidamente separados do professor de ensino comum e do professor de ensino especial. Assim, iniciam-se, ainda silenciosamente, algumas tentativas tímidas de redimensionamento do papel do habilitado em Educação Especial, conferindo-lhe, por vezes, tarefa que seria da competência de um especialista e, outras vezes, tarefa de coatuação com o professor de ensino comum. Será o habilitado em Educação Especial, em um futuro próximo, um especialista em questões didático-pedagógicas que envolvem aprendizes com diferenças anatomofisiológicas, somatopsicológicas ou psicossociais expressivas que interferem no processo de escolarização formal? Será um coprofessor, ou continuará exercendo o papel de professor especializado responsável pela escolarização de alunos deficientes?

Entendendo que há conhecimentos especializados e recursos especiais que podem não ser de domínio pleno de professores que se ocupam do ensino comum, talvez o professor de Educação Especial possa coatuar

com o de ensino comum, na educação de alunos deficientes; talvez possa atuar como professor responsável pelo ensino de determinados conteúdos a alunos deficientes; talvez possa atuar como especialista em relação a certas questões educacionais; talvez a atuação do professor de Educação Especial possa incluir todas essas funções.

Nessa concepção de Educação Especial, na qual não há fronteiras rígidas entre o ensino especial e o ensino comum, não há separação de clientela e de recursos presumidamente próprios e até exclusivos de cada tipo de ensino. Nessas condições, como seria a relação entre o ensino comum e o ensino especial? É nesse cenário que devemos buscar respostas para questões sobre o papel do habilitado em Educação Especial e sobre o perfil que ele deve possuir. Deve estar clara, nessa busca, qual a concepção de deficiência que fundamenta a prática da Educação Especial.

Os três temas abordados nesta exposição têm sido discutidos em várias oportunidades, talvez ainda de modo um pouco acanhado e sem pesquisas que possam fundamentar os argumentos. A insegurança de hoje para tratar de questões dessa natureza deverá ceder lugar a discussões apaixonadas em um futuro próximo, influenciando produtivamente as pesquisas na área de Educação Especial. Os estudiosos da área vivem um momento privilegiado de poder participar da responsabilidade de influir nos destinos da Educação Especial. É com esse espírito que resolvi trazer esses temas para discussão neste seminário e permiti-me, algumas vezes, alçar voos nem sempre admitidos em um discurso rigorosamente acadêmico.

## Referências

ALMEIDA, C. S. *Análise dos motivos de encaminhamento de alunos de classes comuns a classes especiais de escolas públicas de primeiro grau*. 1984. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1984.

BUSSE, T. V.; SERAYDARIAN, L. The relationships between first name desirability and school readiness, IQ, and school achievement. *Psychology in the School*, v. 15, p. 297-302, 1978.

DENARI, F. E. *Análise de critérios e procedimentos para a composição de clientela de classes especiais para deficientes mentais educáveis*. 1984. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1984.

ELOVITZ, G. P.; SALVIA, J. Attractiveness as a biasing factor in the judgments of school psychologists. *Journal of School Psychology*, v. 20, p. 339-345, 1982.

ENUMO, S. R. F. *A formação universitária em educação especial – deficiência mental – no Estado de São Paulo: suas características administrativas, curriculares e teóricas*. 1985. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1985.

HARARI, H.; MCDAVID, J. W. Name stereotypes and teachers' expectations. *Journal of Educational Psychology*, v. 65, p. 222-225, 1973.

KENEALY, P.; FRUDE, N.; SHAW, W. Influence of children's physical attractiveness on teacher expectation. *Journal of Social Psychology*, v. 128, p. 373-83, 1988.

MERCER, J. R. *Labelling the Mentally Retarded: Clinical and Social System Perspectives on Mental Retardation*. Berkeley: University of California Press, 1973.

NEER, W. L. *et al.* Socioeconomic bias in the diagnosis of mental retardation. *Exceptional Children*, v. 40, p. 38-39, 1973.

OMOTE, S. *Atratividade física facial: percepção e efeitos sobre julgamentos*. 1982. Tese (Livre-Docência em Educação Especial) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1992.

OMOTE, S. Ensino comum e ensino especial: formação e atuação do professor. *Cadernos da FFC: revista da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, Marília*. (No prelo).

OMOTE, S. *et al.* Dificuldades e perspectivas para habilitação em Educação Especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*. (No prelo).

PASCHOALICK, W. C. *Análise do processo de encaminhamento de crianças às classes especiais para deficientes mentais desenvolvido nas escolas de 1º grau da Delegacia de Ensino de Marília*. 1981. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1981.

RODRIGUES, O. M. P. R. *Caracterização de implantação e funcionamento de classes especiais e caracterização das condições de avaliação de Classes Regulares da 1ª série de 1º grau, para fundamentar uma proposta de intervenção*. 1982. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1982.

RUBIN, R. A.; KRUS, P.; BALOW, B. Factors in special class placement. *Exceptional Children*, v. 39, p. 525-532, 1973.

SCHNEIDER, D. Alunos excepcionais: um estudo de caso de desvio. In: VELHO G. (org.). *Desvio e divergência: uma crítica da patologia social*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974. p. 52-81.

STAINBACK, W.; STAINBACK, S. A rationale for the merger of Special and Regular Education. *Exceptional Children*, v. 51, p. 102-111, 1984.



# Ensino comum e ensino especial: a formação e atuação do professor<sup>1,2</sup>

O objetivo desta comunicação é o de levantar elementos que possam contribuir para aprofundar a discussão acerca da relação entre o ensino comum e o ensino especial destinado a alunos deficientes. Nessa abordagem, será dado destaque a aspectos da formação e atuação do professor especializado.

A formação do professor de Educação Especial vem sendo encarada como mais extensa que a do professor de ensino comum. Aceita-se, quase sem questionamento, que o professor especializado precisa ter a mesma formação e experiência do professor de ensino comum, acrescida da experiência com aluno deficiente e conhecimento sobre deficiências e recursos especiais. Pode-se verificar essa postura na própria habilitação em Educação Especial do curso de Pedagogia da Unesp de Marília. Os alunos que fazem habilitação em Educação Especial cursam primeiro habilitação em Magistério. Além disso, esses alunos permanecem no curso um ano a mais que os que fazem outras habilitações.

Algumas outras qualidades são frequentemente acrescentadas ao perfil desejável para o professor de Educação Especial, incluindo interesse pela criança deficiente, capacidade para criar e adaptar material e método, curiosidade intelectual sobre deficiências e boa saúde mental. Considerando a natureza social dos problemas relacionados à reação a deficiências e ao tratamento destinado a deficientes, seria também desejável que o professor especializado compreendesse adequadamente, na sua comunidade, o significado da deficiência e dos recursos especiais, as consequências da utilização de recursos especiais e os mecanismos de controle social do desvio, bem como a construção do estigma e as práticas institucionalizadas de segregação de deficientes.

---

1 Texto original: OMOTE, S. Ensino comum e ensino especial: a formação e atuação do professor. Cadernos da FFC, v. 4, n. 2, p. 47-52, 1995. ([link externo](#)).

2 Comunicação apresentada na Mesa Redonda "Ensino Comum/Ensino Especial: formação e atuação do professor", realizada durante a VI Jornada Pedagógica da Unesp, campus de Marília, em novembro de 1994.

A formação de professores de Educação Especial defronta-se com uma série de dificuldades. As universidades encontram dificuldade para recrutar e contratar docentes com a qualificação desejável para formar professores especializados no ensino de deficientes. Os possíveis candidatos comumente são profissionais sem experiência acadêmica ou pesquisadores sem experiência profissional. Em algumas áreas de conhecimento, simplesmente pode não existir alguém interessado na docência. Esses problemas podem agravar-se no caso de Instituições de Ensino Superior (IES) particulares que contratam os docentes em regime de hora-aula.

Os cursos de formação de professores de Educação Especial encontram outra variedade de dificuldades, envolvendo os recursos bibliográficos. A bibliografia disponível em língua portuguesa é limitada, e a maioria é traduzida. As pesquisas brasileiras na área, que não são poucas, são de acesso difícil, pois a maioria dessa produção é relatada em dissertações e teses. Os periódicos especializados da área, numerosos hoje em dia, são assinados muito precariamente pelas universidades brasileiras: poucos títulos assinados e frequentemente com descontinuidade.

Há relativamente pouco interesse pela profissão. Algumas IES particulares não têm turmas regulares, e as universidades públicas têm muitas vezes turmas reduzidíssimas. Os poucos alunos que procuram os cursos de formação de professores especializados encontram também dificuldade para realização de estágios curriculares, pois muitos desses cursos funcionam no período noturno, quando não há, em funcionamento, nenhum tipo de atendimento pedagógico à clientela deficiente. Os estágios são, na maioria das vezes, feitos em condições precárias de pouca participação por parte dos estagiários.

Essa precariedade na formação de professores de Educação Especial tem reflexo, obviamente, no próprio funcionamento do ensino especial, que, nos últimos tempos, vem recebendo sérias críticas. Tais críticas envolvem, de um lado, questões relacionadas à estigmatização e segregação do aluno especial e, de outro lado, questionamento acerca da própria eficácia da prática pedagógica adotada na forma de recursos de Educação Especial.

A crítica à Educação Especial não é, na realidade, nenhuma novidade. Nos Estados Unidos, onde as classes especiais na rede pública começaram a ser criadas no final do século passado, a Educação Especial passou por severas avaliações e críticas; alternativas consideradas menos restritivas e segregativas foram propostas. Já na década de 1930 começaram a surgir estudos demonstrando que a classe regular propiciava condições e resultados melhores que a classe especial para a aprendizagem acadêmica. Para a aquisição de outras competências, como habilidades motoras e manuais ou desenvolvimento pessoal e social, era relativamente indiferente a modalidade educacional. Na realidade, os estudos demonstraram que a

classe especial era efetivamente superior que a classe regular em algumas poucas coisas, como a aceitação do aluno deficiente pelos colegas.

Uma conclusão bastante desconfortável é inevitável: o deficiente que tem o professor especialmente treinado, matrícula em classe menor e no programa especialmente planejado para ele, com recursos especiais e mais dinheiro despendido, consegue alcançar objetivos educacionais no mesmo nível ou nível inferior ao daquele que não conta com essa vantagem e permanece em ensino comum.

Diante desse quadro, educadores especiais notáveis, como Orville Johnson e Lloyd Dunn, produziram textos que se tornaram leituras obrigatórias na década de 1970. Podem-se citar, especificamente, os artigos *Special education for the mildly handicapped – a paradox*, de Orville Johnson, publicado em 1962, e *Special education for the mildly retarded – is much of it justifiable?*, de Lloyd Dunn, publicado em 1968.

Na década de 1980, surgem várias manifestações de estudiosos da área de Educação Especial, dirigindo a crítica ao sistema dual (o ensino comum e o ensino especial) que se criou nas escolas públicas. Alguns documentos apontam a necessidade de compartilhar melhor, entre o ensino comum e o ensino especial, a responsabilidade pela educação de alunos especiais. Nessa direção, pode ser apontado o documento *Educating students with learning problems: A shared responsibility*, encaminhado por Madeleine Will, Secretária Assistente de Serviços de Educação Especial e Reabilitação, ao Secretário da Educação, em 1986 (CARNINE; KAMEENUI, 1990). Nesse documento, a autora chama a atenção para os principais problemas da Educação Especial. Esse chamamento passa a ser conhecido por *General Education Initiative* (GEI) ou *Regular Education Initiative* (REI).

Outras manifestações são mais radicais, defendendo a fusão entre a Educação Especial e o ensino comum. Nessa direção, pode ser apontado o texto de Stainback e Stainback, publicado em 1984, sob o título *A rationale for the merger of special and regular education*.

Considerando o estágio atual da Educação Especial no estado de São Paulo e as críticas e preocupações que têm sido manifestadas, bem como a trajetória percorrida pela Educação Especial nos Estados Unidos, com experiência mais antiga, podem-se levantar algumas conclusões e sugestões.

Em primeiro lugar, é absolutamente indispensável que sejam mantidos os recursos de Educação Especial na rede pública de ensino. A mera eliminação de recurso considerado segregativo não elimina a segregação, muito menos garante a integração. Mais do que os recursos de Educação Especial, o seu mau uso é que precisa ser questionado e eventualmente corrigido. Os recursos de Educação Especial são, antes de mais nada, instrumentos para estender o direito à Educação inclusive às crianças cujas matrículas são recusadas pela escola pública por serem portadoras de algu-

ma deficiência. Portanto, a Educação Especial precisa trazer para a escola aquelas crianças que, sem esse recurso, ficariam fora da escola. Talvez aí resida um pouco do caráter especial que possa haver na Educação Especial.

Em segundo lugar, precisa haver uma integração total entre o ensino comum e o ensino especial. Na realidade, o ensino especial precisa ser utilizado como um recurso adicional com que o ensino comum pode contar na sua tarefa de atender a necessidades educacionais de todos os alunos, inclusive as dos chamados alunos deficientes. Assim, os alunos devem usar os recursos, seja de ensino comum, seja de ensino especial, independentemente da categoria à qual pertencem ou em que podem ser encaixados. Esse acesso precisa depender unicamente das necessidades especiais de qualquer aluno. Significa que os recursos de Educação Especial estão à disposição também dos alunos e professores de ensino comum. Significa que precisa haver trânsito livre entre o ensino comum e o ensino especial, com reagrupamentos constantes de alunos conforme atividades e dificuldades específicas. Significa, acima de tudo, que precisa haver um planejamento conjunto entre o ensino comum e o ensino especial ou, mais especificamente, um planejamento único da escola, realizado pelo conjunto de professores de ensino comum e de ensino especial e destinado ao conjunto dos alunos da escola.

Tal modo de funcionamento do ensino comum/ensino especial exige, evidentemente, que os professores do ensino comum possam receber, na sua formação, alguns conhecimentos básicos sobre alunos com necessidades especiais e recursos especiais, bem como alguma experiência pedagógica com tais alunos.

## Referências

CARNINE, D. W.; KAMEENUI, E. J. The general education initiative and children with special needs: a false dilemma in the face of true problems. *Journal of Learning Disabilities*, v. 23, p. 141-144, 1990.

DUNN, L. M. Special education for the mildly retarded: is much of it justifiable? *Exceptional Children*, v. 35, p. 5-22, 1968.

JOHNSON, G. O. Special education for the mentally handicapped: a paradox. *Exceptional Children*, v. 29, p. 62-69, 1962.

STAINBACK, W.; STAINBACK, S. A rationale for the merger of special and regular education. *Exceptional Children*, v. 51, p. 102-111, 1984.



# Dificuldades e perspectivas para habilitação em Educação Especial<sup>1</sup>

Sadao Omote (relator)

Maria Júlia Canazza Dallacqua

Regina Keiko Kato Miura (coordenadoras)

Ana Maria Pimenta de Carvalho

Antonio dos Santos Andrade

Fátima Inês Wolf de Oliveira

Hugo Pires Junior

Luci Pastor Manzoli

Maria Cristina Bergonzoni Stefanini

Roseli Aparecida Parizzi

Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo

Simone Aparecida Capellini (participantes)

A finalidade deste documento é sistematizar e divulgar o conteúdo das discussões levadas a efeito, sobre questões relacionadas à formação de professores especializados no ensino de deficientes, por um grupo de professores da área de Educação Especial, da Unesp, campi de Marília e de Araraquara. O grupo deseja compartilhar o resultado das discussões ocorridas com os colegas de outras instituições universitárias, que estão igualmente preocupados com tais questões e já vêm realizando discussões e reflexões sobre elas.

---

<sup>1</sup> Texto original: OMOTE, S. Dificuldades e perspectivas para habilitação em Educação Especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 2, n. 4, p. 137-145, 1996. ([link externo](#)).

A Unesp foi a pioneira, dentre as universidades públicas do estado de São Paulo, na formação de professores especializados no ensino de deficientes e é a única que mantém a habilitação em Educação Especial nas quatro áreas de deficiência. Desde o início da implantação da habilitação em Educação Especial na Unesp, em 1977, no campus de Marília, ocorreram acontecimentos significativos na área, tanto em termos de serviços quanto de produção do conhecimento. Muitos docentes participaram desse cenário em que a habilitação em Educação Especial foi implantada. Participaram também da consolidação da prática da Educação Especial na rede pública de ensino, sobretudo na estadual.

Mais tarde, em 1986, a Unesp ampliou seus cursos de formação de professores, implantando a habilitação em Educação Especial: Ensino de Deficientes Mentais, no campus de Araraquara.

Em decorrência desses acontecimentos, surgiram reflexões e discussões que conduziram os docentes, nos últimos anos, à compreensão da necessidade de uma avaliação das experiências e a uma profunda reflexão sobre as perspectivas que a Educação Especial está assumindo no país e particularmente no estado de São Paulo. Os novos rumos da Educação Especial precisam ser traçados a partir da rigorosa análise dos resultados dessas avaliações e reflexões. Sob esse prisma, por meio de contatos informais entre docentes dos dois campi foi se consolidando um projeto de ação que resultou na estruturação do 1º Encontro de Docentes da Habilitação em Educação Especial, realizado nos dias 31 de agosto e 1º de setembro de 1994, em Araraquara.

### O contexto histórico da implantação das habilitações em Educação Especial na Unesp<sup>2</sup>

Sob a influência da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, surge o Parecer CFE nº 252/69, em que aparece expressamente a Educação de Excepcionais como uma das habilitações específicas possíveis do curso de Pedagogia. No estado de São Paulo, a Deliberação nº 15/71 do Conselho Estadual de Educação passou a exigir a formação de professores de deficientes em nível de cursos universitários, o que resultou na descontinuidade da formação de professores especializados que até então ocorria em nível de 2º grau.

Diante de tal situação e dentro do clima de expansão da rede particular de Ensino Superior, que caracterizava o início da década de 1970, começaram a surgir os primeiros cursos de formação de professor de deficiente,

---

2 O trecho a seguir, relativo à implantação da habilitação em Educação Especial, no campus de Marília, é, em grande parte, transcrição de Omote (1988).

todos pertencentes a escolas particulares. Os resultados eram insuficientes quantitativa e qualitativamente para atender à demanda, sobretudo na rede oficial de ensino de 1º grau.

Assim, em 1975, um grupo de trabalho elaborou um estudo sobre a formação de professores de Educação Especial, concluindo pela indicação de providências urgentes no sentido de implantar, em 1976, a habilitação em Educação Especial nas escolas estaduais de Ensino Superior. Esse grupo chegou a elaborar uma proposta curricular nas áreas de Deficientes Mentais e de Deficientes Visuais, propondo a criação da habilitação nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras de Franca, São José do Rio Preto e Marília.

Com a criação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, em 1976, reunindo as escolas estaduais de Ensino Superior, foram extintos os cursos de Pedagogia de Franca e de São José do Rio Preto. Face à nova realidade universitária, foi constituída, em 1976, a Comissão de Educação Especial na recém criada Unesp para tratar da reformulação e adequação do projeto apresentado por aquele grupo de trabalho. Essa Comissão recomendou a implantação de um Centro de Educação Especial na Unesp, junto a uma Faculdade de Educação. O campus de Marília, cujo curso de Pedagogia não fora extinto quando da criação da Unesp, foi escolhido para iniciar, então, a habilitação em Educação Especial. Assim, em 1977, teve início a habilitação nas áreas de Deficientes Mentais e de Deficientes Visuais. Em 1980, foi implantada a área de Deficientes da Audiocomunicação. A área de Deficientes Físicos, embora tivesse sido criada em 1986, só foi implantada em 1989.

A Comissão de Educação Especial da Unesp chegou a propor, no seu Relatório, a criação de habilitação em outras áreas, como as de Superdotados e de portadores de distúrbios da aprendizagem, distúrbios emocionais e de múltiplas deficiências, embora não tivesse apresentado nenhuma proposta curricular em relação a essas áreas.

Nesse período em que a habilitação em Educação Especial, nas quatro áreas de deficiência, estava sendo paulatinamente implantada e consolidada no campus de Marília, um grupo de professores do campus de Araraquara estava empenhado, desde 1977, em formar recursos humanos e estruturar serviços para atender a clientela deficiente. Assim, foram oferecidos cursos, foi incluída a disciplina Educação Especial no currículo do curso de Pedagogia, e, por fim, foi criado o Centro de Estudos, Assessoria e Orientação Educativa Dante Moreira Leite (Ceao), com a finalidade de atender as constantes solicitações da comunidade, representada principalmente por pais e professores que buscavam frequentes orientações para ajudá-los a resolver as dificuldades de aprendizagem ou de desenvolvimento de seus filhos e alunos. Sob essa ótica, a habilitação foi instituída para suprir uma necessidade regional de formação de recursos humanos, espe-

cialmente voltada para a modalidade de atendimento em classes especiais das escolas estaduais de 1º grau. Portanto, o perfil do profissional formado pelo curso deveria ser o de professor de alunos com deficiência mental leve ou educável, permanecendo nessa tendência até os dias de hoje.

### Características curriculares e administrativas das habilitações em Educação Especial da Unesp

A habilitação em Educação Especial do campus de Marília é oferecida nas quatro áreas de deficiência. Com a última reestruturação do curso de Pedagogia, ocorrida em 1991, a habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas de 2º Grau passou a ser obrigatória, sendo cursada no 3º ano de Pedagogia. A segunda habilitação exigida dos alunos é cursada no 4º ano. Como na estrutura anterior a habilitação em Educação Especial tinha a duração de dois anos, com essa reestruturação, os alunos que fazem habilitação em Educação Especial concluem o curso de Pedagogia em cinco anos.

Das disciplinas que compõem a habilitação em Educação Especial, duas são comuns às quatro áreas – Fundamentos da Educação Especial e Divergências Sociais –, e uma é comum às áreas de Deficientes Mentais e de Deficientes Visuais – Alterações Sensoriais e Motoras do Deficiente. As demais disciplinas são específicas de cada área de deficiência. A habilitação na área de Deficientes Mentais compreende nove disciplinas, perfazendo um total de 660 horas-aula e mínimo de 135 horas de estágio supervisionado; a de Deficientes Visuais compreende 11 disciplinas, perfazendo um total de 720 horas-aula e mínimo de 135 horas de estágio supervisionado; a de Deficientes da Audiocomunicação compreende 11 disciplinas, perfazendo um total de 750 horas-aula e mínimo de 285 horas de estágio supervisionado; e a de Deficientes Físicos compreende 13 disciplinas, perfazendo um total de 810 horas-aula e mínimo de 180 horas de estágio supervisionado. A relação de disciplinas e sua respectiva carga horária podem ser vistas no Anexo I.

Todas as disciplinas da habilitação em Educação Especial estão vinculadas ao Departamento de Educação Especial, que conta com um corpo docente constituído por um professor adjunto, dois professores assistentes doutores, 11 professores assistentes e cinco auxiliares de ensino. Destes 19 professores, 17 são contratados em Regime de Dedicção Integral à Docência e Pesquisa e dois em Tempo Parcial, com 12 horas semanais.

A habilitação em Educação Especial, no campus de Araraquara, é oferecida na área de Deficiência Mental. As disciplinas são oferecidas no 3º e 4º anos do curso de Pedagogia, distribuídas da seguinte maneira: uma delas, com carga horária de 60 horas-aula (Deficiência Mental I), é oferecida no 3º ano, e as demais no 4º ano, totalizando 630 horas-aula, das quais

150 são de estágio supervisionado. A relação das disciplinas com a respectiva carga horária é apresentada no Anexo II.

É importante salientar que a disciplina Educação Especial, que faz parte do tronco comum das disciplinas do curso de Pedagogia, é oferecida no 4º ano.

As disciplinas da habilitação em Educação Especial do campus de Araraquara estão vinculadas ao Departamento de Psicologia da Educação e ao Departamento de Didática. Essas disciplinas são ministradas por seis docentes, sendo um professor assistente doutor e cinco professores assistentes, todos em Regime de Dedicção Integral à Pesquisa e Docência.

Tanto no campus de Marília quanto no de Araraquara, o corpo discente da habilitação em Educação Especial é constituído por alunos regulares do curso de Pedagogia e por pedagogos já formados que vêm cursar especificamente essa habilitação. Muitos desses alunos já estão exercendo alguma atividade educativa com a clientela deficiente e buscam a habilitação como uma maneira de dar continuidade à sua formação e de regularizar a sua situação de exercício profissional na área de Educação Especial.

#### Dificuldades e perspectivas para a habilitação em Educação Especial nos campi de Marília e de Araraquara

O contexto atual de formação de professores especializados no ensino de deficientes, construído nas últimas duas décadas, exige uma urgente avaliação das experiências desenvolvidas no estado de São Paulo. Tal avaliação faz-se necessária inclusive em função de novas preocupações que vêm sendo incorporadas às discussões acerca da educação do deficiente.

Em várias oportunidades, a questão da formação de recursos humanos em Educação Especial mereceu atenção e destaque em eventos realizados em diferentes instituições (Universidade Federal de São Carlos, Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Universidade Estadual de Campinas, entre outras).

O grupo de docentes reunidos em Araraquara e munidos dessa preocupação de avaliação identificou e discutiu algumas dificuldades e perspectivas, que foram basicamente de duas ordens: questões conceituais e questões estruturais da habilitação em Educação Especial. No plano conceitual, a concepção de deficiência constitui o núcleo central das questões debatidas. O modo como é concebida a deficiência determina, evidentemente, as ações educativas destinadas aos deficientes e, conseqüentemente, a formação que o professor especializado deve receber. Portanto, o currículo da habilitação em Educação Especial precisa estar fundamentado coerente e consistentemente em alguma concepção de deficiência claramente explicitada no projeto pedagógico de formação de professores

especializados. Nesse sentido, as experiências vivenciadas pelos docentes na habilitação e a discussão do texto *Perspectivas para conceituação de deficiências*<sup>3</sup> serviram de base para as reflexões do grupo.

Se o aluno deficiente é, antes de mais nada, uma criança como qualquer outra criança, como já se cansou de ouvir tanta gente dizer por aí, e tem basicamente a mesma caracterização mental de qualquer pessoa, como diria Goffman (1963), então, evidentemente a Educação Especial precisa fazer parte integrante da Educação geral. Assim, foi analisado o lugar da habilitação em Educação Especial no curso de Pedagogia.

A presença da habilitação em Educação Especial num curso de Pedagogia deve exercer influência positiva sobre a formação geral do professor, porém o que se constata, na realidade, é a construção e a manutenção de um modelo pedagógico que contém dois sistemas de ensino, o regular e o especial, os quais caminham paralelamente com pouquíssimos pontos de convergência. Essa cisão no sistema educacional, gerada por uma concepção segundo a qual os alunos deficientes apresentam processos de aprendizagem e de desenvolvimento distintos dos de alunos não deficientes e necessitam de arranjos educacionais bem como recursos materiais e humanos distintos daqueles destinados a alunos não deficientes, pode levar a equívocos graves. As consequências do exercício desse pensamento pedagógico podem ser desastrosas, resultando frequentemente na segregação e estigmatização dos usuários dos recursos da Educação Especial.

Essa cisão também se apresenta no interior da própria habilitação em Educação Especial, em que, para cada área de deficiência, há grade curricular específica com conteúdos programáticos específicos. Esse problema evidencia-se mais claramente no campus de Marília, onde há quatro áreas da habilitação em Educação Especial. Um exemplo dessa cisão e da especialização possivelmente exagerada é a existência de disciplinas que deveriam estar tratando de conteúdos basicamente comuns, mas que são oferecidas separadamente para cada área de deficiência. Tais são, por exemplo, as disciplinas relativas a características de aprendizagem e de desenvolvimento de deficientes, as disciplinas que tratam das medidas psicoeducacionais, as que tratam de problemas sociais e as que tratam da elaboração e desenvolvimento de currículos.

Na realidade, as diferenças verificadas entre os deficientes que pertencem a categorias diagnósticas diferentes podem ser atribuídas mais às reações sociais diferenciadas do que intrinsecamente determinadas pela natureza do comprometimento orgânico (BARTEL; GUSKIN, 1980).

---

3 Texto de Sadao Omote preparado para o 1º Encontro de Docentes da Habilitação em Educação Especial, Unesp, campus de Araraquara, 1994.

A última reestruturação curricular, ocorrida em 1991, na habilitação do campus de Marília, sanou algumas dessas distorções e introduziu outras. Duas dessas novas distorções são dignas de nota: (1) em vez de uma habilitação em Educação Especial, com quatro áreas, passaram a existir quatro habilitações em Educação Especial, sendo uma para cada deficiência; e (2) a disciplina Introdução à Educação Especial, que era obrigatória no tronco comum do curso de Pedagogia, passou a ser optativa (em consequência, praticamente todos os alunos que cursam essa disciplina são aqueles que já estão cursando habilitação em Educação Especial e, portanto, não precisam de uma disciplina introdutória). Essa nova estrutura parece revelar o ponto de vista dos seus idealizadores, no sentido de diferenciar ainda mais uma área de deficiência da outra e de considerar como desnecessário o conhecimento das questões básicas da Educação Especial pelos pedagogos que fazem habilitações em outras áreas.

Diante desse quadro, o grupo concluiu que são necessárias algumas alterações urgentes. Primeiro, em vez de uma excessiva especialização por área de deficiência, deve-se buscar também as semelhanças entre diferentes deficiências, bem como procurar explicações comuns para manifestações aparentemente distintas que ocorrem nessas diversas áreas. Isso pode significar uma maior aproximação curricular entre as quatro áreas de deficiência. Segundo, é necessário que a disciplina Introdução à Educação Especial, no campus de Marília, volte a ser obrigatória no tronco comum do curso de Pedagogia, no 2º ano, e que a disciplina Educação Especial, ministrada no 4º ano, no campus de Araraquara, seja oferecida no 2º ano. Essa condição favoreceria a integração entre a habilitação em Educação Especial e a formação geral do professor no curso de Pedagogia.

Não é uma questão de mero rearranjo das disciplinas. Antes, estão envolvidas importantes questões acerca da postura teórica e metodológica que fundamenta a habilitação em Educação Especial. Essa postura precisa ser reorientada, de maneira que se possam reavaliar velhos problemas que continuam sem solução, analisando-os sob a ótica das novas descobertas e recentes perspectivas.

Várias questões de natureza estrutural da habilitação em Educação Especial foram levantadas e discutidas pelos participantes do 1º Encontro. Evidentemente, uma discussão proveitosa e criteriosa dessas questões precisa estar fundamentada consistentemente em uma concepção de deficiência, que precisa estar claramente explicitada no projeto pedagógico.

A formação do professor especializado no ensino de deficientes faz-se, no estado de São Paulo, por força da Deliberação nº 15/71 do Conselho Estadual de Educação, por meio de uma habilitação do curso de Pedagogia. Atualmente, tem-se discutido o nível de formação desse professor especia-

lizado, se no magistério, no terceiro grau, ou em curso de Pós-Graduação *lato sensu*. O grupo presente no 1º Encontro ponderou que, nas circunstâncias atuais da formação de professores especializados, há necessidade de aprofundamento e de atualização de seus conhecimentos por meio de cursos de especialização.

Essas e outras questões acerca dos cursos de formação de professor especializado no ensino de deficientes precisam ser discutidas, sem medos e sem preconceitos, sem conservadorismo improdutivo e sem falsa postura progressista, levando-se em conta os resultados de investigações conduzidas com muita criatividade e rigor em vários centros universitários do país. Não se pode conceber, hoje, o exercício de uma Pedagogia baseada meramente em crenças e convicções consolidadas através de longos anos de prática, mesmo porque essa prática institucionalizada participa, inevitavelmente, da construção social da deficiência.

Ao lado dessas reflexões, evidentemente, precisamos avaliar a formação do professor especializado na forma de habilitação do curso de Pedagogia. Assim, outra questão estrutural discutida refere-se à duração da habilitação em Educação Especial.

No campus de Marília, a habilitação vem sendo desenvolvida, desde a sua implantação, em dois anos. Com a última reestruturação curricular, que passou a exigir a habilitação em Magistério, realizada no 3º ano, como pré-requisito para as demais, foi criada uma situação complicada que, no mínimo, pode ser de injustiça. O aluno que deseja cursar habilitação em Educação Especial só pode concluir o curso de Pedagogia em cinco anos, um ano a mais que seus colegas de outras habilitações. Os docentes de Marília estão desenvolvendo estudos no sentido de viabilizar a realização da habilitação nas áreas de Deficientes Mentais e de Deficientes Visuais em um ano e nas áreas de Deficientes de Audiocomunicação e de Deficientes Físicos em um ano e meio. No campus de Araraquara, cuja habilitação é realizada em um ano, os docentes estão sentindo a necessidade de reestruturá-la por considerar esse tempo insuficiente para a formação. Entendemos que esse assunto não pode ser resolvido precipitadamente. Não é uma questão meramente administrativa nem curricular.

Tudo isso levou os docentes participantes do 1º Encontro a refletirem sobre a conveniência ou não da perspectiva de se estudar e propor um currículo mínimo que traduza as necessidades fundamentais para a formação do professor especializado. O grupo concluiu que pode ser prematura tal ideia, já que muitos pressupostos fundamentais, desde a própria concepção de deficiência, precisam ser ampla e profundamente discutidos por todos aqueles que estão direta ou indiretamente envolvidos na formação de professores especializados e na educação escolar de alunos deficientes.

Com a expansão dos serviços de Educação Especial, inclusive na rede pública de ensino de 1º grau, a partir da década de 1970, muitos pedagogos licenciados passaram a buscar formação na habilitação em Educação Especial. Essa procura cresceu acentuadamente nos últimos anos, levando os campi de Marília e de Araraquara a realizarem seleção dos candidatos graduados em Pedagogia que solicitam matrícula na habilitação em Educação Especial, numa tentativa de preservar e melhorar a qualidade do ensino. Ao discutir o tema da formação do professor especializado, o grupo levantou perspectivas da Educação Especial, a longo prazo, que podem orientar a construção de um modelo pedagógico capaz de atender as necessidades educacionais de todas as crianças em condições de serem escolarizadas, independentemente das variações anatomofisiológicas, psicossociais e etnoculturais que possam apresentar.

A síntese das discussões sobre a formação do professor especializado levou o grupo de docentes a compreender a necessidade de construir a identidade da habilitação em Educação Especial. Isso, evidentemente, exige o estabelecimento do perfil do professor especializado e a definição do seu papel e da abrangência da sua atuação. Essa proposição só poderá ser consistentemente sustentável se estiver fundamentada numa visão de deficiência, tal como concebida pelos docentes envolvidos no projeto pedagógico.

Enquanto os pedagogos habilitados em Educação Especial desempenharem a função única de promover a educação escolar de alunos deficientes, o sistema escolar permanecerá dividido em ensino comum e ensino especial. Talvez a dificuldade, senão a impossibilidade, de se promover a tão falada e desejada integração entre o ensino comum e o ensino especial esteja contida no próprio modelo pedagógico em que a cisão começa já na formação de professores.

Para dar continuidade a essas discussões, foi proposta a realização do 2º Encontro, no campus de Marília, no primeiro semestre de 1995. Nessa oportunidade, as discussões deverão estar voltadas especialmente para a definição do perfil de professor especializado que se pretende formar.

## Referências

- BARTEL, N. R.; GUSKIN, S. L. A handicap as a social phenomenon. In: CRUICKSHANK, W. M. (ed.). *Psychology of exceptional children and youth*. 4. ed. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1980. p. 45-73.
- GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar, 1963.
- OMOTE, S. Formação de professores especializados no ensino de deficientes. In: REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA, 18., 1988, Ribeirão

Preto. *Anais...* Ribeirão Preto: Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, 1988. p. 295-298.

OMOTE, S. Perspectivas para conceituação de deficiências. In: ENCONTRO DE DOCENTES DA HABILITAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1., 1994, Araraquara. *Texto para apresentação...* Araraquara: Unesp, 1994.

## ANEXO I – Rol de disciplinas das habilitações em Educação Especial do campus de Marília

### Disciplinas da habilitação em Educação Especial na área de Deficientes Mentais

DISCIPLINAS	HORAS/AULA
Fundamentos de Educação Especial	30
Divergências Sociais	30
Alterações Sensoriais e Motoras do Deficiente	60
Fundamentos Biológicos da Deficiência Mental	60
Características do Desenvolvimento e da Aprendizagem do Deficiente Mental	90
Medidas Psicoeducacionais do Deficiente Mental	90
Orientação Social e Vocacional do Deficiente Mental	60
Elaboração e Desenvolvimento de Currículos para Deficientes Mentais	120
Prática de Ensino de Escola de 1º Grau	120
Estágio Supervisionado	135

### Disciplinas da habilitação em Educação Especial na Área de Deficientes Visuais

DISCIPLINAS	HORAS/AULA
Fundamentos de Educação Especial	30
Divergências Sociais	30
Alterações Sensoriais e Motoras do Deficiente	60
Anatomia, Fisiologia, Patologia e Higiene do Globo Ocular	60
Características do Desenvolvimento e da Aprendizagem do Aluno Cego e de Visão Subnormal	90
Medidas Psicoeducacionais do Deficiente Visual	60
Sistema Braille	60
Métodos, Técnicas e Recursos para o Ensino de Alunos Cegos e de Visão Subnormal	120
Atividades de Vida Diária	30
Orientação e Mobilidade para Portadores de Cegueira e de Visão Subnormal	60
Prática de Ensino na Escola de 1º Grau	120
Estágio Supervisionado	135

### Disciplinas da habilitação em Educação Especial na Área de Deficientes da Audiocomunicação

DISCIPLINAS	HORAS/AULA
Fundamentos de Educação Especial	30
Divergências Sociais	30
Anatomia, Fisiologia e Patologia dos órgãos de Audição e Fonação	60
Psicologia da Audiocomunicação I: Caract. do Desenv. e da Aprendiz. do Def. da Audiocomunicação	60
Psicologia da Audiocomunicação II: Medidas Psicoeducacionais do Deficiente da Audiocomunicação	60
Princípios de Acústica	60
Linguística Aplicada aos Distúrbios da Comunicação Oral	60
Técnicas Especiais de Comunicação	90
Problemas Sociais do Deficiente da Audiocomunicação	60
Elaboração e Desenvolvimento de Currículos para Deficientes da Audiocomunicação	120
Prática de Ensino na Escola de 1º Grau	120
Estágio Supervisionado	285

## Disciplinas da habilitação em Educação Especial na Área de Deficientes Físicos

DISCIPLINAS	HORAS/AULA
Fundamentos de Educação Especial	30
Divergências Sociais	30
Aspectos Neurológicos e Patológicos das Deficiências Físicas	90
Características do Desenvolvimento e da Aprendizagem do Deficiente Físico	90
Medidas Psicoeducacionais dos Deficientes Físicos	60
Terapia Ocupacional Aplicada à Educação do Deficiente Físico	30
Fonoaudiologia Aplicada à Educação do Deficiente Físico	30
Fisioterapia Aplicada à Educação do Deficiente Físico	30
Orientação Social e Vocacional do Deficiente Físico	60
Programas Educacionais e de Reabilitação para Deficientes Físicos	60
Recursos Auxiliares de Ensino	60
Métodos, Técnicas e Recursos para o Ensino de Deficientes Físicos	120
Prática de Ensino na Escola de 1º Grau	120
Estágio Supervisionado	180

## ANEXO II

### Rol de disciplinas da habilitação em Educação Especial do campus de Araraquara

#### Disciplinas da habilitação “O Ensino do Deficiente Mental”

DISCIPLINAS	HORAS/AULA E SÉRIE
Deficiência Mental I	60 – 3º ano
Deficiência Mental II	120 – 4º ano
Desenvolvimento da Criança Deficiente Mental	120 – 4º ano
Aprendizagem da Criança Deficiente Mental	120 – 4º ano
Métodos, Técnicas e Recursos no Ensino de Deficientes Mentais	120 – 4º ano
Prática de Ensino em Classes de Deficientes Mentais (Estágio Supervisionado)	150 – 4º ano



# A concepção de deficiência e a formação do profissional em Educação Especial<sup>1</sup>

A área de Educação Especial comporta muitas ambiguidades e confusões, refletindo possivelmente a ambivalência das pessoas em geral e daquelas que estão diretamente envolvidas na área, face a pessoas com deficiência. Essa reação ambivalente tem sido, em todos os tempos e lugares, uma característica marcante das relações que envolvem as pessoas com tais diferenças.

As práticas educativas realizadas com os deficientes vêm apresentando disparidades crônicas entre a intenção e a realidade. O estudo realizado por Cunha (1989) mostra, inequivocamente, o profundo desencontro existente entre a intenção do Estado, expressa em documentos oficiais, e a realidade educacional de alunos deficientes, retratada nos depoimentos de professores de Educação Especial. A autora aponta, além disso, as contradições intrínsecas nas propostas oficiais, as quais, embora proponham a promoção da integração social de alunos deficientes, apresentam práticas pedagógicas que sistematicamente excluem do sistema regular de ensino alunos com determinadas diferenças expressivas, as quais nem sempre atendem aos critérios de elegibilidade adotados.

Essa disparidade entre o conceito de deficiência adotado e as práticas desenvolvidas tem sido amplamente apontada em diversas investigações, sobejamente conhecidas, sobre os critérios de elegibilidade e atendimento em classes especiais (Schneider, 1974; Paschoalick, 1981; Rodrigues, 1982; Almeida, 1984; Denari, 1984; Pirovano, 1996). Esses estudos fornecem evidências contundentes da dificuldade que a rede pública de ensino tem para promover a escolarização de alunos que apresentam desempenho escolar diferente da média da população estudantil, ainda que não tenham necessariamente qualquer tipo de deficiência. Esses estudantes vêm sendo excluídos do ensino regular, e os recursos de Educação Especial, sobretudo as classes especiais, muitas vezes têm servido como alternativas para

---

<sup>1</sup> Texto original: OMOTE, S. A concepção de deficiência e a formação do profissional em Educação Especial. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. (org.). *Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial II*. Londrina: Editora UEL, 2001. p. 45-52.

tal exclusão, já que dificilmente esses estudantes de lá retornam para o ensino regular ou recebem qualquer espécie de formação profissional para no futuro se inserirem no mercado de trabalho. A tendência comumente observada é a de permanência prolongada em classes especiais, até que, por algum motivo, acabam abandonando a escola.<sup>2</sup>

Esse quadro desapontador passa por uma intensa revisão, com a popularização (talvez até certa banalização) do conceito de ensino inclusivo, particularmente a partir da Declaração de Salamanca, que rapidamente teve profunda repercussão no nosso meio. O discurso dos educadores, não só dos professores de ensino especial, como também dos professores de ensino comum, modificou-se bastante nos últimos anos.

A terminologia utilizada hoje reflete intensamente essa postura considerada politicamente correta. Prefere-se o termo inclusão ao termo integração, necessidades educacionais especiais à deficiência. Estarei correndo o risco de ser considerado desatualizado e ultrapassado se continuar a me referir a pessoas com necessidades especiais por deficientes, a utilizar termos que diferenciam a natureza do comprometimento, como deficientes mentais, deficientes visuais, deficientes auditivos e deficientes físicos, e a falar em integração, eventualmente até em normalização, em vez de defender a inclusão. Apesar disso, não bani do meu repertório tais termos considerados obsoletos e ultrapassados, utilizando-os em muitas ocasiões, talvez como expressão da minha resistência a mudanças muito fáceis e rápidas, as quais, de tempos em tempos, caracterizam a área de Educação Especial, tornando-se muitas vezes modismos de adesão obrigatória.<sup>3</sup>

Até poucos anos atrás, o discurso da área de Educação Especial caracterizava-se por uma extensa variedade de nomes para designar as várias categorias e subcategorias de pessoas deficientes, com a valorização de serviços e programas altamente especializados por categorias específicas de deficiências, executados por profissionais especializados em uma única área específica de deficiência. Na década de 1990, iniciou-se uma reviravolta total nos principais referenciais em que se fundamenta a Educação Especial. Nomes altamente específicos vêm cedendo lugar a nomes genéricos. A valorização da formação altamente especializada de professores de Educação Especial, por área de comprometimento, está cedendo lugar à discussão sobre a conveniência de se promover a formação referida como generalista. A educação em ambiente especial – com recursos humanos e

---

2 Ressalte-se que a evasão e retenção prolongada de alunos de classes especiais nunca foram motivos de preocupação explícita por parte dos órgãos públicos responsáveis pela Educação.

3 Talvez alguns leitores fiquem perplexos com essa resistência minha, já que venho insistentemente questionando o uso indistinto de recursos especiais no atendimento a deficientes e a especialização por área específica de comprometimento, tanto na formação de recursos humanos quanto na provisão de serviços (OMOTE, 1987, 1989, 1990, 1995, 1996A).

materiais, métodos e técnicas, e demais condições de trabalho especiais – está começando a se curvar diante da compreensão da necessidade de promover a educação de alunos com necessidades educacionais especiais em ambientes comuns, compartilhados com alunos comuns.

Tudo isso em busca da concretização do ideal de alguns, de outra, que se tornou hoje um imperativo moral de toda a sociedade: a construção da escola inclusiva (na realidade, mais do que isso, a construção da sociedade inclusiva – democrática, justa e igualitária). Entretanto, essa preocupação excessiva pela utilização de terminologia considerada correta pode levar ao uso de termos pouco informativos e genéricos, que podem se referir a um conjunto muito grande de ocorrências, incluindo aquelas que talvez não possam ser colocadas na mesma categoria de eventos sob o mesmo rótulo. Freire (1998, 1999), por exemplo, no relato de seus estudos com deficientes visuais, não se refere a estes por termos como cegos ou deficientes visuais. Em vez disso, refere-se a eles por pessoas não visuais. Ainda que esse nome possa ter a vantagem de não levar as crianças assim identificadas a alguma forma de descrédito social, tem o inconveniente de ser excessivamente vago. O leitor pode facilmente imaginar diferentes condições que podem ser referidas por tal termo.

Assim é também o termo de uso quase obrigatório hoje: necessidades educacionais especiais. Quantas condições diferentes podem ser referidas por ele! A compreensão de que, independentemente da origem e da natureza das dificuldades, as pessoas com necessidades educacionais especiais precisam de atenção diferenciada para que, dessa maneira, possam ter asseguradas condições de igualdade de oportunidades e a preocupação em utilizar nomes considerados corretos ou adequados podem levar os estudiosos à construção de uma terminologia que introduz novas confusões conceituais.

Essa terminologia genérica pode até sugerir igualdades ou semelhanças onde não há e ignorar as diferenças que precisam ser levadas em conta. A ampla gama de necessidades passou a ser referida por necessidades educacionais especiais, como se as necessidades das pessoas com deficiência se limitassem apenas à área educacional. Muitas outras necessidades precisam ser levadas em conta tanto para a compreensão das eventuais dificuldades educacionais quanto para a construção de recursos e procedimentos que contribuam para o bom desempenho escolar. Mesmo utilizando o termo genérico “necessidades educacionais especiais”, as necessidades especiais e específicas outrora referidas por deficiências não deixam de existir, e suas particularidades muitas vezes precisam ser rigorosamente consideradas em qualquer programa de intervenção. Deve-se acrescentar também que as necessidades educacionais especiais, como qualquer necessidade, são relativas. Podem emergir e modificar-se de con-

formidade com os objetivos educacionais, com as estratégias adotadas, com os níveis de exigência, com as avaliações etc.

A facilidade e até certo entusiasmo com que os termos tradicionais têm sido substituídos por outros considerados corretos recomendam cautela. Em primeiro lugar, a mudança na terminologia não é necessariamente expressão da mudança na concepção. Os nomes e as definições podem ser alterados por atos simples de tomada de decisões e até de adesões. Daí, a mudança na concepção não é mera decorrência. Requer revisão crítica e cuidadosa, sobretudo autocrítica de cada um de nós, em busca de práticas rigorosamente orientadas por novos critérios. Não é tarefa simples; cada um precisa rever seus hábitos enraizados, crenças cristalizadas e abandonar velhas e consolidadas concepções que fazem olhar para o deficiente como se nele estivesse a origem de todas as dificuldades relacionadas à sua deficiência. Novos valores precisam ser construídos e assumidos, resultando especialmente em uma nova ordem de relações com os diferentes.

Em segundo lugar, deve-se lembrar que a utilização de termos excessivamente vagos, que se referem a categorias bastante amplas de condições que, de alguma forma, afetam o funcionamento eficiente das pessoas, pode trazer, como um subproduto mais ou menos inevitável, a minimização, senão a negligência, das diferenças efetivamente existentes e que precisam, em determinadas circunstâncias, ser rigorosamente observadas. O reconhecimento da existência dessas diferenças e a compreensão da exata extensão em que impõem limitação ao indivíduo são fundamentais para que lhe possam ser oferecidas condições diferenciadas as quais assegurem a igualdade de oportunidades sem criar-lhe situações de privilégio por ser deficiente. Não se pode correr o risco de, descuidadamente, considerar que todos somos igualmente capacitados. Somos diversamente capacitados, o que nos torna diferentes uns em relação a outros, sendo alguns tão acentuadamente diferentes que requerem condições especiais de tratamento para assegurar-lhes a igualdade de direitos.<sup>4</sup>

Outro equívoco contra o qual precisamos nos precaver diz respeito às possíveis consequências de certo otimismo de que somos tomados quando nos referimos à inclusão das minorias. As acentuadas limitações apresentadas por pessoas com grave comprometimento não deixam de existir nem se tornam menos desvantajosas mesmo que não mais sejam nomeadas com termos específicos. Evidentemente, essas limitações resultam da interação entre as capacidades do indivíduo e as respostas da coletividade diante delas, na forma de oportunidades e recursos especiais disponíveis. Não podem ser interpretadas como limitações inerentes e irreversíveis do

---

4 Na busca de condições que lhes assegurem essa igualdade de direitos e a possibilidade de acesso irrestrito às oportunidades, pode ser necessário criar novos serviços especializados e segregados, mas não segregativos.

indivíduo. Apesar disso, há de se levar em conta a própria limitação dos recursos disponíveis. Com o desenvolvimento de novos recursos, algumas dessas limitações poderão ser superadas. Nessa busca incessante de novas tecnologias, haverá sempre um número de dificuldades que dificilmente poderão ser superadas apenas com o esforço pessoal do indivíduo e daqueles que cuidam da sua educação e saúde.

Questões dessa natureza, ainda que possam sugerir posição aparentemente contrária ao ensino inclusivo e ao princípio da educação na diversidade, precisam ser rigorosa e realisticamente dimensionadas e colocadas para se evitar certo otimismo exagerado. Evidentemente, o otimismo é desejável. Mas não se deve esperar que, com a nova nomenclatura, com o novo discurso, se modifique a realidade social das pessoas com diferenças expressivas, interpretadas pela coletividade como desvantagens enormes, e que vêm sendo historicamente excluídas. A compreensão, a cooperação e a solidariedade, tão necessárias para a inclusão – ou para qualquer convívio social harmonioso e produtivo –, não emergirão simplesmente por uma decisão de assembleia ou por determinação legal.

E necessário que toda essa discussão de hoje resulte em mudanças significativas no modo de conceber as deficiências, tratando-as no contexto das diferenças em geral. As concepções que se têm acerca de deficiências certamente orientam as ações planejadas e praticadas em relação a pessoas deficientes. Na última década, tem havido uma preocupação crescente em estudar cientificamente as concepções acerca de deficiências (MANZINI; SIMÃO, 1993; MENDES, 1995; DALLABRIDA, 1996; TUNES; SOUZA; RANGEL, 1996). É resultado do reconhecimento da importância de se compreenderem as concepções acerca de deficiências para a compreensão do próprio fenômeno das deficiências.

Os professores de Educação Especial compõem uma categoria de profissionais cuja formação está diretamente direcionada para o trabalho a ser desenvolvido com pessoas deficientes. A sua formação vem se realizando de diferentes maneiras: como habilitação do curso de Pedagogia, licenciatura específica para a formação de professores especializados, em nível de pós-graduação *lato sensu* ou na forma de estudos adicionais de segundo grau.

Os professores especializados têm um papel extremamente importante, considerando que, dentre os profissionais que proveem serviços especiais destinados a crianças deficientes em idade escolar, são eles que mantêm contato mais prolongado e diversificado com estas. Além disso, na perspectiva do ensino inclusivo, podem constituir-se em importantes intermediários entre os alunos deficientes e os educadores em geral, interpretando as necessidades e particularidades especiais daqueles para estes.

Entre a intenção explícita na perspectiva de inclusão e a realidade a ser alcançada efetivamente, a formação dos profissionais de Educação Especial pode constituir-se como um dos elementos críticos da cadeia. A formação do professor de Educação Especial já foi objeto de estudos científicos e discussões em várias oportunidades (ENUMO, 1985; OMOTE, 1988, 1995, 1996a, 1996b; JANNUZZI, 1996).

A questão da concepção que o professor tem da deficiência marcou profundamente as discussões ocorridas em 1994 entre os docentes da habilitação em Educação Especial da Unesp de Marília e de Araraquara durante o I Encontro de Docentes da Habilitação em Educação Especial. Dessas discussões resultou o relato intitulado *Dificuldades e perspectivas para habilitação em Educação Especial* (OMOTE, 1996b). Essa questão foi parcialmente recolocada no seminário temático sobre a formação do professor de Educação Especial, durante o IV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, realizado em 1996, em Águas de São Pedro (OMOTE, 1996a).

Nessas oportunidades, já estava em curso, no campus da Unesp de Marília, uma longa discussão visando a uma profunda alteração no currículo da habilitação em Educação Especial. Desde o projeto inicial da habilitação em Educação Especial, nas áreas de deficiência mental, visual, auditiva e física, elaborado entre 1975 e 1976, a estrutura curricular havia sofrido muito poucas alterações, representadas principalmente por mudanças no nome e na carga horária de algumas disciplinas. O novo currículo que se avistava era um resultado inevitável de muitas inquietações vivenciadas por vários docentes do Departamento de Educação Especial com relação a concepções acerca de deficiências e de Educação Especial.

A organização curricular da habilitação em Educação Especial no curso de Pedagogia da Unesp de Marília, como também de outros cursos existentes no estado de São Paulo, estava fundamentada em uma concepção de deficiência basicamente centrada na própria pessoa deficiente, como sendo portadora de limitações e inadequações. A especialização, tanto na formação de professores quanto no delineamento de programas de intervenção e de recursos pedagógicos, era definida por área específica de deficiência, fazendo crer que o professor especializado no ensino de alunos com uma área específica de comprometimento, digamos, alunos com deficiência visual, fosse competente para tratar de toda e qualquer questão educacional relacionada a esse tipo de aluno e, ao mesmo tempo, incompetente para tratar de qualquer problema relacionado à educação de alunos com outra deficiência (mental, auditiva, física ou múltipla). Do mesmo modo, tal forma de especialização poderia condicionar no profissional a ideia de que outros recursos – materiais e programas – também

fossem específicos para cada área de comprometimento. Essa visão pode levar facilmente à prescrição de recursos especiais em conformidade com a categoria de deficientes a que cada aluno pertence, e não de acordo com as necessidades especiais particulares de cada aluno.

O curso de Pedagogia da Unesp de Marília teve o privilégio de instalar a habilitação em Educação Especial nas quatro áreas de deficiência: mental, visual, auditiva e física. Essa particularidade, diferentemente da maioria dos demais cursos de Pedagogia, que mantém habilitação em Educação Especial em uma única área, ensinou aos docentes do Departamento de Educação Especial a oportunidade de refletir e discutir sobre a continuidade e a descontinuidade que pode existir entre uma categoria de deficiência e outras, tanto nas suas dificuldades quanto nas necessidades educacionais.

Em repetidas discussões sobre a formação de professores especializados, reiterou-se a necessidade de construir “um modelo pedagógico capaz de atender às necessidades educacionais de todas as crianças em condições de serem escolarizadas, independentemente das variações anatomofisiológicas, psicossociais e etnoculturais que possam apresentar” (OMOTE, 1996b, p. 142). Todos os recursos disponíveis devem ser mobilizados para tal propósito, sem tornar exclusiva a sua utilização por categorias específicas de alunos e deficientes.

Assim é que após alguns anos de discussões, não só em reuniões do Departamento de Educação Especial, como também em eventos científicos da área, a nova estrutura curricular foi aprovada e passou a vigorar a partir de 1999. A grande mudança ocorreu na ampliação bastante expressiva das disciplinas comuns às quatro áreas de deficiência. No currículo anterior, menos de 15% da carga horária, representados por apenas duas disciplinas obrigatórias, era comum a essas quatro áreas. Na nova estrutura curricular, as disciplinas comuns totalizam nove e correspondem a mais de 60% da carga horária de cada área da habilitação em Educação Especial.

Várias outras distorções foram corrigidas, ficando bastante clara a concepção que fundamenta a nova estrutura curricular. Entretanto, a concepção de deficiência que é transmitida a futuros professores de Educação Especial não depende apenas dessas medidas administrativas. Cada um dos docentes precisa rever suas crenças e estereótipos a respeito de deficientes; precisa permitir que novas ideias influenciem positivamente a sua prática e o seu envolvimento com as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Na formação de futuros educadores, sejam do ensino comum (genuinamente inclusivo), sejam do ensino especial (paradoxalmente necessário para a inclusão), certamente não será suficiente transmitir ensinamentos sobre a educação na diversidade e prover experiências práticas de ensino inclusivo. Os estudantes precisam ser conduzidos à análise crítica das suas próprias crenças e sentimentos acerca de deficientes, precisam

ser envolvidos na tarefa de construir uma nova ordem social envolvendo os deficientes, uma nova relação com os diferentes, uma nova mentalidade e uma nova ética. Na verdade, precisa ocorrer uma mudança na visão de mundo e de homem.

A grande revolução que ocorre nos discursos de Educação Especial certamente poderá resultar em mudanças expressivas no modo de conceber as deficiências e as práticas educativas direcionadas a pessoas deficientes e no modo de a coletividade lidar com as incômodas diferenças e os diferentes, em busca de uma sociedade genuinamente inclusiva, justa e igualitária. Os primeiros passos nessa direção já estão sendo dados com discussões que, desta feita, diferentemente do discurso da integração do deficiente, não estão restritas apenas aos profissionais da área de Educação Especial. Os educadores em geral estão discutindo, ainda que por diferentes motivos, a inclusão de alunos deficientes. Hoje, virtualmente todos os setores da sociedade estão, em alguma extensão, preocupados com a questão da inclusão e da oportunidade de acesso das minorias tradicionalmente excluídas. Esse quadro pode ser visto com grande otimismo. Pode ser a grande novidade capaz de permitir um salto qualitativo em direção ao atendimento mais cidadão aos deficientes.

## Referências

- ALMEIDA, C. S. *Análise dos motivos de encaminhamento de alunos de classes comuns a classes especiais de escolas públicas de primeiro grau*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1984.
- CUNHA, B. B. B. *Classes de Educação Especial: para deficientes mentais?* Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.
- DALLABRIDA, A. M. *O portador de deficiência mental profunda na concepção da mãe*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.
- DENARI, F. E. *Análise de critérios e procedimentos para a composição de clientela de classes especiais para deficientes mentais educáveis*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1984.
- ENUNO, S. R. F. *A formação universitária em educação especial – deficiência mental – no Estado de São Paulo: suas características administrativas, curriculares e teóricas*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1985.

FREIRE, I. M. Compasso ou descompasso: a pessoa diferente no mundo da criança. *Ponto de Vista*, v. 1, n. 1, p. 81-84, 1999.

FREIRE, I. M. Um olhar sobre a criança: interações e experiências dos adultos com a criança não-visual. In: BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. *Um Olhar sobre a Diferença: interação, trabalho e cidadania*. Campinas: Papirus, 1998. p. 135-180.

JANNUZZI, G. S M. Ensino comum/ensino especial: a formação e atuação do professor. *Cadernos da FFC: revista da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, Marília*, v. 4, n. 2, p. 37-46, 1996.

MANZINI, E. J.; Simão, L. M. Concepção do professor especializado sobre a criança deficiente física: mudanças em alunos em formação profissional. *Temas em Educação Especial*, v. 2, p. 25-54, 1993.

MENDES, E. G. *Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

OMOTE, S. A estigmatização de deficientes e os serviços especializados. *Vivência*, n. 5, p. 14-15, 1989.

OMOTE, S. A importância da concepção de deficiência na formação do professor de Educação Especial. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. *Formação do Educador: Dever do Estado, Tarefa da Universidade*. São Paulo: Editora Unesp, 1996a. p. 13-25.

OMOTE, S. As diferenças, o atendimento especializado e a estigmatização do aluno deficiente. In: ENCONTRO PARANAENSE DE PSICOLOGIA, 4., 1990, Londrina. *Anais...* Londrina: CRP-PR, 1990. p. 276-279.

OMOTE, S. Dificuldades e perspectivas para habilitação em Educação Especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 2, n. 4, p. 137-145, 1996b.

OMOTE, S. Ensino comum e ensino especial: a formação e atuação do professor. *Cadernos da FFC: revista da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, Marília*, v. 4, n. 2, p. 47-52, 1995.

OMOTE, S. Formação de professores especializados no ensino de deficientes. In: CICLO DE ESTUDOS SOBRE DEFICIÊNCIA MENTAL, 4., 1987, São Carlos. *Programa e Resumos...* São Carlos: UFSCar, 1987. p. 58.

OMOTE, S. Formação de professores especializados no ensino de deficientes. In: REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA DA SOCIEDADE DE PSICOLOGIA DE RIBEIRÃO PRETO, 18., 1988, Ribeirão Preto. *Anais...* Ribeirão Preto: Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, 1988. p. 295-298.

PASCHOALICK, W. C. *Análise do processo de encaminhamento de crianças às classes especiais para deficientes mentais desenvolvido nas escolas de 1º grau*

*da Delegacia de Ensino de Marília*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1981.

PIROVANO, K. R. *Caminho suado* – a trajetória escolar de alunos encaminhados para classes especiais de Educação Especial para deficientes mentais em escolas públicas da Rede Estadual de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 1996.

RODRIGUES, O. M. P. R. *Caracterização de implantação e funcionamento de classes especiais e caracterização das condições de avaliação de Classes Regulares da 1ª série de 1º grau, para fundamentar uma proposta de intervenção*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1982.

SCHNEIDER, D. Alunos excepcionais: um estudo de caso de desvio. In: VELHO G. (org.). *Desvio e divergência: uma crítica da patologia social*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974. p. 52-81.

TUNES, E.; SOUZA, J. A.; RANGEL, R. B. Identificando concepções relacionadas à prática com o deficiente mental. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 2, n. 4, p. 7-18, 1996.



# Os cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista e a Educação Inclusiva<sup>1,2</sup>

Cristiane Regina Xavier Fonseca-Janes

Sadao Omote

## Introdução

A Educação Inclusiva é mais do que a retirada dos obstáculos que impedem alguns alunos de frequentarem a escola regular; antes de tudo, é um processo dinâmico sem término, uma vez que não é um mero estado de mudança, mas um processo contínuo de reestruturação educacional tanto organizacional quanto pedagógico. Tal processo ainda está em construção e é passível de transformação e ressignificação. A Educação Inclusiva implica uma reforma radical no sistema educacional, uma vez que necessita reestruturar os seus sistemas curriculares, avaliativos e didático-pedagógicos. Essa reforma educacional precisa garantir que todos os alunos tenham acesso ao ensino regular e nele permaneçam com bom aproveitamento, oferecendo estratégias para impedir a segregação e o isolamento dos alunos.

Para que o sistema educacional, mediante tal reforma radical, consiga prover ensino de qualidade a todos os alunos, é necessário o uso de recursos especiais, muitas vezes destinados a uma parcela muito pequena do alunato, aquela representada por alguns alunos que podem apresentar peculiaridades muito especiais no seu desenvolvimento e aprendizagem, decorrentes não de diferenças socioculturais ou linguísticas, mas resultantes de patologias ou traumatismos que produzem alterações expressivas no seu funcionamento. Essas peculiaridades podem constituir-se em enorme

---

1 Texto original: FONSECA-JANES, C. R. X.; OMOTE, S. Os cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista e a Educação Inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 19, n. 3, p. 325-342, 2013. ([link externo](#)).

2 O projeto de pesquisa conta com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – Fapesp (Processo nº 2011/00501-4).

dificuldade ou até mesmo impedimento para a realização de determinadas atividades no seu processo de aprendizagem. Muitos dos alunos com esse perfil podem ser escolarizados mediante o uso de recursos especiais: didáticos, programáticos e de comunicação. O uso de tais recursos especiais para prover ensino de qualidade a alunos com comprometimentos severos que dificultam acentuadamente ou impedem a aprendizagem por meios convencionais utilizados pela maioria do alunato se constitui em domínio da Educação Especial.

Pode-se dizer que, para a prática integral da Educação Inclusiva, os recursos de Educação Especial, inclusive os recursos humanos, representados por professores especializados no ensino de alunos com deficiências, se constituem em elementos indispensáveis. Sem os recursos de Educação Especial, alunos com graves deficiências podem ter dificuldades de acesso à educação de qualidade ou de permanecer nela com o devido proveito. Quanto mais se fortalece e consolida a Educação Inclusiva, mais necessários são os recursos de Educação Especial.

A posição assumida pelos autores neste texto é a de que a Educação Especial faz parte integrante e solidária para a efetivação da Educação Inclusiva. À parte da Educação Inclusiva, a Educação Especial corre o risco de desenvolver práticas segregativas, como ocorreu no passado recente nas propostas do movimento integracionista no Brasil. Na educação de alunos com severos comprometimentos ou mesmo impedimentos, decorrentes de alterações constitucionais expressivas devidas a patologias e traumatismos, é essencial ter como norte os princípios da Educação Inclusiva, sob pena de promover a segregação desses alunos.

Constitui-se como princípio basilar aqui a ideia de que a educação de alunos com deficiência, independentemente do grau e da natureza do comprometimento, deve ser realizada em ambiente escolar comum, em conjunto com seus pares coetâneos, desde que tal condição não se constitua em impedimento para oferecer ensino de qualidade a eles. Portanto, pode-se admitir desde a possibilidade de alunos com deficiência receberem ensino de qualidade integralmente em ambientes de ensino comum, mesmo com a utilização de recursos especiais e diferenciados, até totalmente em ambientes especiais constituídos somente para alunos que têm essa necessidade. Para cada aluno deve ser oferecida condição adequada que garanta o ensino de qualidade, no gradiente que varia entre esses extremos, capaz de atender da melhor maneira possível as suas necessidades especiais. E isso é possível com o uso criterioso e pleno dos recursos de Educação Especial.

Os estudiosos das questões concernentes à Educação Especial e à Educação Inclusiva sugerem que se produzam pesquisas científicas bem

fundamentadas e passíveis de replicação. Essas pesquisas devem ter como perspectiva a criação de estratégias metodológicas a serem desenvolvidas em sala de aula, políticas públicas sérias e que sejam eficientes na questão da inclusão e gestão competente para fortalecer o sistema regular de ensino, de forma que os alunos pertencentes aos grupos minoritários, independentemente de suas características singulares, possam ingressar, permanecer e aprender em uma escola de qualidade.

Essa perspectiva não difere das metas traçadas por todos aqueles que visam a uma educação democrática de qualidade, gratuita e laica, desde o Manifesto dos Pioneiros, de 1932, ou mesmo o Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados, de 1959. Ao se falar em educação de qualidade, uma questão fundamental diz respeito à formação de professores, uma vez que a eles cabe a responsabilidade de proporcionar as estratégias sistematizadas e planejadas para que seus alunos efetivem o processo de aprendizagem. A Educação Inclusiva é um ideal para todos os níveis de ensino, mas o presente estudo enfocou a formação do pedagogo, uma vez que é no curso de Pedagogia que se formam os profissionais para atuarem na docência da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, bem como os gestores educacionais.

O curso de Pedagogia no Brasil foi criado pelo Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939 (BRASIL, 1939), na Faculdade Nacional de Filosofia. Originalmente se estruturou como um curso de bacharelado, com duração de três anos, e a licenciatura era obtida com mais um ano, por meio do curso de Didática, o famoso esquema de “3+1” que compõe a maioria dos cursos de bacharelado e licenciatura.

A literatura sobre o histórico do curso de Pedagogia evidencia que essa regulamentação de 1939 tinha como incumbência formar os técnicos educacionais, pois os interessados no curso eram pessoas que pleiteavam o ingresso em funções de administrador, avaliador e orientador educacional, planejador curricular, inspetor de escolas e pesquisador tecnológico educacional junto ao MEC, às secretarias dos estados e às dos municípios. O curso formava bacharéis e licenciados. O pedagogo com bacharelado era o técnico educacional, e o com licenciatura era o professor de matérias pedagógicas.

Com a aprovação da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, houve uma reestruturação curricular no curso de Pedagogia. Tal curso passou de três para quatro anos, e os egressos eram titulados como bacharéis e licenciados. Na opinião de Saviani (2007), a nova reestruturação curricular do curso manteve seu caráter generalista por não haver ainda as habilitações.

Em 1968, ocorreu a Reforma Universitária que deliberou ser facultativo ao curso de Pedagogia oferecer as habilitações em Supervisão, Administração e Inspeção Educacional e outras especialidades. Já a Resolução

do Conselho Federal da Educação nº 2, de 12 de maio de 1969 (BRASIL, 1969), determinou que o curso de Pedagogia fosse responsável pela formação de professores para o Ensino Normal, orientadores, administradores, supervisores e inspetores educacionais.

A partir da década de 1980, por influência das pesquisas educacionais e reivindicações de movimentos populares, algumas Faculdades de Educação “suspenderam ou suprimiram as habilitações convencionais [...], para investir num currículo centrado na formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental e curso de magistério” (LIBÂNEO, 1998, p. 38). Assim, o curso de Pedagogia começa a ganhar a especificidade de formação de profissionais para docência. Quanto à Educação Infantil com finalidade educativa, só emerge na Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996).

A história do curso de Pedagogia revela que, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais, de 15 de maio de 2006, se estabeleceu o perfil do egresso a ser formado no curso de Pedagogia (BRASIL, 2006). Assim, esse curso pode ser considerado o locus de formação inicial dos profissionais que atuam na docência da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como na gestão de sistemas educacionais. Entretanto, essa definição de atuação dos pedagogos não se constituiu de maneira clara, calma e tranquila. Embates políticos e epistemológicos ocorreram para que fosse construída essa quase consensual definição do seu campo de atuação.

A Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) é uma das três universidades públicas mantidas pelo governo do estado de São Paulo. Ela está presente em todas as regiões paulistas, sendo 32 unidades em 23 cidades. Essas unidades formam aproximadamente 6 mil novos graduados por ano, com a opção de 171 cursos de graduação em 62 profissões de nível superior. Dentre essas profissões, encontra-se a do Pedagogo, que é formado no curso de Pedagogia, oferecido em seis unidades diferentes: 1) Faculdade de Ciências, do campus de Bauru, 2) Faculdade de Ciências e Letras, do campus de Araraquara, 3) Faculdade de Ciências e Tecnologia, do campus de Presidente Prudente, 4) Faculdade de Filosofia e Ciências, do campus de Marília,<sup>3</sup> 5) Instituto de Biociências, do campus de Rio Claro, e 6) Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, do campus de São José do Rio Preto.

A Unesp foi a universidade pública pioneira na formação de professores especializados para o ensino de pessoas com deficiência, oferecendo a habilitação em Educação Especial desde 1977. Inicialmente essa habi-

---

3 No início de sua constituição, esta faculdade era nomeada por Faculdade de Educação, Filosofia, Ciências Sociais e da Documentação, campus de Marília.

litação era oferecida na Faculdade de Filosofia e Ciências, no campus de Marília, e, a partir de 1986, também passou a ser oferecida pela Faculdade de Ciências e Letras, no campus de Araraquara (OMOTE, 1996). Com as Diretrizes Nacionais para o curso de Pedagogia, encerrou-se a formação em habilitações. O curso de Pedagogia, da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, formou a sua última turma de professores especializados em 2010, e o da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara ofereceu o eixo de formação em Educação Especial até o ano letivo de 2012.

Essas peculiaridades da Unesp, a de formar pedagogos em todo o interior paulista e a de ser a universidade pública pioneira na formação de recursos humanos para o exercício do magistério com pessoas deficientes, atestam a sua importância.

Conforme foi apontado num estudo anterior (FONSECA-JANES, 2010), os cursos de Pedagogia da Unesp, ao longo de sua trajetória histórica, constituíram-se de três formas organizacionais diferenciadas. Do primeiro grupo fazem parte os cursos que se constituíram ainda nos Institutos Isolados de Ensino Superior e que não sofreram interrupções em suas trajetórias institucionais com a criação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, em 1976, mediante a reunião daqueles Institutos, como é o caso dos cursos de Pedagogia de Araraquara e de Marília. A segunda forma de organização corresponde aos cursos criados nos Institutos Isolados de Ensino Superior que tiveram descontinuidade com a criação da Unesp, sendo reabertos posteriormente, como é o caso dos cursos de Pedagogia de Presidente Prudente, de Rio Claro e de São José do Rio Preto. A terceira forma de organização é representada por um único curso, criado após a consolidação dessa Universidade: o curso de Pedagogia de Bauru.

Na busca de fundamentos para fomentar as discussões sobre o processo de formação dos profissionais a trabalharem com os desafios que a oferta de uma educação de qualidade possa implicar, este trabalho tem por objetivo discutir a diversidade que compõe as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia da Unesp e refletir em que medida a formação do pedagogo está direcionada para a futura atuação em uma perspectiva inclusiva.

## Método

### *Participantes*

Participaram deste estudo os seis coordenadores dos Conselhos de Curso de Pedagogia da Unesp que se encontravam em exercício da coordenação no período da reformulação do curso de Pedagogia, no ano de 2006.

A idade dos coordenadores variou de 49 a 58 anos, com média de 53 anos e desvio padrão de 3,67, sendo três do gênero feminino e três do gê-

nero masculino. Esses coordenadores tinham os seguintes perfis de formação: 1) graduação em Pedagogia, mestrado em Psicologia Social e doutorado em Educação; 2) graduação em Educação Especial para o Deficiente da Audiocomunicação, mestrado, doutorado e pós-doutorado em Educação; 3) graduação em Filosofia, mestrado e doutorado em Educação; 4) graduação em Psicologia, mestrado e doutorado em Psicologia, pós-doutorado nos Estados Unidos da América e Livre-docência pela Universidade Estadual Paulista; 5) graduação em Pedagogia, mestrado e doutorado em Educação e Livre-docência pela Universidade Estadual Paulista; e 6) graduação em Psicologia e Filosofia, mestrado e doutorado em Educação.<sup>4</sup>

### *Material*

Foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturado contendo identificação do coordenador do curso e dez questões sobre o processo de adequação do curso de Pedagogia às exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais, sobre a temática da Educação Inclusiva e sobre a Educação Especial. Os dados também foram coletados nos projetos político-pedagógicos dos seis cursos de Pedagogia e em documentos oficiais da universidade, destacando as Resoluções da Unesp n° 16, de 29 de março de 2007, n° 17, de 29 de março de 2007, n° 18, de 29 de março de 2007, n° 20, de 3 de abril de 2007, n° 60, de 28 de agosto de 2007, n° 82, de 27 de novembro de 2007, e n° 45, de 25 de junho de 2009 (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2007a, 2007b, 2007c, 2007d, 2007e, 2007f, 2009).

### *Procedimentos*

Os dados referentes às matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia foram analisados identificando as disciplinas específicas relacionadas com a Educação Inclusiva, as relacionadas com a Educação Especial e as respectivas cargas horárias.

As disciplinas foram categorizadas a partir de seu título. Caso houvesse a presença de palavras que remetesse à Educação Inclusiva, elas eram categorizadas como “Disciplinas Específicas voltadas para a Educação Inclusiva”. As disciplinas cujos títulos contivessem palavras que remetesse às questões pertinentes aos estudos da Educação Especial eram categorizadas como “Disciplinas Específicas voltadas para a Educação Especial”.

As disciplinas que compõem a formação básica do estudante foram codificadas como “DFB – Disciplinas de Formação Básica”. As disciplinas que compõem o núcleo de formação específica dos estudantes foram codificadas como “DAEE – Disciplinas de Aprofundamento em Educação Especial”.

---

4 As informações foram retiradas do Currículo Lattes dos participantes.

Foram utilizadas algumas informações provenientes das entrevistas para a compreensão das razões da presença de disciplinas de Educação Inclusiva ou Educação Especial nas matrizes curriculares aqui analisadas.<sup>5</sup>

## Resultados e discussão

A distribuição das disciplinas nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia da Unesp evidencia de imediato que estas possuem perfis que expressam a diversidade própria da constituição de cada unidade de ensino.<sup>6</sup> Mesmo com essa diversidade e particularidades próprias de cada curso, foram identificadas disciplinas específicas direcionadas à Educação Inclusiva e à Educação Especial, com a respectiva carga horária, para fins de análise. Seu resultado encontra-se no Quadro 1.

**Quadro 1** Distribuição das disciplinas relacionadas à Educação Inclusiva e à Educação Especial nos cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista, com a respectiva carga horária.

Unidades universitárias	Disciplinas Específicas voltadas para a Educação Inclusiva	Carga horária	Disciplinas Específicas voltadas para a Educação Especial	Carga horária
FC – campus de Bauru	Educação Inclusiva (DFB)	68 h	Introdução ao Ensino da Língua Brasileira de Sinais (DFB)	68 h
FCL – campus de Araraquara	–	–	Educação Especial (DFB)	60 h
FCT – campus de Presidente Prudente	Fundamentos da Educação Inclusiva (DFB)	75 h	Libras, Tecnologia da Informação e Comunicação na Educação (DFB)	75 h
			Desenho Universal, Acessibilidade e Adaptações (DFB)	45 h
			Diversidade, Diferença e Deficiência: implicações educacionais (DFB)	30 h
			Língua Brasileira de Sinais (DFB)	45 h

<sup>5</sup> As informações obtidas por meio das entrevistas são objeto de análise em outro relato.

<sup>6</sup> A Unesp foi criada em 1976 com a reunião e reorganização das instituições isoladas de Ensino Superior estaduais existentes em todo o estado de São Paulo, os antigos Institutos Isolados de Ensino Superior. Cada unidade de ensino possui um perfil próprio em função da sua constituição histórica e da sua inserção nas comunidades local e regional.

## Quadro 1 Continuação...

FFC – campus de Marília	Fundamentos da Educação Inclusiva (DFB)	75 h	Currículo e as Necessidades Educacionais Especiais (DFB)	75 h
			Desenvolvimento e Aprendizagem: Especificidades das Pessoas com Deficiências (DAEE)	90 h
			Comunicação e Sinalização Diferenciadas na Educação Especial (DAEE)	90 h
			Recursos e Estratégias Didáticas na Educação Especial (DAEE)	60 h
			Sexualidade e Deficiência (DAEE)	30 h
			Linguística Aplicada à Educação Especial (DAEE)	30 h
IB – campus de Rio Claro	Fundamentos da Educação Inclusiva (DFB)	75 h	–	–
IBiLCE – campus de São José do Rio Preto	Tópicos de Educação Inclusiva (DFB)	45 h	–	–

## Legendas:

- O símbolo “–” representa a ausência de disciplinas.
- DFB – Disciplinas de Formação Básica.
- DAEE – Disciplina de Aprofundamento em Educação Especial.

Fonte: elaboração própria.

As disciplinas referentes à Educação Inclusiva possuem a mesma denominação nos cursos de Pedagogia dos campi de Presidente Prudente, Marília e Rio Claro: *Fundamentos da Educação Inclusiva*. Nessas unidades universitárias, essa disciplina tem cinco créditos (75 horas) e compõe o núcleo de formação básica dos estudantes. Já nos campi de Bauru e São José do Rio Preto, as disciplinas têm a denominação de *Educação Inclusiva* e *Tópicos da Educação Inclusiva*, com a carga horária de 68 e 45 horas, respectivamente. As disciplinas que podem ser caracterizadas como sendo da Educação Especial são oferecidas em quatro campi: Bauru, Araraquara,

Presidente Prudente e Marília. Os de Rio Claro e São José do Rio Preto não oferecem disciplina dessa área.

O elenco de disciplinas e as respectivas cargas horárias constantes do Quadro 1 apontam uma ampla diversidade entre os cursos, refletindo claramente as peculiaridades de cada unidade universitária em termos da sua constituição histórica e inserção na comunidade local e regional. A grande exceção, que destoa do conjunto, é o curso de Marília, com a oferta de uma disciplina de Educação Inclusiva e nove de Educação Especial, perfazendo um total de 570 horas-aula. Nos demais cursos, é oferecida uma única disciplina de Educação Inclusiva (caso dos cursos de Rio Claro e de São José do Rio Preto) ou de Educação Especial (caso de Araraquara), ou uma disciplina de Educação Inclusiva e uma de Educação Especial (caso dos cursos de Bauru e de Presidente Prudente).

O exame das disciplinas de Educação Inclusiva sugere que, de um modo geral, parecem tratar de alguns fundamentos básicos, que podem ser ministrados em relativamente pouco tempo, de 45 a 75 horas-aula. Já as disciplinas de Educação Especial oferecidas nos cursos de Bauru e de Presidente Prudente parecem oferecer alguma capacitação ao futuro pedagogo para implementar algumas ações específicas requeridas na educação de alunos com determinadas necessidades específicas, já que tratam da Língua Brasileira de Sinais, essencial para a educação de alunos surdos, e da Tecnologia de Informação e Comunicação, que oferece ampla possibilidade de utilização das modernas tecnologias, sobretudo computacionais, para favorecer o acesso à informação e a comunicação das pessoas com comprometimentos nessa competência.

A cidade de Bauru tem uma forte tradição de serviços altamente especializados, incluindo a atenção a pessoas surdas, o que pode estar relacionado com a oferta de uma disciplina específica de Língua Brasileira de Sinais. Já no campus de Presidente Prudente, há um grupo de pesquisadores atuantes na área de informática aplicada à Educação, o que pode justificar a presença, no curso de Pedagogia desse campus, de disciplina que trata das tecnologias de informação e comunicação na Educação, juntamente a temas relacionados à Língua Brasileira de Sinais.

Nessa análise, é digno de nota o currículo do curso de Pedagogia de Araraquara, que oferece a disciplina *Educação Especial*, com 60 horas-aula, mas nenhuma disciplina relacionada à Educação Inclusiva; aliás, é o único curso que não oferece disciplina sobre essa temática. Esse campus tem uma longa tradição na atenção às pessoas com deficiência intelectual. Desde 1977, havia um grupo de professores empenhados em formar recursos humanos e estruturar serviços visando a oferecer serviços a pessoas com deficiência mental. A *Habilitação em Educação Especial: Ensino*

de *Deficientes Mentais*, do campus de Araraquara, teve início em 1986 e foi desativada em função da recente reformulação do curso de Pedagogia, que extinguiu as habilitações. No decorrer desses dez anos antes do início da habilitação em Educação Especial, esse grupo de professores de Araraquara ofereceu cursos de capacitação, incluiu a disciplina *Educação Especial* no currículo do curso de Pedagogia e criou o Centro de Estudos, Assessoria e Orientação Educativa Dante Moreira Leite (Ceao). Do quadro assim constituído até a situação atual, na qual é oferecida apenas a disciplina *Educação Especial*, o esmaecimento do potencial construído ao longo de três décadas pode dever-se, pelo menos em parte, à configuração que esses recursos assumiram, com especialização unicamente na área da deficiência intelectual. Essa questão será discutida adiante, quando for tratada a situação do campus de Marília.

Nos campi de Rio Claro e São José do Rio Preto, que não têm tradição em especial na atenção a pessoas com deficiência, os responsáveis pelos cursos de Pedagogia, procurando atender a demanda recente, introduziram, compreensivelmente, uma disciplina de Educação Inclusiva, mas não a de Educação Especial.

O curso de Pedagogia de Marília apresenta um perfil muito particular. As nove disciplinas de Educação Especial podem ser classificadas naquelas que proveem predominantemente conhecimentos sobre alguns processos básicos e as que tratam de recursos e métodos ou técnicas de intervenção. Na primeira categoria, podem ser incluídas as disciplinas de *Diversidade, Diferença e Deficiência: Implicações Educacionais, Desenvolvimento e Aprendizagem: Especificidades das Pessoas com Deficiências, Sexualidade e Deficiência e Linguística Aplicada à Educação Especial*, perfazendo um total de 180 horas-aula. Na segunda categoria, podem ser incluídas as disciplinas de *Desenho Universal, Acessibilidade e Adaptações, Língua Brasileira de Sinais, Currículo e as Necessidades Educacionais Especiais, Comunicação e Sinalização Diferenciadas na Educação Especial e Recursos e Estratégias Didáticas na Educação Especial*, com um total de 315 horas-aula.

Na realidade, das nove disciplinas de Educação Especial oferecidas no curso de Marília, cinco fazem parte da formação básica dos estudantes, sendo obrigatórias para todos os alunos de Pedagogia. As outras quatro disciplinas são oferecidas no Aprofundamento em Educação Especial, no último semestre do curso, quando os alunos fazem opção pela área na qual pretendem fazer o seu aprofundamento. As disciplinas de formação básica e as de aprofundamento podem ser identificadas no Quadro 1.

No curso de Marília, mesmo os estudantes que não fazem opção pelo aprofundamento em Educação Especial têm 75 horas-aula de Fundamentos da Educação Inclusiva e mais 195 horas-aula de disciplinas da

Educação Especial, no total de 270 horas-aula. Desse total, 165 horas-aula referem-se a disciplinas que podem ser consideradas como instrumentais, que proveem conhecimentos sobre recursos e métodos. Uma dessas disciplinas, *Currículo e as Necessidades Educacionais Especiais*, pode ser considerada de capital importância para o pedagogo por tratar justamente de questões centrais na educação escolar de pessoas com deficiências. Assim, os pedagogos que se formam no curso de Marília recebem uma formação que talvez consiga atender o propósito da reformulação do curso de Pedagogia. Com referência especificamente a esse curso, Oliveira (2009b, p. 7) apontou que o intuito da reformulação, após as Diretrizes Curriculares Nacionais, foi o de, em consonância com a perspectiva inclusiva, formar professores “preparados para identificar e receber, em suas classes, alunos com necessidades educacionais especiais”.

Já os alunos que fazem opção pelo aprofundamento em Educação Especial cursam, além daquelas cinco disciplinas, no total de 270 horas-aula, oferecidas a todos os estudantes de Pedagogia, outras cinco disciplinas com 300 horas-aula, no total de dez disciplinas com a carga horária de 570 horas-aula. Desse elenco, cinco disciplinas (255 horas-aula) tratam de assuntos que podem permitir aos estudantes compreenderem questões fundamentais e básicas de pessoas com necessidades especiais; outras cinco disciplinas (315 horas-aula) tratam de temática que pretende capacitar o futuro pedagogo a favorecer o acesso de alunos com deficiências a ensino de qualidade, por meio do uso de recursos e procedimentos especiais e da adaptação de recursos, métodos e técnicas, currículo e até mesmo, em alguns casos, de alguns dos objetivos instrucionais.

A constituição desse currículo relativamente robusto, que pretende capacitar o futuro professor a identificar e receber alunos com necessidades educacionais especiais, conforme apontou Oliveira (2002), provendo-lhes ensino de qualidade, se deveu a uma particular história do campus de Marília no desenvolvimento da atenção a pessoas com deficiência. Convém discorrer brevemente sobre alguns dos fatos históricos relevantes para a compreensão do perfil da atual matriz curricular do curso de Pedagogia de Marília.

Com a criação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, em 1976, os cursos de Pedagogia dos antigos Institutos Isolados de Ensino Superior do estado de São Paulo foram extintos, com exceção dos de Marília e de Araraquara. Nesse ano, uma Comissão especialmente constituída para a elaboração de projeto de formação de professores especializados no ensino de deficientes na recém criada Unesp apresentou a proposta de implantação da habilitação em Educação Especial, nas áreas de Deficiência Mental, Deficiência Visual, Deficiência Auditiva e Defici-

ência Física, no curso de Pedagogia de Marília. A habilitação nas duas primeiras áreas foi implantada em 1977, a de Deficiência Auditiva em 1980, e a de Deficiência Física em 1989. Assim, ao cabo de 12 anos, as quatro áreas propostas haviam sido implantadas. Convém apontar que, antes mesmo de se iniciar a habilitação em Educação Especial, já havia, no tronco comum do curso de Pedagogia de Marília, uma disciplina intitulada *Introdução ao Estudo da Educação Especial*, com 60 horas-aula, obrigatória para todos os alunos.

As disciplinas que compunham a habilitação em Educação Especial estavam vinculadas a uma estrutura administrativa denominada Coordenação de Educação Especial, pois o Departamento ainda não havia sido criado por falta de massa crítica. Nove anos depois, tendo finalmente atendido as exigências em termos de quantidade mínima de professores com a titulação de doutor, foi criado, em 1985, o Departamento de Educação Especial, no qual as disciplinas da habilitação em Educação Especial foram alocadas. A constituição do Departamento foi um marco importante para a consolidação da habilitação em Educação Especial.

Em 1978, um grupo de professores iniciou discussões sobre a possibilidade de atender as constantes solicitações da comunidade local e regional demandando provisão de serviços de avaliação, orientação e assessoria com relação a problemas de aprendizagem apresentados por alunos da rede pública de ensino. Foi então proposta a criação do *Centro de Orientação Educacional* (COE), inicialmente vinculado ao Departamento de Psicologia da Educação. Rapidamente os serviços prestados se ampliaram com aumento crescente de procura pela comunidade local e regional. O COE teve papel bastante importante para a consolidação da habilitação em Educação Especial, pois a maior parte dos estágios supervisionados era realizada aí, com a possibilidade de os estudantes atuarem diretamente em atividades de avaliação, planejamento e intervenção, com a supervisão de professores do Departamento de Educação Especial. Em 1999,<sup>7</sup> o COE passou por profundas alterações estruturais, mudando inclusive a denominação para *Centro de Estudos da Educação e da Saúde* (Cees), para incorporar parte dos estágios supervisionados do curso de Fonoaudiologia. Posteriormente, alunos de Fisioterapia e de Terapia Ocupacional também passaram a realizar no Cees parte de seus estágios supervisionados.

A implantação dos cursos de Fonoaudiologia, em 1990, e de Fisioterapia e Terapia Ocupacional, em 2004, constituiu-se em um importante marco para que as ações pedagógicas praticadas em Educação Especial pudessem contar com o respaldo de três importantes subáreas da saúde, e

---

7 Em 1999, houve uma reestruturação curricular nos cursos de Pedagogia da Unesp que influenciou a estruturação atual, entretanto essa discussão se encontra em outro texto específico da análise curricular do Curso de Pedagogia de Marília.

a necessidade de coatuação solidária no atendimento a pessoas com deficiência é inquestionável. A presença de estagiários desses cursos modificou expressivamente o panorama de serviços oferecidos no Cees a pessoas com deficiências e outras condições especiais que impõem limitações ou impedimentos na realização de algumas atividades corriqueiras, fato que só veio fortalecer as ações pedagógicas praticadas em atenção a pessoas com deficiência.

A criação do Programa de Pós-Graduação em Educação, com linha de pesquisa *Educação Especial no Brasil* (atualmente *Educação Especial*), contribuiu para consolidar efetivamente a área da Educação Especial, no campus de Marília, em termos de pesquisa. O Programa teve início em 1988, apenas em nível de mestrado, e o doutorado iniciou em 1993. As atividades de pesquisa em Educação Especial, no campus de Marília, que até então se restringiam aos compromissos contratuais dos professores do Departamento de Educação Especial, se expandiram com o início da pós-graduação *stricto sensu*.

Uma particularidade que pode ter contribuído decisivamente para a construção do perfil acadêmico do campus de Marília, com relação a questões relativas à Educação Especial, foi a existência da habilitação em Educação Especial, com quatro áreas de deficiências, sob a gestão de um único Departamento, o de Educação Especial. Essa condição criou uma situação privilegiada para se levantarem indagações que dificilmente apareceriam em outros cursos de formação de professores especializados no ensino de deficientes, porque a maioria deles mantinha a habilitação em uma única área de deficiência.<sup>8</sup> Mesmo quando havia habilitação em duas áreas, como foi o caso da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, as disciplinas estavam alocadas em diferentes Departamentos.

A atenção às pessoas com deficiência vem de uma longa tradição na qual os serviços habitualmente eram específicos para cada tipo de deficiência, sem muito diálogo entre os profissionais que atuavam em diferentes áreas de deficiência. Nessas condições, pouca oportunidade havia para o questionamento das implicações do fato de especializar por área de deficiência os serviços, a formação de profissionais, a construção e utilização de recursos, o uso de métodos e técnicas de intervenção e a construção de conhecimentos por meio de pesquisas. A especialização por área de deficiência pode ter consequências no sentido de se atribuírem à própria

---

8 Em Araraquara, apesar de a preocupação e as ações relativas à atenção a pessoas com deficiência terem começado muito cedo, a formação de professores de Educação Especial tomou rumos muito diferentes dos de Marília. Com a extinção da habilitação em Educação Especial, reduziu-se drasticamente a presença de ações em Educação Especial no seu curso de Pedagogia, limitando-se a uma única disciplina chamada Educação Especial, com 60 horas-aula. Essa trajetória pode ser devida, pelo menos em parte, ao fato de ter havido uma única área de deficiência, a de deficiência mental.

deficiência algumas dificuldades, limitações ou impedimentos, que, na verdade, podem ser determinados ou fortemente influenciados por outras condições compartilhadas por diferentes grupos minoritários. Com o foco em cada deficiência separadamente, muitos recursos e procedimentos podem ser subutilizados por serem considerados específicos para certa área de deficiência e inoperantes para outras áreas.

A oportunidade de os professores do Departamento de Educação Especial, no campus de Marília, se defrontarem com indagações daquela natureza e enfrentarem desafios para o equacionamento de problemas que não se limitavam a uma área específica de deficiência contribuiu decisivamente para a configuração do perfil acadêmico do Departamento de Educação Especial. O resultado disso pode ser visto, por exemplo, na ampliação progressiva da carga horária de disciplinas comuns a diferentes áreas de deficiência, apesar de a habilitação em Educação Especial ser oferecida em áreas específicas. Na primeira turma, em 1977, eram apenas 60 horas-aula comuns às áreas de deficiência mental e deficiência visual, que estavam iniciando. As disciplinas comuns a todas as áreas de deficiência ampliaram-se até chegar, na última turma, formada em 2010, a 450 horas-aula do total de 1230 a 1350 horas-aula da habilitação, dependendo da área de deficiência.

O campus de Marília é a única unidade da Unesp que possui o Departamento de Educação Especial e a linha de pesquisa em Educação Especial, no Programa de Pós-Graduação em Educação. Esse Departamento é responsável pela promoção do mais antigo evento científico da área, a Jornada de Educação Especial, que realiza a sua 11ª edição em 2012. O grupo de professores de Marília luta pela preservação, mesmo com a extinção da habilitação em Educação Especial, do patrimônio acadêmico construído nos 36 anos de trabalho. Foram criadas outras estratégias para a formação dos profissionais especializados: o Centro de Formação, Extensão e Pesquisa em Inclusão (Cefepi) e o curso de especialização em Educação Especial, com 600 horas-aula, das quais 200 são de estágio supervisionado, que passa a ser oferecido em caráter regular.

Assim, a estruturação da matriz curricular do curso de Pedagogia de Marília, com disciplinas que fornecem fundamentos básicos e ferramentas para a atuação do professor no ensino de alunos com deficiência, na perspectiva inclusiva, teve forte influência dos pesquisadores que compõem o Departamento de Educação Especial, conforme apontou Oliveira (2009a). Segundo esse autor, não seria possível esperar que o mesmo ocorresse em outros cursos de Pedagogia do Brasil.

Se o pedagogo que se forma no curso de Marília pretender completar a sua formação para atenção a alunos com deficiência, pode realizar

aprofundamento em Educação Especial, com 570 horas-aula de disciplinas da Educação Inclusiva e da Educação Especial, e em seguida o curso de Especialização em Educação Especial, com 600 horas-aula, das quais 200 horas são de estágio supervisionado, qualificando-se para a atuação junto a alunos com deficiência. A habilitação em Educação Especial tinha a carga horária variando de 1230 a 1350 horas-aula, dependendo da área de deficiência, com 300 horas de estágio supervisionado, a maior parte realizada no próprio Ceas. Além da carga horária ligeiramente superior à soma das cargas horárias do aprofundamento e da especialização em Educação Especial, a habilitação era específica para cada deficiência. Caso algum pedagogo com habilitação em Educação Especial em uma área de deficiência quisesse atuar junto a alunos com outras deficiências, era necessário cursar as disciplinas específicas dessas áreas. Portanto, pode-se sugerir que o modelo de habilitação em Educação Especial do curso de Marília, que formou 32 turmas de professores especializados antes da sua extinção, pode capacitar melhor o pedagogo para desenvolver ações educativas junto a alunos com deficiência, comparativamente às alternativas atuais.

Excluindo as possibilidades oferecidas no campus de Marília, os educadores formados nos cursos de Pedagogia da Unesp têm a possibilidade de assegurar a sua formação para atuação especializada junto a alunos com deficiência por meio de disciplinas de graduação, cujas cargas horárias variam de 45 a 150 horas-aula, e de algum curso de especialização, cuja carga horária legalmente exigida é de 360 horas-aula. Esse quadro recomenda uma urgente reavaliação da nova situação criada pela recente deliberação do Governo Federal com relação à reformulação dos cursos de Pedagogia e capacitação de educadores especializados no ensino de alunos com deficiência por meio de cursos de especialização.

Considerando as perspectivas atuais, talvez seja legítimo concluir que as recentes mudanças promovidas pelo Governo Federal representam uma perda expressiva em termos de formação de educadores especializados no ensino de alunos com deficiência. Ao mesmo tempo, podem representar um ganho expressivo em termos da formação de pedagogos em geral, com algum conhecimento acerca da Educação Inclusiva. A perda pode ser inexpressiva ou até inexistente, se essa avaliação se basear na ideia de que todas as crianças com deficiência devem (e podem) ser educadas em classes de ensino comum, regidas por professores que obtiveram algumas poucas noções básicas de Educação Inclusiva, e apenas excepcionalmente deve ser complementada a sua educação em salas de recursos multifuncionais, estas sob a responsabilidade de um educador especializado, formado com base em um elenco de diversificadas disciplinas com a carga horária total de 360 horas-aula, ou pouco mais que isso.

Conforme foi apontado na Introdução, a posição assumida pelos autores é a de que, com a inclusão, os recursos da Educação Especial, amplamente desenvolvidos ao longo de várias décadas de atenção educacional especializada a alunos com diferentes deficiências, devem ser criteriosa e exaustivamente utilizados para a provisão de ensino de qualidade a todos os alunos, inclusive aqueles com deficiências que podem requerer o uso de recursos diferenciados e muito especiais. Nesse sentido, ao lado da importância de se formarem pedagogos com conhecimentos acerca da Educação Inclusiva, há uma enorme necessidade, maior do que no passado, de se formarem educadores altamente especializados, seja no conhecimento acerca das vicissitudes e particularidades de desenvolvimento e aprendizagem de crianças com deficiências, seja no domínio de recursos especiais (materiais, equipamentos, métodos e técnicas etc.) capazes de atender as necessidades especiais desses alunos, de maneira a prover-lhes ensino da melhor qualidade possível.

Por outro lado, se considerarmos a necessidade de todos os professores terem algum conhecimento acerca da Educação Inclusiva e eventualmente sobre alguns recursos de Educação Especial, as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), podem representar algum avanço, caso, como ocorreu com os cursos de Pedagogia da Unesp, esteja sendo incluída pelo menos uma disciplina que trata de questões relativas à Educação Inclusiva nos currículos dos cursos de Pedagogia em todo o território nacional. Seria um avanço em relação a tentativas anteriores, como aquela pretendida pelo MEC por intermédio da Portaria Ministerial nº 1793, de 27 de dezembro de 1994 (*apud* CHACON, 2001), cuja recomendação para a inserção de uma disciplina que tratasse de “Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”, prioritariamente em cursos de Psicologia, Pedagogia e em todas as Licenciaturas, teve pouco efeito (CHACON, 2001).

Os coordenadores dos cursos de Pedagogia argumentaram que, mesmo existindo só uma disciplina sobre Educação Inclusiva, o tema poderia ser trabalhado de maneira transversal nas outras disciplinas, conforme alguns excertos a seguir:

*Daí não é só simplesmente aplicar uma disciplina, mas eu acho que as outras disciplinas também, de certo modo, têm que trabalhar com isso. Afinal, é uma responsabilidade de todos nós. Temos que trabalhar isso, inclusive eu tenho que mostrar as contribuições da psicologia em torno da questão de criar uma outra mentalidade de aprendizagem, de perceber que todos têm condições de aprender, mas dependendo da maneira que o professor conduza esse processo (P1).*

*a própria disciplina que eu ministro [aborda] [...]. E os outros colegas também estão trabalhando (P1).*

*Educação Inclusiva é um tema, ela é uma perspectiva política. [...] Ela não tem que estar numa disciplina, ela tem que passar (P2).*

*não vai haver a incorporação na forma de disciplinas novas, a ideia é que incorpore em termos de conteúdo (P2).*

*agora o processo vai ser de incorporar conteúdo de docente (P2).*

*Quando você dá alfabetização, você tem que discutir crianças com diferenças na escola, não tem? (P2).*

*É na didática e nas metodologias, que não dá pra dar conteúdo metodologia e prática de ensino, se não tiver essa conversa da inclusão. Outra coisa que eles pedem é a história dos afrodescendentes (P3).*

*Educação Inclusiva é uma disciplina que deveria não existir, que deveria ser um tema [...] transversal (P4).*

*Mais do que ter uma disciplina específica, eu considero como os professores pensam. Eu acredito que assim como na [disciplina de] psicologia, os colegas de sociologia, filosofia e história, todo mundo acaba tocando no tema (P6).*

A escolha de uma disciplina a ser incluída na matriz curricular não é fortuita, mas pode retratar a vontade política de um grupo de professores de quem dependem a indicação e a aprovação. Se, além disso, muitos professores do corpo docente pensarem como os coordenadores entrevistados, de que a responsabilidade de transmitir aos futuros pedagogos as questões relativas à inclusão escolar não compete a uma disciplina específica, mas deve ser compartilhada por professores que ministram diferentes disciplinas, então o resultado observado nos cursos de Pedagogia da Unesp, como decorrência das Diretrizes Curriculares Nacionais, pode representar um avanço político.

Novos estudos poderão investigar a compreensão do conceito de Educação Inclusiva por parte dos docentes dos cursos de Pedagogia da Unesp e as suas atitudes sociais em relação à inclusão. Poderá ser profícuo um estudo minucioso das ementas e dos planos de aula das disciplinas que compõem as matrizes curriculares, para a identificação de temas que tratam de questões relacionadas a diferenças, inclusão e exclusão dos grupos minoritários em diferentes ambientes, direitos e deveres de toda a comunidade para a promoção da inclusão etc.

Faitanin, Costa e Ferraz (2009, p. 1548) apontaram que, se o curso de Pedagogia fornecer subsídios para uma formação crítica ao seu corpo discente, ele poderá, por meio das “experiências com seus alunos e da autorreflexão crítica sobre sua ação pedagógica política”, direcionar o seu

trabalho docente para “atitudes de sensibilidade e acolhimento da diversidade de seus alunos”.

Assim, espera-se que os cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista possam, ao longo dos quatro anos, formar seus estudantes para o domínio dos conceitos de inclusão escolar e construção de atitudes genuinamente favoráveis à inclusão, para que seus egressos sejam acolhedores em relação às diferenças e diversidades existentes na sala de aula.

## Conclusões

O curso de Pedagogia constituiu-se, ao longo da história da educação, para hoje ser considerado o *locus* de formação dos profissionais que atuam na docência da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como na gestão de sistemas educacionais. Entretanto, essa definição de atuação dos pedagogos não se constituiu de maneira clara, calma e tranquila. Embates políticos e epistemológicos ocorreram para a construção dessa definição do seu campo de atuação.

Essa legitimidade da identidade do pedagogo para a docência na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, bem como para atuar na gestão escolar, foi instituída pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006) para o curso de Pedagogia. Muitos debates travam-se sobre essa identidade, é uma luta que compete a pedagogos e pesquisadores da área da Educação, com vistas a sua ampliação ou não.

Quanto à atuação do pedagogo em uma perspectiva inclusiva, sendo a Educação Inclusiva uma educação de qualidade que deve ser oferecida pelo sistema educacional a todas as crianças, jovens e adultos, com recursos, métodos e estratégias de ensino e, sobretudo, recursos humanos capacitados para atuarem como docentes na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e como gestores dos Sistemas de Ensino, os cursos de Pedagogia da Unesp, excetuando o do campus de Marília, podem não estar preparando os professores para a Educação Inclusiva. Pelo conteúdo, carga horária e natureza isolada das poucas disciplinas incluídas nas matrizes curriculares, não nos parece que seus alunos recebam formação teórica e prática consistente para a compreensão da Educação Inclusiva no sentido que aqui lhe conferimos.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CFE nº 2/69, de 12 de maio de 1969. Reformula o curso de Pedagogia e propõe habilitações no último ano. *Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 maio 1969.*

- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 11, 16 maio 2006.
- BRASIL. Presidência da República. Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 7929, 6 abr. 1939.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 11429, 27 dez. 1961.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.
- CHACON, M. C. M. *Formação de recursos humanos em educação especial: respostas das Universidades à recomendação da Portaria Ministerial n. 1.793 de 27.12.1994*. 2001. 161 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.
- FAITANIN, G. P. S.; COSTA, V. A.; FERRAZ, V. Formação e Educação Inclusiva: as concepções do curso de Pedagogia/UFF à luz das atuais políticas públicas. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5., 2009, Londrina. *Anais...* Londrina: UEL, 2009. p. 1540-1549.
- FONSECA-JANES, C. R. X. *A formação dos estudantes de pedagogia para a Educação Inclusiva: estudo das atitudes sociais e do currículo*. 2010. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.
- LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1998. 200 p.
- OLIVEIRA, A. A. S. A política de formação de professores para educação especial: a ausência de diretrizes ou uma política anunciada. In: PINHO, S. Z. (org.). *Formação de educadores: o papel do educador e sua formação*. São Paulo: Editora Unesp, 2009a. p. 257-271.
- OLIVEIRA, A. A. S. Educação especial: a formação do professor em debate. In: JORNADA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 9., 2009, Marília. *Resumos...* Marília: Saepe, 2009b. p. 1-18.
- OLIVEIRA, A. A. S. *Representações sociais sobre educação especial e deficiência: o ponto de vista de alunos deficientes e professores especializados*. 2002. 348 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.

OMOTE, S. Dificuldades e perspectivas para habilitação em Educação Especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 2, n. 4, p. 127-135, 1996.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 1-16, abr. 2007.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. *Resolução da Unesp nº 16, de 29 de março de 2007*. Estabelece a estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Ciências de Bauru. São Paulo, 2007a.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. *Resolução da Unesp nº 17, de 29 de março de 2007*. Estabelece a estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Filosofia e Ciências do Campus de Marília. São Paulo, 2007b.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. *Resolução da Unesp nº 18, de 29 de março de 2007*. Estabelece a estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Ciências e Tecnologia do Campus de Presidente Prudente. São Paulo, 2007c.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. *Resolução da Unesp nº 20, de 3 de abril de 2007*. Estabelece a estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro. São Paulo, 2007d.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. *Resolução Unesp nº 45, de 25 de junho de 2009*. Altera a Resolução Unesp nº 82/07 que estabelece a estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas do Campus de São José do Rio Preto. São Paulo, 2009.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. *Resolução da Unesp nº 60, de 28 de agosto de 2007*. Estabelece a estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara. São Paulo, 2007e.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. *Resolução Unesp nº 82, de 27 de novembro de 2007*. Estabelece a estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto. São Paulo, 2007f.



# Concepções: Educação Inclusiva e Educação Especial<sup>1</sup>

Carla Cristina Marinho

Sadao Omote

## Introdução

A concepção sobre Educação Inclusiva e sobre Educação Especial é uma das importantes variáveis que podem influenciar “a qualidade da relação interpessoal e conseqüentemente o processo de ensino e aprendizagem inclusivo” (BALEOTTI, 2006, P. 58).

Assim, é preciso que sejam identificadas as concepções de Educação Inclusiva e Educação Especial mantidas por professores já em exercício de sua profissão ou estudantes em processo de formação inicial para docência, pois os resultados dos dados obtidos em estudos dessa natureza podem indicar como está sendo e/ou será organizado e possibilitado o acesso de alunos com necessidades educacionais especiais aos conhecimentos produzidos pela sociedade. Poderão também servir de base para elaboração de estratégias de intervenção no meio social e curricular de cursos de formação inicial de professores, cujas concepções de Educação Inclusiva e Educação Especial podem estar sendo construídas e/ou modificadas de modo incoerente com a proposta da Educação Inclusiva.

Preocupada com tais questões, Fonseca-Janes (2010) investigou concepções sobre Educação Inclusiva e Especial mantidas por estudantes em processo de formação inicial para a docência, e sua pesquisa evidenciou que, dos 202 estudantes ingressantes do curso de Pedagogia dos seis campi da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Brasil, 40% descreveram a Educação Inclusiva como sinônimo da expressão inclusão escolar de pessoas com deficiência e 42% descreveram a Educação Especial como modalidade educacional específica (Fonseca-Janes, 2010).

---

<sup>1</sup> Texto original: MARINHO, C. C.; OMOTE, S. Concepções: Educação Inclusiva e Educação Especial. *Journal of Research in Special Educational Needs*, v. 16, n. S1, p. 313-317, 2016. ([link externo](#)).

A pesquisadora relatou acreditar que a formação desses estudantes ao longo dos quatro anos de curso possibilitaria a modificação da compreensão deles sobre Educação Inclusiva e Educação Especial em função do acesso a conhecimentos científicos teóricos e práticos a respeito de questões relevantes sobre a educação de alunos com necessidades educacionais especiais.

Dos seis campi da Unesp que possuem o curso de Pedagogia, o da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), campus de Marília, é o único que possui uma matriz curricular que contempla amplamente a temática da Educação Inclusiva e Educação Especial. Além disso, oferta o aprofundamento em Educação Especial.

Os estudantes do curso de Pedagogia da FFC, após cursarem disciplinas do tronco comum, abrangendo conhecimentos gerais e necessários para a compreensão das temáticas dos aprofundamentos em Educação Infantil, Educação Especial e Gestão em Educação, oferecidos por essa unidade, devem optar por um deles para cursar ao longo do segundo semestre do 4º ano. Em face disso, pode-se questionar se a opção pelo aprofundamento em Educação Especial teria relação com a concepção que os estudantes têm sobre Educação Inclusiva e Educação Especial.

Para verificar se existe tal relação, teve-se por objetivo identificar as concepções dos estudantes do 4º ano de Pedagogia sobre Educação Inclusiva e Educação Especial, após a opção pela área de aprofundamento, porém antes do início do aprofundamento.

## Método

Participaram deste estudo 60 estudantes do 4º ano do curso de Pedagogia da FFC, Unesp, campus de Marília, Brasil. Os participantes da pesquisa haviam feito a escolha entre as três áreas de aprofundamento – Educação Infantil, Educação Especial e Gestão em Educação –, porém não haviam iniciado o aprofundamento. O material utilizado foi a Escala de Concepções acerca de Educação Inclusiva e Educação Especial.

A escala contém 20 itens, sendo dez referentes à concepção de Educação Inclusiva e dez referentes à concepção de Educação Especial. Cada item é constituído por três enunciados com conteúdos que representam três categorias conceituais atinentes à concepção de Educação Inclusiva ou de Educação Especial. As categorias conceituais atinentes à concepção de Educação Inclusiva compreendem: sinonímia com a expressão inclusão escolar, sinonímia com a expressão inclusão escolar de pessoas com deficiência e sinonímia com a expressão educação de qualidade. As categorias conceituais atinentes à concepção de Educação Especial compreendem: modalidade educacional específica, modalidade de ensino transversal e modalidade educacional excludente.

Para cada um dos três enunciados de cada item, há um espaço entre parênteses. Nele, o respondente deve indicar com qual enunciado concorda em primeiro lugar, assinalando 1 no espaço entre parênteses correspondente ao enunciado; em segundo lugar, assinalando 2 no espaço entre parênteses correspondente ao enunciado; e em terceiro lugar, assinalando 3 no espaço entre parênteses correspondente ao enunciado. Caso o respondente discorde do conteúdo do enunciado, deve assinalar com a letra D no espaço entre parênteses correspondente ao enunciado. As respostas indicam o grau de concordância com o conteúdo de cada um dos três enunciados do item.

Para a aplicação do instrumento junto aos 60 estudantes do 4º ano do curso de Pedagogia, foram cedidos 30 minutos da aula de três professores que lecionavam a disciplina Currículo e Necessidades Educacionais Especiais nas três turmas em que a coleta ocorreu. Os dados foram coletados antes do início dos aprofundamentos, durante o horário da disciplina, em função do espaço e tempo concedidos pelos três docentes.

Previamente à aplicação do instrumento de coleta de dados, os pesquisadores realizaram esclarecimentos quanto à relevância e ao objetivo do estudo de forma sucinta, bem como sobre a importância da participação dos estudantes para o desenvolvimento do estudo, a fim de que fossem levantadas discussões acerca das concepções de Educação Inclusiva e Educação Especial mantidas por eles.

Em seguida, foram dadas explicações sobre a estrutura do instrumento, para evitar o seu preenchimento de modo equivocado, e todas as demais informações para responder ao instrumento. O tempo de aplicação da escala variou entre 20 e 30 minutos.

Com os dados coletados e tendo por base a lista das turmas dos três aprofundamentos do curso de Pedagogia, fornecida pela seção de graduação, os participantes foram divididos em três grupos, com base no aprofundamento que escolheram: Educação Infantil, Educação Especial e Gestão em Educação. A distribuição foi realizada para possibilitar a comparação dos resultados dos dados desses grupos.

Todos os dados obtidos foram armazenados em um banco de dados construído pelos pesquisadores do presente trabalho e foram transportados para uma planilha para serem substituídos por notas, de maneira a permitir a realização do cálculo do escore individual de todos os participantes para cada uma das três categorias conceituais referentes à concepção de Educação Inclusiva ou de Educação Especial.

A atribuição das notas às respostas dadas aos itens obedeceu ao seguinte critério: a indicação correspondente ao primeiro lugar recebeu nota 3; a indicação correspondente ao segundo lugar recebeu nota 2; a indica-

ção correspondente ao terceiro lugar recebeu nota 1 e a indicação correspondente a D, que equivale à discordância, recebeu nota 0.

O escore de cada uma das três categorias conceituais atinentes à concepção de Educação Inclusiva ou de Educação Especial é a soma das notas que a categoria obteve nos dez itens referentes à concepção de Educação Inclusiva e nos dez itens referentes à concepção de Educação Especial. Portanto, esses escores podem variar de 0 a 30.

Para a verificação de possíveis diferenças entre os escores obtidos nos três grupos de aprofundamento do curso de Pedagogia em relação às três categorias conceituais referentes à concepção de Educação Inclusiva ou de Educação Especial, realizamos análise estatística por intermédio da aplicação da prova de Kruskal-Wallis.

Foram realizadas outras análises estatísticas para verificar se as concepções em relação à Educação Inclusiva ou à Educação Especial se diferenciavam dentro de cada grupo. Para tanto, foi aplicada a prova Friedman, e os escores dos três grupos de aprofundamento atinentes às três categorias conceituais referentes à concepção de Educação Inclusiva foram comparados de modo intragrupal. Os escores das três categorias conceituais referentes à concepção de Educação Inclusiva também foram submetidos à análise estatística por intermédio da prova de Dunn para a comparação por pares, ou seja, dois a dois.

## Resultados e discussão

Os resultados foram obtidos mediante a análise estatística do teste de Kruskal-Wallis, no qual foi considerada a comparação dos escores dos estudantes dos três grupos de aprofundamento, em relação às três concepções de Educação Inclusiva e às três de Educação Especial.

Na análise dos três grupos, em relação à concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão inclusão escolar, o resultado foi de  $p = 0,2142$ ; o resultado em relação à concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão inclusão escolar de pessoas com deficiência foi de  $p = 0,7344$ ; e o resultado em relação à concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão educação de qualidade foi de  $p = 0,6927$ .

Para as concepções de Educação Especial, o resultado que se obteve da análise dos três grupos em relação à concepção de Educação Especial como modalidade educacional específica foi de  $p = 0,7132$ ; o resultado em relação à concepção de Educação Especial como modalidade de ensino transversal foi de  $p = 0,6397$ ; e o resultado em relação à concepção de Educação Especial como modalidade educacional excludente foi de  $p = 0,2599$ .

Verificou-se a partir dessas análises que não há diferença estatística considerada significativa, ou seja, os três grupos não se diferenciam em

relação às concepções de Educação Inclusiva e Educação Especial que possuem. Significa que a escolha por uma ou outra área de aprofundamento não é influenciada necessariamente pelas concepções dos dois conceitos em questão. O fato de não haver diferença considerada significativa entre os três grupos pode estar relacionado ao conteúdo teórico e prático que tiveram em comum antes do início dos aprofundamentos.

Além disso, verificou-se a partir dos escores dos estudantes em relação às três concepções de Educação Inclusiva e às três de Educação Especial que a concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão educação de qualidade e a concepção de Educação Especial como modalidade de ensino transversal foram as que se destacaram nos três grupos.

Os resultados do presente estudo diferenciam-se daqueles obtidos no estudo realizado por Fonseca-Janes (2010), que investigou as concepções mantidas por 202 estudantes ingressantes nos cursos de Pedagogia dos seis campi da Unesp, inclusive os do campus de Marília, sobre Educação Inclusiva e Educação Especial. No estudo de Fonseca-Janes (2010), 40% dos estudantes descreveram a Educação Inclusiva como sinonímia da expressão inclusão escolar de pessoas com deficiência, e 42% descreveram a Educação Especial como modalidade educacional específica. Tal diferenciação pode ser devida aos momentos em que os instrumentos de cada estudo foram aplicados.

No estudo de Fonseca-Janes (2010), a aplicação ocorreu no início do primeiro semestre do 1º ano do curso, momento em que os estudantes ainda não haviam tido acesso aos conhecimentos teóricos e práticos presentes em parte das disciplinas que abordam as temáticas da Educação Especial em uma perspectiva Inclusiva; em nosso estudo a coleta foi realizada durante o final do primeiro semestre do 4º ano, quando os estudantes já haviam tido acesso aos conhecimentos teóricos e práticos referentes à Educação Especial em uma perspectiva Inclusiva, possibilitando a eles a construção de concepções de Educação Inclusiva apoiadas em informações científicas.

A fim de verificar se as concepções em relação à Educação Inclusiva ou à Educação Especial se diferenciavam dentro de cada grupo, foram realizadas outras análises.

Nas comparações das três categorias conceituais referentes à concepção de Educação Inclusiva, no aprofundamento em Educação Infantil, foi verificado mediante a análise estatística realizada por intermédio da prova de Friedman que há diferença considerada extremamente significativa ( $p = 0,0001$ ). No aprofundamento em Educação Especial foi verificada por intermédio da prova de Friedman uma diferença considerada muito significativa ( $p = 0,0024$ ). E no aprofundamento em Gestão em Educação

também foi verificada, por intermédio da prova de Friedman, uma diferença muito significativa ( $p = 0,0028$ ).

Nos três grupos de aprofundamento, a concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão inclusão escolar, quando comparada com a concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão inclusão escolar de pessoas com deficiência, não apresentou diferença estatisticamente significativa ( $p > 0,05$ ). Porém, os resultados da comparação entre a concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão inclusão escolar e a concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão educação de qualidade, bem como da comparação entre a concepção de Educação Inclusiva como sinonímia de inclusão escolar de pessoas com deficiência e a concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão educação de qualidade, mostraram que há diferença estatisticamente significativa ( $p < 0,05$ ).

Nos três grupos de aprofundamento, as comparações entre as três categorias conceituais referentes à concepção de Educação Especial evidenciaram que há diferenças consideradas extremamente significantes ( $p = 0,0001$ ).

No aprofundamento em Educação Infantil, a concepção de Educação Especial como modalidade educacional específica, quando comparada com a concepção de Educação Especial como modalidade de ensino transversal, apresentou diferença estatisticamente significativa ( $p < 0,05$ ). A comparação entre a concepção de Educação Especial como modalidade educacional específica e a concepção de Educação Especial como modalidade educacional excludente, bem como a comparação entre a concepção de Educação Especial como modalidade de ensino transversal e a concepção de Educação Especial como modalidade educacional excludente, também apresentaram diferença estatisticamente significativa ( $p < 0,05$ ).

A comparação entre a concepção de Educação Especial como modalidade educacional específica e a concepção de Educação Especial como modalidade de ensino transversal mantidas pelos estudantes do aprofundamento em Educação Especial não apresentou diferença estatisticamente significativa ( $p > 0,05$ ). No entanto, a comparação entre a concepção de Educação Especial como modalidade educacional específica e a concepção de Educação Especial como modalidade educacional excludente ( $p < 0,05$ ), bem como a comparação entre a concepção de Educação Especial como modalidade de ensino transversal e a concepção de Educação Especial como modalidade educacional excludente ( $p < 0,001$ ), indicaram que há diferença estatisticamente significativa.

No aprofundamento em Gestão em Educação, a concepção de Educação Especial como modalidade educacional específica, quando compa-

rada com a concepção de Educação Especial como modalidade de ensino transversal, não apresentou diferença estatisticamente significativa ( $p > 0,05$ ), bem como a comparação entre a concepção de Educação Especial como modalidade educacional específica e a concepção de Educação Especial como modalidade educacional excludente. Porém, os resultados da comparação entre a concepção de Educação Especial como modalidade de ensino transversal e como modalidade educacional excludente ( $p < 0,01$ ) mostraram que há diferença estatisticamente significativa.

Considerando que nas comparações intragrupo foram encontradas diferenças em relação às concepções de Educação Inclusiva e de Educação Especial e que a concepção de Educação Inclusiva como sinônimo da expressão educação de qualidade e a concepção de Educação Especial como modalidade de ensino transversal se destacaram nos três grupos estudados, os dados sugerem que os estudantes se apropriaram de uma concepção mais ampla de Educação Inclusiva e de Educação Especial por intermédio do contato com o conhecimento específico da literatura da área de Educação Especial, oferecida pelas disciplinas da matriz curricular do curso de Pedagogia da FFC, campus de Marília, e de reflexões e debates conduzidos pelos docentes desse campus durante as aulas dessas disciplinas.

### Considerações finais

Pode-se sugerir que, além das lutas realizadas pelos movimentos sociais em prol da democratização do ensino, dos avanços legislativos e da disseminação de temáticas relacionadas à inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais por intermédio da mídia, a ressignificação da Educação Inclusiva e da Educação Especial também está sendo possibilitada durante o processo de formação inicial de professores.

Foram construídas por parte dos estudantes de Pedagogia da FFC, Unesp, campus de Marília, concepções sobre Educação Inclusiva e Educação Especial coerentes com a legislação vigente e com a proposta do curso dessa unidade, que tem como propósito formar professores em uma perspectiva Inclusiva.

Os resultados alcançados neste estudo sugerem a possibilidade de que a matriz curricular da FFC, Unesp, campus de Marília, pode ter alguma influência na formação das concepções de Educação Inclusiva e Educação Especial por parte dos estudantes, uma vez que, predominantemente, todos os participantes, independentemente da área de aprofundamento pela qual optaram, entendem a Educação Inclusiva como sinônimo da expressão educação de qualidade e a Educação Especial como modalidade de ensino transversal.

Com isso, temos o indicativo de que, ao menos em relação às concepções avaliadas, aquilo que está sendo apresentado pelos docentes por intermédio da matriz curricular dessa unidade parece ter algum efeito nas concepções dos estudantes.

### Referências

Baleotti, L. R. *Um estudo do ambiente educacional inclusivo: descrição das atitudes sociais em relação à inclusão e das relações interpessoais*. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.

Fonseca-Janes, C. R. R. X. *A formação dos estudantes de pedagogia para a educação inclusiva: estudo das atitudes sociais e do currículo*. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.



# Concepções de futuros professores a respeito da Educação Inclusiva e Educação Especial<sup>1</sup>

Carla Cristina Marinho

Sadao Omote

## Introdução

No processo de ensino e aprendizagem, a qualidade da relação interpessoal entre professor e aluno apresenta-se como um dos fatores essenciais para o favorecimento do aprendizado. Em tal processo, variáveis pessoais do professor precisam ser consideradas, visto que podem influenciar nas práticas pedagógicas<sup>2</sup> direcionadas aos alunos com diferentes características, incluindo aqueles que apresentam diferenças ou dificuldades especiais.

Com base nisso, alguns pesquisadores têm-se dedicado à realização de estudos sobre a compreensão de Educação Inclusiva por parte de professores que atuam em salas de ensino comum. Nesses estudos, foram encontradas diferentes concepções sobre Educação Inclusiva, tais como: o compartilhamento de um mesmo espaço físico por crianças com necessidades educacionais especiais junto às demais crianças (CAPELLINI; FONSECA, 2010; CHEQUETTO; ALMEIDA; GONÇALVES, 2014; PEDROSO, 2012; SANT'ANA, 2005; SANTOS; PACCINI, 2014; VICTOR, 2008); um direito de todos, bem como um valor a ser buscado (BARTA-

---

1 Texto original: MARINHO, C. C.; OMOTE, S. Concepções de futuros professores a respeito da Educação Inclusiva e Educação Especial. *Revista de Educação Especial*, v. 30, n. 59, p. 629-642, 2017. ([link externo](#)).

2 Compreendemos a prática pedagógica como prática social orientada por “conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais, [...] tendo em vista objetivos de formação humana definidos em sua contextualização histórica” (LIBÂNEO, 2010, p. 51-52), os quais podem contribuir para a manutenção ou superação da prática social mais ampla (DAMIS, 1996).

LOTTI *et al.*, 2008); e a oferta de educação de qualidade sem excluir nenhum aluno (ANDRADE, 2005).

As diferentes concepções de Educação Inclusiva mencionadas anteriormente são indicativas de que tal conceito se encontra em processo de significação. Além disso, revelam que parte dos professores que atuam em salas de ensino comum não apresenta intelecção sobre o princípio político, filosófico e ideológico da Educação Inclusiva, bem como sobre o seu papel político, pedagógico e social com respeito à educação da diversidade do alunato, inclusive de alunos público-alvo da Educação Especial.<sup>3</sup>

Diante disso, cabe a indagação sobre qual seria, particularmente para os professores que atuam em salas de ensino comum, o lugar da Educação Especial, em um contexto educacional orientado pela proposta da Educação Inclusiva, visto que, nas últimas décadas, foram realizados intensos debates sobre a inclusão escolar que culminaram em mudanças referentes à atuação da Educação Especial em face da educação de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

No passado, pedagogos com habilitação em Educação Especial eram incumbidos da escolarização de alunos com deficiência. Atualmente, são os pedagogos e os professores formados nas demais licenciaturas os responsáveis pela escolarização desses alunos em salas de ensino comum. Esses profissionais da educação devem possuir competências para perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos que constituem o público-alvo da Educação Especial, flexibilizar a ação pedagógica em diferentes áreas de conhecimento, avaliar continuamente a eficácia do processo educativo e atuar em equipe com professores especializados em Educação Especial (BRASIL, 2001).

A partir dessa constatação, podemos perceber que o conceito de Educação Especial se encontra em processo de ressignificação, e este parece tentar acompanhar – por meio do atendimento da atual demanda – a progressiva construção e consolidação da Educação Inclusiva.

Foram executadas, ao longo desse processo: práticas de reclusão familiar e institucional, que podem ser talvez consideradas como algumas das primeiras práticas de acolhimento e atendimento formal prestados às pessoas com deficiências (ARANHA, 2001; BIANCHETTI, 1998; MAIA, 2007; OMOTE, 2008, 2013; PESSOTTI, 1984); práticas de atendimento educacional disponível exclusivamente em escolas especiais e classes especiais; práticas de atendimento educacional especializado com o intuito de integrar as pessoas com deficiências em salas de ensino comum, por

---

<sup>3</sup> Alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, segundo a legislação brasileira atual, são considerados público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2009).

intermédio de seu treinamento e capacitação; e, nas últimas décadas, práticas de atendimento educacional especializado com o objetivo de oferecer suporte às pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, a fim de que permaneçam na sala de ensino comum devidamente escolarizadas e, apenas excepcionalmente, em serviços educacionais especiais segregados (ARANHA, 2001; GLAT; FERNANDES, 2005; MENDES, 1995, 2006; OMOTE, 2008, 2013).

A despeito do processo de evolução histórica dos conceitos de Educação Especial e Educação Inclusiva – constatada mediante progressiva mudança das formas de organização de serviços educacionais direcionados ao público-alvo da Educação Especial –, as práticas pedagógicas desenvolvidas em parte das escolas de ensino comum permanecem pobres e restringem-se ao atendimento das necessidades educacionais especiais dessa população.

O aumento das oportunidades de acesso à educação em escolas brasileiras de ensino comum está efetivando-se sem que haja a melhoria da organização e do funcionamento dos Sistemas Educacionais e de Ensino, das condições de trabalho, de jornada, de formação e valorização do professor, fatores que, desajustados nesse contexto, certamente contribuem para a manutenção de uma escola excludente (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999).

Em oposição à exclusão e/ou inclusão escolar precária de alunos pertencentes às populações marginalizadas,<sup>4</sup> dentre as quais estão os alunos público-alvo da Educação Especial, é urgente o investimento em políticas públicas efetivas, disponibilização de materiais, recursos e estrutura física adequada, além da valorização e incentivo aos professores (VIEIRA, 2014).

A esses profissionais da educação, é preciso oferecer salários e condições de trabalho dignos e possibilitar-lhes, desde a formação inicial, a apropriação de “perspectivas de análise que os ajudem a compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá sua atividade docente e pedagógica” (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 261), bem como o domínio de fundamentos educacionais, metodologias de ensino e também de conhecimentos teóricos e práticos sobre as necessidades específicas de alunos público-alvo da Educação Especial (FONSECA-JANES, 2010).

Para além disso, no processo de formação inicial de professores, sem dúvida, será preciso mais que disseminar ensinamentos sobre a educação na diversidade e prover experiências práticas de ensino inclusivo (OMO-

---

4 Alunos pertencentes às populações marginalizadas são os que historicamente têm sido excluídos da escola ou mantidos nela em situação segregativa. Trata-se, conforme explicitado na Declaração de Salamanca, “de crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados” (UNESCO, 1994, p. 3).

TE, 2001). Futuros professores devem ser devidamente conduzidos para que realizem reflexões e indagações constantes a respeito de suas concepções, seus valores, suas atitudes e os efeitos destas sobre seus alunos.

O processo de formação, portanto, precisa ser capaz de lidar com características psicossociais de futuros professores, tais como suas concepções sobre Educação Inclusiva e Educação Especial, levando-os a refletirem sobre elas e eventualmente modificá-las em conformidade com as demandas efetivas do processo de ensino e aprendizagem.

### Educação Inclusiva e Educação Especial: o que pensam futuros professores?

Em virtude do destaque dado às variáveis pessoais de futuros professores no processo de inclusão escolar, parece-nos relevante apresentar alguns estudos realizados sobre suas concepções a respeito da Educação Inclusiva e Educação Especial. De modo geral, os resultados evidenciam concepções pautadas no senso comum, ausência de clareza sobre o conceito de Educação Inclusiva e de Educação Especial, bem como a necessidade de, no processo de formação inicial, realizar discussões aprofundadas sobre as temáticas que envolvem os dois conceitos.

Rosa e Silva (2008) indicaram que estudantes do 3º ano de Pedagogia do Centro Universitário de Araraquara, antes de cursarem a disciplina “Educação e Inclusão”, compreendiam a Educação Inclusiva como direito ou lei. Para os estudantes de Pedagogia, os alunos pertencentes ao público-alvo da Educação Especial deveriam estar inseridos em salas de ensino comum para terem acesso a oportunidades de convivência.

Os estudantes de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo, do 2º ao 4º anos, após terem cursado a disciplina “Introdução à Educação Especial”, conceberam a Educação Especial como disciplina voltada especificamente para alunos com necessidades educacionais especiais. Esses estudantes de Pedagogia mencionaram que todos os alunos, sem exceção, apresentam necessidades educacionais especiais e, portanto, precisam de uma Educação Especial, considerando-a expressão com significado igual ao da Educação Inclusiva (SILVA; MAFEZONI; COSTA, 2012).

Dos 202 estudantes ingressantes dos cursos de Pedagogia da Unesp, investigados por Fonseca-Janes (2010), 4 (2%) identificaram o conceito de Educação Inclusiva como sinônima da expressão Educação Especial, 70 (35%) descreveram como sinônima da expressão inclusão escolar, 81 (40%) entenderam como sinônima da expressão inclusão escolar de pessoas com deficiência, 10 (5%) compreenderam como sinônima da expressão educação de qualidade e 37 (18%) descreveram de modo não pertinente. Ainda dentre os 202 estudantes de Pedagogia, 4 (2%) conceberam a Educação Especial como sinônima da expressão Educação Inclusiva, 84 (42%)

consideraram como modalidade educacional específica, 31 (15%) descreveram como modalidade de ensino transversal, 28 (14%) como modalidade educacional excludente e 55 (27%) caracterizaram de modo não pertinente. A autora relatou que a formação dos estudantes, ao longo dos quatro anos de curso de Pedagogia, poderia mudar a compreensão sobre os dois conceitos.

Entre os 60 estudantes do 4º ano de Pedagogia da Unesp de Marília, a concepção de Educação Inclusiva como sinônimo da expressão educação de qualidade e a concepção de Educação Especial como modalidade de ensino transversal foram as que tiveram maior destaque entre os estudantes. Pode-se sugerir que os dois conceitos em questão estão passando por um processo de ressignificação teórica, a qual está sendo possibilitada pelas lutas promovidas por movimentos sociais, pela legislação, pela disseminação do assunto por intermédio da mídia e pelas discussões realizadas durante o processo de formação inicial de professores (MARINHO, 2013; MARINHO; OMOTE, 2016).

Na formação inicial de professores, o desafio é mudar as concepções dos estudantes sobre Educação Inclusiva e Educação Especial amparadas no senso comum, para que possam orientar práticas pedagógicas capazes de promover ensino de qualidade a todos os alunos.

Para que se altere o discurso de senso comum sobre a Educação Inclusiva e Educação Especial, é necessário que “novos discursos sejam incorporados, o que envolve uma conscientização por parte dos falantes, das diferentes formas de discurso e suas implicações” (MENDES, 2001, p. 56).

No contexto acadêmico, o conhecimento teórico e prático apresentado aos futuros professores pode ter relação com as suas concepções sobre Educação Inclusiva e Educação Especial.

A fim de verificar tal hipótese, realizamos estudo com estudantes do 1º e 4º anos de Pedagogia da Unesp de Marília, instituição que possui longa trajetória histórica na formação de pedagogos especializados em Educação Especial e que, atualmente, vem se esforçando para formar pedagogos para a atuação docente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e para a Gestão de Sistemas Educacionais e de Ensino, a partir de uma perspectiva inclusiva.

Com a finalidade de preparar seus estudantes para, no futuro, receberem em suas salas de aulas alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, esse curso de Pedagogia oferece uma matriz curricular que contempla amplamente as temáticas da Educação Inclusiva e Educação Especial, bem como oferta o aprofundamento em Educação Especial, no último semestre do curso, quando os estudantes fazem opção pela área na qual pretendem fazer o seu aprofundamento.<sup>5</sup>

---

5 A matriz curricular do curso de Pedagogia da Unesp de Marília oferece disciplinas relacionadas à Educação

A matriz curricular desse curso compreende várias disciplinas de Educação Inclusiva e Educação Especial. No tronco comum, entre o primeiro semestre do 1º ano e o primeiro semestre do 4º ano, são oferecidas cinco disciplinas obrigatórias, perfazendo 270 horas/aula, e três disciplinas optativas, com carga horária total de 135 horas/aula. No aprofundamento em Educação Especial, no segundo semestre do 4º ano, são oferecidas cinco disciplinas obrigatórias, com carga horária total de 300 horas/aula. Portanto, todos os pedagogos formados nesse curso têm de 270 a 405 horas/aula de conteúdos relativos à Educação Inclusiva e à Educação Especial, e os que fazem Aprofundamento em Educação Especial, de 570 a 705 horas/aula.

Fizeram parte de nosso estudo 177 estudantes de Pedagogia da Unesp de Marília. Foi utilizada a Escala de Concepções acerca de Educação Inclusiva e Educação Especial. A escala contém 20 itens, sendo dez atinentes à concepção de Educação Inclusiva e dez atinentes à concepção de Educação Especial. Cada item é constituído por três enunciados com conteúdos que representam três categorias conceituais referentes à concepção de Educação Inclusiva ou de Educação Especial. As categorias conceituais de Educação Inclusiva compreendem: sinonímia com a expressão inclusão escolar, sinonímia com a expressão inclusão escolar de pessoas com deficiência e sinonímia com a expressão educação de qualidade. As categorias conceituais de Educação Especial compreendem: modalidade educacional específica, modalidade de ensino transversal e modalidade educacional excludente.

O instrumento foi aplicado a 107 estudantes do 1º ano no início do primeiro semestre e a 70 estudantes do 4º ano no início do segundo semestre, isto é, no início dos aprofundamentos em Educação Especial, em Educação Infantil ou em Gestão em Educação.

Os resultados evidenciaram que, na comparação intragrupo, a concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão educação de qualidade e a de Educação Especial como modalidade de ensino transversal foram as concepções em destaque no 1º e 4º anos de Pedagogia. Entretanto, o grupo de estudantes do 1º ano parece ter menos clareza sobre os dois conceitos em questão, visto que, na comparação intergrupual, seus escores referentes à concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão inclusão escolar de pessoas com deficiência e de Educação Especial como modalidade educacional excludente foram significativamente maiores que os do 4º ano.

---

Inclusiva e Educação Especial, distribuídas ao longo dos primeiros três anos e meio de curso. Aos estudantes interessados em aprofundar os conhecimentos, em áreas como Educação Especial, Educação Infantil e Gestão em Educação, são ofertados aprofundamentos, no segundo semestre do 4º ano.

Esse resultado pode ser decorrente do fato de os estudantes do 1º ano não terem tido acesso aos conhecimentos teóricos e práticos ofertados em disciplinas que abordam as temáticas da Educação Inclusiva e da Educação Especial, constantes da matriz curricular do curso de Pedagogia da Unesp de Marília. No decorrer do curso, a concepção de Educação Inclusiva como educação de qualidade e a de Educação Especial como modalidade de ensino transversal parecem se fortalecer.

A definição da Educação Inclusiva como inclusão escolar de pessoas com deficiência considera que ela “é igual ou a mesma coisa que a colocação de todas as pessoas com deficiência na escola” (FONSECA-JANES, 2010, p. 221). A inserção de alunos com deficiência em contextos escolares comuns junto aos demais alunos sem deficiência representaria a Educação Inclusiva.

É preciso ponderar que a Educação Inclusiva não deve ser compreendida como algo direcionado apenas à inserção de alunos com deficiência, como habitualmente tem sido entendida por parte de professores que atuam em escolas de ensino comum (CAPELLINI; FONSECA, 2010; CHEQUETTO; ALMEIDA; GONÇALVES, 2014; PEDROSO, 2012; SANT’ANA, 2005; SANTOS; PACCINI, 2014; VICTOR, 2008) e de estudantes ingressantes do curso de Pedagogia (FONSECA-JANES, 2010). Esse modo de conceber a Educação Inclusiva deve ser discutido no processo de formação de futuros professores.

Já a predominância da concepção de Educação Inclusiva como educação de qualidade e da concepção de Educação Especial como modalidade de ensino transversal, no grupo de estudantes do 4º ano de Pedagogia, demonstra que a proposta do curso de Pedagogia da Unesp de Marília está conseguindo atender parte do que se propõe a fazer para formar seus estudantes dentro de uma perspectiva inclusiva. A construção ou modificação da compreensão de dois conceitos fundamentais que podem influenciar positiva ou negativamente as práticas pedagógicas direcionadas aos alunos público-alvo da Educação Especial em salas de ensino comum parece estar sendo possibilitada pelos docentes dessa unidade universitária mediante discussões devidamente fundamentadas.

Conceber a Educação Inclusiva como sinônimo da expressão educação de qualidade é considerar que essa educação se destina a todas as crianças e jovens, independentemente de suas características (FONSECA-JANES; OMOTE, 2009). Portanto, a Educação Inclusiva deve ser compreendida a partir de pressupostos democráticos, em que o direito à educação pressupõe um ensino básico de qualidade para todos, não (re)produzindo mecanismos de diferenciação e de exclusão social (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005).

A lei que define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição, a Lei de Diretrizes e Ba-

ses (BRASIL, 1996), em seu artigo 4º, inciso IX, determina que o dever do Estado para a efetivação do direito à educação é concretizado mediante a garantia de “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”. Dessa forma, a Educação Inclusiva deve ser oferecida a todos os alunos, independentemente de suas singularidades, considerando de modo articulado dimensões como a socioeconômica e cultural dos sujeitos envolvidos, os direitos e obrigações do Estado, condições de oferta de ensino pelo sistema, gestão e organização do trabalho escolar, formação, profissionalização e ação pedagógica, e acesso, permanência e desempenho escolar do aluno (BRASIL, 2007).

Em um contexto educacional orientado pela proposta da Educação Inclusiva, a Educação Especial tem importante papel, visto que, concebida como modalidade de ensino transversal, tem a finalidade de assegurar um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, promovendo o desenvolvimento das potencialidades destes em todas as etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2009).

O fato de a concepção de Educação Especial como modalidade educacional excludente destacar-se no grupo de estudantes do 1º ano pode decorrer do fato de eles não terem tido acesso aos conhecimentos teóricos e práticos ofertados em disciplinas que abordam as temáticas da Educação Inclusiva e da Educação Especial existentes na matriz curricular do curso de Pedagogia da Unesp de Marília.

A concepção de Educação Especial como modalidade educacional excludente sugere uma modalidade de ensino direcionada aos alunos com deficiência, a qual serve de instrumento de legitimação da segregação desses alunos (BUENO, 1993). Conceber a Educação Especial como modalidade educacional excludente é defender a ideia de extinção dos serviços educacionais especializados em prol de uma inclusão escolar total, em que os alunos, independentemente do grau e tipo de incapacidade, devem ser inseridos em salas de ensino comum. A perspectiva da inclusão escolar total baseia-se no pensamento de que são os serviços oferecidos pela Educação Especial, organizados e disponibilizados em espaços segregados dos espaços comuns, que promovem a segregação de seus usuários, conforme aponta Mendes (2006). Entretanto, o caráter segregativo ou inclusivo dos serviços ou recursos oferecidos pela Educação Especial pode depender fundamentalmente do modo como são utilizados (OMOTE, 1999a, 1999b).

Em nome de uma inclusão escolar total, também podem ser mantidos segregados e, portanto, à margem do processo de ensino e aprendizagem escolar, crianças e jovens severamente comprometidos que não têm condições de serem escolarizados em salas de ensino comum por não conseguirem tirar proveito do que a escola tem a oferecer na atualidade (OMOTE, 2003). A eles devem ser oferecidos outros serviços de qualidade, de que necessitam, em outros ambientes, habitualmente fora das instituições educacionais convencionais.

Nesse contexto, além da preocupação com o oferecimento de uma Educação Inclusiva, isto é, de qualidade, para toda a diversidade do alunato, inclusive alunos público-alvo da Educação Especial, em salas de ensino comum, por intermédio da oferta de suporte pedagógico especializado quando necessário, deve-se também realizar atendimento educacional especializado em escolas especiais, classes hospitalares e em ambiente domiciliar aos alunos que, em função de seu comprometimento, não podem ser escolarizados em salas de ensino comum. Adicionalmente, é preciso lembrar que há parcela de pessoas com deficiência com tamanho comprometimento que simplesmente é impossível pensar em lhes prover educação escolar. No contexto atual de entusiasmo pela educação de todas as pessoas com deficiência em classes de ensino comum, pode ser desconfortável a discussão, mas é preciso considerar que aquela parcela de pessoas com severa deficiência precisa de serviços de outra natureza, que a instituição escolar não pode oferecer. Não se restringem estritamente a serviços de saúde. Ainda que com grave comprometimento, precisam adquirir uma série de competências requeridas para construir uma melhor qualidade de vida.

Os resultados obtidos no nosso estudo sugerem que, ao menos no que concerne às concepções que foram avaliadas, o conhecimento teórico e prático apresentado pelos docentes, por intermédio da matriz curricular do curso de Pedagogia da Unesp de Marília, parece ter exercido algum efeito nas concepções dos estudantes do referido curso. As temáticas relacionadas à Educação Inclusiva e à Educação Especial podem estar sendo devidamente discutidas, durante o processo de formação inicial desses estudantes, possibilitando-lhes apresentar concepções sobre Educação Inclusiva e Educação Especial coerentes com a legislação vigente e com a proposta do curso. Esse curso tem como propósito formar pedagogos em uma perspectiva inclusiva, preparados para identificar, acolher e oferecer respostas às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, com apoio de professores especializados em Educação Especial, no contexto educacional comum.

O Departamento de Educação Especial, ao qual cabe parcela de responsabilidade pelo curso de Pedagogia, ao oferecer conhecimentos teóricos e práticos sobre a Educação Inclusiva e a Educação Especial, em processos de formação inicial e continuada, mantém o compromisso com o investimento na formação tanto do pedagogo de sala de ensino comum quanto do pedagogo que atua nos serviços de Educação Especial (GIROTO; POKER; MILANEZ, 2012). Esse curso parece oferecer condições propícias para a parceria entre esses profissionais, a fim de que eles garantam a provisão de ensino de qualidade aos alunos público-alvo da Educação Especial, que requerem o uso de recursos diferenciados (materiais, equipamentos, métodos e técnicas etc.) em salas de ensino comum (FONSECA-JANES; OMOTE, 2013).

Contudo, há de se ponderar que o oferecimento de disciplinas que contemplam conteúdos referentes à Educação Inclusiva e Educação Especial, ao longo dos semestres, não garante a qualidade da formação de pedagogos para a realização de práticas pedagógicas favoráveis à aprendizagem de alunos público-alvo da Educação Especial no contexto escolar comum nem possibilita a articulação com as demais disciplinas oferecidas pelo curso. A particularização do tema Educação Inclusiva – abordada em disciplinas isoladas, sem interação com outras disciplinas – e o reconhecimento demorado por parte das universidades brasileiras de que as escolas recebem há tempos alunos com características que influenciam suas condições de aprendizagem podem ser considerados como algumas das hipóteses explicativas para a desarmonia dos elementos que compõem nossos Sistemas Educacionais e de Ensino (CRUZ; GLAT, 2014).

Apesar disso, é importante que o estudante de Pedagogia, ao frequentar disciplinas de estágio, de metodologia e prática de ensino ou disciplinas que discutem aspectos sociológicos, filosóficos ou psicológicos da educação, tenha conhecimento dos conteúdos referentes à Educação Especial, a fim de levantar, durante as discussões teóricas, questões relevantes atinentes à Educação Inclusiva e aos alunos público-alvo da Educação Especial (DEIMLING; CAIADO, 2012).

Com a organização dessa matriz curricular, esperamos que o curso de Pedagogia da Unesp de Marília esteja formando seus estudantes para o domínio de conceitos como os de Educação Inclusiva e de Educação Especial e para o desenvolvimento de atitudes sociais genuinamente favoráveis à inclusão, a fim de que eles se tornem acolhedores em relação às diferenças e diversidades existentes na sala de aula e exerçam práticas pedagógicas relativas à inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial (FAITANIN; COSTA; FERRAZ, 2009; FONSECA-JANES; OMOTE, 2013a, 2013b).

Mesmo com carga horária relativamente pequena, como é habitual nos cursos de Pedagogia no país, disciplinas que tratam de temas relacionados à inclusão podem exercer efeitos expressivos sobre as atitudes sociais de futuros pedagogos em relação à inclusão (FONSECA-JANES; OMOTE, 2013a). A formação ou modificação dessas atitudes sociais pode ser uma das importantes diretrizes na organização curricular de cursos de Pedagogia.

## Referências

- ANDRADE, S. G. *Ação docente, formação continuada e inclusão escolar*. 2005. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2005. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/Pedagogia/tdocen- te\\_form\\_cont\\_inclusao.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Pedagogia/tdocen- te_form_cont_inclusao.pdf). Acesso em: 20 mar. 2015.
- ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. *Revista do Ministério Público do Trabalho*, v. 21, n. 21, p. 160-173, 2001. Disponível em: <http://www.adiron.com.br/arquivos/paradigmas.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2015.
- BARTALOTTI, C. C. *et al.* Concepções de profissionais de educação e saúde sobre educação inclusiva: reflexões para uma prática transformadora. *O Mundo da Saúde*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 124-130, 2008. Disponível em: [http://saocamilo-sp.br/pdf/mundo\\_saude/59/124a130.pdf](http://saocamilo-sp.br/pdf/mundo_saude/59/124a130.pdf). Acesso em: 20 mar. 2015.
- BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. *Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania*. Campinas: Papirus, 1998. p. 21-51.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. *Diário Oficial da União, Brasília*, DF, 5 out. 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 20 mar. 2015.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 20 mar. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. *A qualidade da educação: conceitos e definições*. Brasília: INEP/MEC, 2007. Disponível em: <http://td.inep.gov.br/ojs3/index.php/td/article/view/3848/3539>. Acesso em: 26 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial da União: seção 1E*, Brasília, DF, p. 39-40, 14 set. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2015.

BUENO, J. G. S. Educação Especial no Brasil. In: BUENO, J. G. S. *Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno deficiente*. São Paulo: Educ, 1993. p. 85-141.

CAPELLINI, V. L. M. F.; FONSECA, K. A. Perfil e concepções sobre educação inclusiva de uma equipe escolar participante de um programa de formação continuada por meio da consultoria colaborativa. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4., 2010, São Carlos. *Anais...* São Carlos: UFSCar, 2010.

CHEQUETTO, J. J.; ALMEIDA, M. B.; GONÇALVES, A. F. S. Um estudo com professores do Ensino Médio acerca da Educação Inclusiva e Educação Especial. In: Seminário Nacional de Educação Especial, 3.; Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, 14., 2014, Vitória. *Anais...* Vitória: Ufes, 2014.

CRUZ, G. C.; GLAT, R. Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 52, p. 257-273, abr./jun. 2014.

DAMIS, O. T. Didática e Sociedade: o conteúdo implícito do ato de ensinar. In: VEIGA, I. P. A. (org.). *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas: Papirus, 1996. p. 9-31.

DEIMLING, N. N.; CAIADO, K. R. M. C. Formação de professores para a educação inclusiva nos cursos de pedagogia das universidades públicas paulistas. *Revista Teoria e Prática da Educação*, Maringá, v. 15, n. 3, p. 51-64, set./dez. 2012.

FAITANIN, G. P. S.; COSTA, V. A.; FERRAZ, V. Formação e Educação Inclusiva: as concepções do curso de Pedagogia/UFF à luz das atuais políticas públicas. In: Congresso brasileiro multidisciplinar de Educação Especial, 5., 2009, Londrina. *Anais...* Londrina: UEL, 2009. p. 1540-1549.

FONSECA-JANES, C. R. X. *A formação dos estudantes de pedagogia para a educação inclusiva: estudo das atitudes sociais e do currículo*. 2010. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

FONSECA-JANES, C. R. X.; OMOTE, S. Atitudes sociais em relação à inclusão: o curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Unesp. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 24, p. 158-

173, 2013a. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2486>. Acesso em: 27 mar. 2015.

FONSECA-JANES, C. R. X.; OMOTE, S. Atitudes sociais em relação à inclusão mantidas por estudantes de um curso de pedagogia da Universidade Estadual Paulista: primeira análise. In: Congresso brasileiro multidisciplinar de Educação Especial, 5., 2009, Londrina. *Anais...* Londrina: UEL, 2009.

FONSECA-JANES, C. R. X.; OMOTE, S. Os cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista e a Educação Inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 19, n. 3, p. 325-342, jul./set. 2013b.

GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; MILANEZ, S. G. C. Perspectiva da Educação Inclusiva: algumas contribuições do Departamento de Educação Especial da FFC. In: BRABO, T. S. A. M.; CORDEIRO, A. P.; MILANEZ, S. G. C. (org.). *Formação da Pedagoga e do Pedagogo: pressupostos e perspectivas*. Marília: Oficina Universitária, 2012. p. 181-193.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da segregação à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. *Inclusão*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005. Disponível em: <http://pt.static.zdn.net/files/d74/5747c95d4320a44b5132153887c3c17c.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2015.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação e Sociedade*, n. 68, p. 239-277, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a13v2068.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2015.

MAIA, J. C. *Concepções de deficiência mantidas por discentes de Terapia ocupacional e Fisioterapia*. 2007. 58 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Terapia Ocupacional) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

MARINHO, C. C. *Concepções de estudantes de Pedagogia acerca de educação inclusiva e educação especial*. 164 f. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

MARINHO, C. C.; OMOTE, S. Concepções: Educação Inclusiva e Educação Especial. *Journal of Research in Special Educational Needs*, v. 16, p. 313-317, 2016.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista de Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2015.

- MENDES, E. G. *Deficiência Mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional*. 1995. 387 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.
- MENDES, E. G. Reconstruindo a concepção deficiência na formação de recursos humanos em educação especial. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. (org.). *Perspectivas multidisciplinares em educação especial II*. Londrina: Editora UEL, 2001. p. 53-64.
- OLIVEIRA, R. P.; ARAUJO, G. C. A. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, Poços de Caldas, n. 28, p. 5-23, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2011.
- OMOTE, S. A concepção de deficiência e a formação do profissional em educação especial. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. (org.). *Perspectivas multidisciplinares em educação especial II*. Londrina: Editora UEL, 2001. p. 45-52.
- OMOTE, S. A formação do professor de Educação Especial na perspectiva da inclusão. In: BARBOSA, R. L. L. (org.). *Formação dos Educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora Unesp, 2003. p. 153-169.
- OMOTE, S. Deficiência: da diferença ao desvio. In: MANZINI, E. J.; BRANCATTI, P. R. (org.). *Educação Especial e Estigma: corporeidade, sexualidade e expressão artística*. Marília: Capes/Unesp-Marília Publicações, 1999a. p. 3-21.
- OMOTE, S. Diversidade, educação e sociedade inclusiva. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (org.). *Inclusão escolar: as contribuições da educação especial*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008. p. 15-32.
- OMOTE, S. El futuro de la atención a la diversidad. In: HEREDERO, E. S.; GIROTO, C. R. M.; MARTINS, S. E. S. O. (ed.). *La Formación del Profesorado para la Atención a la Diversidad en Brasil y España*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la UAH, 2013. p. 199-218.
- OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão... *Ponto de Vista*, v. 1, n. 1, p. 4-13, 1999b.
- PEDROSO, S. R. S. *As concepções de Educação Especial e Inclusão Escolar de professores da Educação Infantil do I ciclo de uma escola de ensino fundamental comum da rede municipal de ensino de Porto Alegre*. 2012. 36 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Especial e Inclusão Escolar) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- PESSOTTI, I. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: Edusp, 1984.

ROSA, J. C. L.; SILVA, C. R. Percepções sobre a educação inclusiva em um curso de graduação em pedagogia: reflexões e propostas para a formação de professores. *In: Congresso brasileiro de Educação Especial; Encontro Nacional de pesquisadores da Educação Especial, 5., 2008, São Carlos. Anais...* São Carlos: UFSCar, 2008.

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/pe/v10n2/v10n2a09.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2015.

SANTOS, W. M.; PACCINI, J. V. Percepção de profissionais da educação: inclusão escolar e capacitação profissional em análise. *In: Seminário de Educação Especial, 3.; Seminário capixaba de Educação Inclusiva, 14., 2014, Vitória. Anais...* Vitória: Ufes, 2014.

SILVA, F. N. G.; MAFEZONI, A. C.; COSTA, C. R. R. A formação inicial de professores e a perspectiva de inclusão escolar de alunos com deficiência: o entendimento dos alunos do curso de pedagogia sobre a educação especial. *In: Congresso de Educação no Brasil, 5.; Encontro nacional dos pesquisadores da Educação Especial, 7., 2012, São Carlos. Anais...* São Carlos: UFSCar, 2012. p. 5841-5854.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: Corde, 1994.

VICTOR, S. L. Inclusão Escolar de crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil: concepções de professoras regentes e especialistas em educação especial. *In: Seminário capixaba de Educação Inclusiva, 11., 2008, Vitória. Anais...* Vitória: Ufes, 2008.

VIEIRA, C. M. *Atitudes sociais em relação à inclusão: efeitos da capacitação de professores para ministrar programa informativo aos alunos*. 2014. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.



# A concepção de deficiência em discussão: ponto de vista de docentes de Terapia Ocupacional<sup>1,2</sup>

Luciana Ramos Baleotti

Sadao Omote

## Introdução

As práticas sociais destinadas às pessoas com deficiência vêm se modificando de acordo com os conceitos de homem e de deficiência que constituem o pensamento de cada época. Na antiguidade, as pessoas consideradas deficientes eram praticamente exterminadas por meio do abandono. Já na Idade Média, o advento do cristianismo influenciou a difusão do pensamento cristão e o entendimento de que todas as pessoas eram possuidoras de alma e manifestação de Deus. Em função disso, as pessoas com deficiência não podiam mais ser abandonadas, pois também adquiriram um status humano e, portanto, eram retentoras de uma alma. Sob a forte influência do cristianismo, a deficiência era concebida de duas formas opostas: ora como possessão do demônio, ora como desígnio divino. Concebida a deficiência de uma maneira ou de outra, as atitudes da sociedade frente às pessoas com deficiência eram representadas por intransigência e punição, esta caracterizada por ações de aprisionamento, tortura, açoites e outras penalidades severas (BRASIL, 2000).

---

1 Texto original: BALEOTTI, L. R.; OMOTE, S. A concepção de deficiência em discussão: ponto de vista de docentes de Terapia Ocupacional. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, v. 22, n. 1, p. 71-78, 2014. ([link externo](#)).

2 Este artigo faz parte de pesquisa científica aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Marília, Parecer nº 958/2010.

A partir do século XVI, o avanço da medicina influenciou a construção de uma concepção organicista da deficiência, e esta passou a configurar-se como um problema de ordem médica, e não mais religiosa. Nos séculos subseqüentes, fortaleceu-se a visão organicista da deficiência; o corpo e a pessoa com deficiência tornaram-se objetos de investigação da ciência médica. E é nessa perspectiva que começam a se estruturar as definições científicas de deficiência (BALEOTTI; DEL-MASSO, 2008).

a incorporação da natureza humana pela análise científica foi feita a partir dos progressos da biologia (século XIX), que carregou todo o reducionismo e o determinismo biológico. [...] Estabeleceram-se, assim, normas gerais para as propriedades, sendo qualquer desvio da norma interpretado como anomalia, que poderia refletir problemas médicos, dos quais o indivíduo deveria ser tratado (PAN, 2008, p. 40-41).

A concepção organicista e/ou médica considera a deficiência como algo que está presente no indivíduo identificado como deficiente, no seu organismo ou comportamento, e ausente nas pessoas consideradas não deficientes. Tal compreensão implica-se na maneira de lidar com as deficiências e com as pessoas com deficiência. A concepção médica de deficiência faz com que as ações sejam centradas exclusivamente na pessoa que se supõe seja portadora dessa condição. A tendência é localizar no indivíduo a deficiência e, muitas vezes, também a sua causa (OMOTE, 1994).

A concepção médica esteve presente por décadas, passando de geração para geração, com base em conceitos hoje considerados ultrapassados acerca da pessoa com deficiência e da deficiência (BALEOTTI; DEL-MASSO, 2008).

No entanto, atualmente, em diversos âmbitos da área da saúde e da educação, ainda é mantida a concepção de deficiência como condição puramente biológica, que define a deficiência como o resultado de características ou elementos patogênicos presentes no organismo do indivíduo (VIEIRA; DENARI, 2008).

No estudo de Mori e Oliveira (2012), todos os participantes entenderam a deficiência como uma condição médica, remetendo a uma concepção que agrega à pessoa com deficiência um caráter organicista e assistencial. Entre os profissionais que atuam em serviços de saúde, a abordagem assumida parece ser centrada na pessoa com deficiência. Investigando a representação que membros de uma equipe de serviço público de saúde tinham acerca da deficiência, Othero e Dalmaso (2009) concluíram que o foco de atenção recaía sobre o corpo, os cuidadores e as condições de moradia das pessoas com deficiência. Questões relativas a direitos e participação social foram menos destacadas pelos participantes da pesquisa.

Além da concepção médica de deficiência, Telford e Sawrey (1988) descreveram outros dois conceitos: o embasado em determinantes sociais e o interacionista. No primeiro, a deficiência é interpretada como decorrente de fatores sociais, emocionais ou educacionais, os quais podem estar prejudicando ou causando dificuldades para o indivíduo. Trata-se de uma concepção **centrada na situação**, na qual as principais causas do desvio incapacitador se encontram no ambiente. Embora os fatores ou as explicações para as dificuldades dos indivíduos sejam externos, o foco ainda recai sobre o próprio indivíduo, pois é ele que tem dificuldades.

Tendo como foco o indivíduo e o meio, os autores descreveram o modelo interacionista de deficiência, no qual a deficiência é interpretada com base na complexa interação entre o indivíduo e o meio social. Mais recentemente, Resende e Neri (2005, p. 124) apontaram que

A deficiência pode ser socialmente definida como o produto do descompasso entre as condições do indivíduo afetado por uma limitação funcional, as suas expectativas quanto à execução das atividades básicas e instrumentais de vida diária, as demandas ambientais nessa direção e a escassez ou a inadequação de condições instrumentais e sociais que lhe permitam funcionar adequadamente, mantendo a autonomia e a autoestima.

O fato de as pessoas apresentarem dificuldades ou deficiências na realização de tarefas específicas não implica a extensão disso para todos os aspectos da vida. Ninguém é deficiente completamente, mas o é em certas situações particulares, frente a tarefas a serem realizadas. O dia a dia é um complexo de situações, ações e atividades que tornam qualquer indivíduo mais ou menos deficiente, de acordo com a circunstância enfrentada. “A visão interacionista entre fatores constitucionais e ambientais certamente representa a abordagem predominante na atualidade” (OMOTE, 2008, p. 20). Em um estudo de concepções sobre as deficiências realizado junto a estudantes de Fisioterapia e Terapia Ocupacional, ficou evidente que a visão interacionista era predominante (MAIA; BALEOTTI; OMOTE, 2009).

Contrapondo-se aos modelos já abordados, mas principalmente ao modelo médico, destaca-se o modelo social de deficiência. Nele, a deficiência é resultado da interpretação do meio social. Segundo Omote (1996), no modelo social a deficiência não se caracteriza como algo que emerge com o nascimento de alguém ou com a enfermidade que alguém contrai, mas é produzida e mantida por um grupo social, na medida em que interpreta e trata como desvantagens certas diferenças apresentadas por determinadas pessoas. Em suma, para a conceituação da deficiência, não importa o que causa as limitações ou os impedimentos, mas o que leva alguém a tratar o outro com tais características como sendo deficiente (OMOTE, 1996). A opção de eleger uma determinada condição como deficiência depende da

relevância que a coletividade, num dado momento histórico, atribui a determinadas competências (OMOTE, 2008). A deficiência é esse fenômeno social e não se identifica com as limitações e/ou impedimentos que uma pessoa pode apresentar em decorrência da posse de uma patologia. Ambos são parte integrante de um mesmo fenômeno.

O conceito de deficiência vem adquirindo novos sentidos, sendo concebido de forma mais abrangente. Na análise da deficiência, consideram-se, além das disfunções nas estruturas e funções do corpo, as características relativas aos contextos ambientais – físicos e sociais –, que juntos interagem e influenciam a capacidade funcional e a participação social do sujeito.

Essas proposições encontram-se fundamentadas na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF 2003 (OMS, 2003). Essa classificação propõe uma nova lógica: rediscutir o conceito de deficiência deslocando o olhar da patologia para os estados de saúde. A CIF busca viabilizar as ações dos profissionais da saúde em direção a um entendimento do meio como fator que influencia a saúde, bem como a participação ou restrição social do indivíduo. Essa classificação define os componentes da saúde e alguns componentes do bem-estar relacionados com a saúde (tais como educação e trabalho). Comparativamente ao CID 10 – Código Internacional de Doenças, a CIF representa um avanço significativo para a concepção dos profissionais da saúde em relação à deficiência, uma vez que propõe concepções fundamentadas tanto no modelo médico como no modelo social de saúde.

Tendo como parâmetro a integração dos modelos médico e social, busca-se chegar a uma síntese que permita uma visão coerente das diferentes perspectivas de saúde: biológica, individual e social. A CIF não desconsidera limitações que são intrínsecas ao sujeito ao definir a deficiência como “problemas nas funções ou estruturas do corpo, tais como um desvio importante ou uma perda” (OMS, 2003, p. 11), mas também direciona o foco para o meio, destacando o quanto os **fatores contextuais** podem limitar ou restringir a participação do indivíduo. De acordo com a CIF, os **fatores contextuais** são as restrições causadas por políticas sociais ou barreiras arquitetônicas ou de atitude que aumentam a limitação, negando ou dificultando o acesso a serviços e oportunidades que são inerentes ao homem em sua condição de participação total na sociedade.

Nota-se que, nos diferentes momentos históricos, nas diversas organizações sociais e coletividades, foram construídos parâmetros para definir o que é deficiência, e, como consequência, produziram-se diferentes concepções e formas de tratamento das pessoas com deficiência. O entendimento de aspectos históricos relacionados à concepção de deficiência possibilita a compreensão de situações cotidianas do deficiente. A concep-

ção de deficiência pode, em algum grau, influenciar as ações das pessoas frente à pessoa com deficiência.

Nessa perspectiva, as concepções sobre deficiência que norteiam teorias e atitudes têm implicações significativas sobre a forma como as pessoas com deficiência são tratadas nas relações cotidianas, bem como sobre a organização e a prestação de serviços a essa população (VIEIRA; DENARI, 2008).

Baleotti (2006) enfatizou que é extremamente importante que a reflexão acerca da concepção de deficiência, bem como acerca das capacidades e limitações e/ou restrições impostas pelo contexto social possa estar presente na formação dos profissionais da saúde, de forma a lhes proporcionar uma visão abrangente do que representa a deficiência.

A autora salientou que tal reflexão não deveria se constituir com base nos referenciais teóricos da área ou nos conceitos de normalidade. Ressaltou ser necessária uma reflexão ancorada em aspectos éticos, socioculturais, políticos e filosóficos, sob uma perspectiva multidimensional, para que se pudessem compreender melhor as ações destinadas a essa parcela da população como determinantes da segregação e, a partir daí, repensar e reestruturar a própria prática profissional no sentido de não contribuir para a medicalização de alguns problemas primariamente de ordem social.

A reabilitação, a partir das novas conceituações de saúde, doença e deficiência, necessita de redefinições. Ao se falar em saúde e reabilitação de pessoas com deficiência é necessário “propor estratégias de ação sobre o universo do ambiente e dos fatores pessoais e não somente sobre aspectos voltados à patologia e/ou à funcionalidade do indivíduo” (ROCHA, 2006, p. 26).

Torna-se importante a reflexão sobre a concepção acerca da deficiência que têm docentes responsáveis pela formação de profissionais que irão lidar com pessoas com deficiência. A forma como esses docentes concebem a pessoa com deficiência é transmitida aos estudantes em formação. A concepção de deficiência pauta-se em crenças, valores pessoais e referenciais teóricos da profissão, os quais são transmitidos nas relações que se estabelecem entre docentes e alunos e, futuramente, entre eles e a pessoa com deficiência. Nessa perspectiva, a concepção de deficiência pode determinar a qualidade da relação interpessoal e, conseqüentemente, a prática profissional destinada a essa população.

Profissionais da Terapia Ocupacional parecem ter valores centrados em uma preocupação holística pelo indivíduo com deficiência. Ao invés de olhar para as limitações e impedimentos, os terapeutas ocupacionais identificam e fortalecem as capacidades e os aspectos saudáveis da pessoa.

A maioria dos terapeutas ocupacionais trabalha com pessoas com diferentes deficiências. Assim, a concepção que os docentes de cursos de Terapia Ocupacional têm acerca da deficiência torna-se relevante, pois o papel que desempenham como educadores é um dos elementos decisivos na formação do aluno. A concepção que o professor possui acerca da deficiência conduz o seu fazer pedagógico. Conceber a pessoa com deficiência de maneira diferente da perspectiva médica tradicional, de diagnóstico centrado na doença, na cura e recuperação individual, representa a possibilidade de formar alunos que entendam a deficiência como um problema de dimensões múltiplas – biológicas, psicológicas, socioculturais, religiosas, ambientais etc. –, redirecionando o olhar para as diversas influências do mundo externo sobre a deficiência e o seu tratamento.

Dentre os docentes, aqueles que têm formação em Terapia Ocupacional se encontram em situação privilegiada para formar profissionais com esse perfil por intermédio das atividades de estágio supervisionado. Nelas, os estudantes podem vivenciar problemas e dificuldades concretos de pacientes com as mais variadas patologias, que requerem um olhar integral e multidisciplinar.

Considerando-se o exposto e por entender que “uma visão geral e integradora da pessoa como alguém que interage com seu ambiente orienta a prática da Terapia Ocupacional, ao invés de uma perspectiva de especialização reduzida” (YERXA, 2004, p. 494), objetivou-se neste estudo investigar e analisar a concepção de deficiência na perspectiva de docentes de cursos de Terapia Ocupacional com formação nessa área. A partir disso, procurou-se refletir sobre as concepções vigentes e sobre a questão da formação de recursos humanos na área.

## Material e método

O presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, campus de Marília (Parecer n. 958/2010). Os coordenadores dos cursos de Terapia Ocupacional e os docentes participantes concordaram em fazer parte da pesquisa mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Participaram deste estudo 15 docentes com formação em Terapia Ocupacional, dos quais sete eram de duas universidades públicas e oito de duas universidades privadas. Todos os participantes eram do gênero feminino, com idade variando entre 28 e 58 anos. O tempo de formação na graduação variou de 7 a 35 anos. Com relação à titulação, dos 15 participantes, quatro possuíam título de doutor, sendo um em Psicologia Experimental, um em Psicologia da Educação e dois em Educação. Havia nove participantes com título de mestre, sendo três na área da Psicologia, três

em Reabilitação e os outros três em Educação. Dois participantes possuíam título de especialista, um em Terapia da Mão e outro em Dependência Química e Neurologia.

Os dados foram coletados em 2010 por meio de um instrumento denominado Escala de Avaliação da Concepção de Deficiência. Registra-se que essa escala se encontra em processo de validação e padronização. A versão inicial da escala era composta de 60 itens. Ela foi aplicada a uma amostra de 146 participantes, e seus resultados foram utilizados para a análise de itens. A partir dessa análise foram selecionados, para cada concepção, dez itens que melhor mensuram essa concepção. A nova versão da escala, utilizada neste estudo, é composta de 40 itens. Destes, dez foram formulados de modo a expressar a concepção social de deficiência; dez, a concepção médica de deficiência; dez, a concepção embasada em determinantes sociais; e outros dez, a concepção interacionista de deficiência. A seguir, explicitam-se exemplos de cada um desses enunciados.

- **Concepção social: a deficiência caracteriza-se pela leitura social que se faz dela, que, muitas vezes, impede o indivíduo de ter uma participação social igualitária.**
- **Concepção médica: a deficiência representa a socialização de lesão ou dano, ou de incapacidade e, como tal, traz consequências ao indivíduo em nível cultural, social, econômico e ambiental.**
- **Concepção embasada em determinantes sociais: a deficiência é interpretada como decorrente de fatores sociais, emocionais ou outros, que podem ocasionar dificuldades para o indivíduo, fatores estes que possuem explicações externas, ou seja, centradas no ambiente.**
- **Concepção interacionista: a deficiência é entendida como uma condição complexa multideterminada, envolvendo fatores genéticos, fatores ambientais e barreiras atitudinais.**

Cada item da escala é constituído de um enunciado seguido de cinco alternativas de resposta: concordo inteiramente, concordo mais ou menos, nem concordo nem discordo, discordo mais ou menos e discordo inteiramente. A terceira alternativa de resposta (nem concordo nem discordo) foi incluída admitindo-se a possibilidade de os participantes não compreenderem o conteúdo do enunciado ou de não terem opinião formada acerca dele. As demais alternativas expressam diferentes graus de concordância ou discordância em relação ao conteúdo do enunciado.

A partir das respostas à escala é calculado um escore para cada concepção de deficiência para cada respondente. Para tanto, inicialmente são atribuídas notas às respostas dadas aos itens. Assim, o assinalamento da

alternativa a, que expressa concordância total com o enunciado, recebe a nota 5; o da alternativa b, nota 4; e assim por diante, até o assinalamento da alternativa e, que expressa discordância total e que recebe a nota 1. Cada participante obtém quatro escores de concepção de deficiência. Esses escores são dados pela soma dos itens que compõem cada concepção; portanto, o escore total de um participante para cada concepção de deficiência pode variar de 10 a 50. A análise estatística foi feita com esses escores.

## Resultados e discussão

Para a compreensão da concepção de deficiência dos docentes de cursos de Terapia Ocupacional, foram preliminarmente calculados os valores de variação (indicada pelo escore mínimo e escore máximo), mediana e dispersão (indicada pelos valores de quartil 1 e quartil 3) dos escores relativos a cada uma das quatro concepções. Esses valores encontram-se na Tabela 1.

Tabela 1 Síntese dos escores das quatro concepções de deficiência.

	Concepção interacionista	Concepção social	Concepção médica	Concepção embasada em determinantes sociais
Variação	33-49	28-50	23-43	16-44
Mediana	47	37	35	31
Dispersão	39,5-47	33,5-41,5	31-38,5	21,5-37

Fonte: elaboração própria.

Os parâmetros constantes da Tabela 1 sugerem que a concepção interacionista é a que obteve os maiores escores, seguida das concepções social, médica e da embasada em determinantes sociais. De fato, a comparação dos escores das quatro concepções, por meio da prova de Friedman, aponta que há diferença estatisticamente bastante significativa entre elas ( $p < 0,0001$ ). A prova de Dunn aponta que há diferenças significantes entre a concepção interacionista e a médica ( $p < 0,01$ ) e entre a interacionista e a embasada em determinantes sociais ( $p < 0,001$ ). Nas demais comparações possíveis, a diferença não chega a ser significativa.

Esses resultados sugerem que os participantes do presente estudo, docentes com graduação em Terapia Ocupacional, não concebem a deficiência como algo que está presente estritamente na pessoa identificada como deficiente. Tanto a concepção médica quanto a embasada em determinantes sociais, ainda que os determinantes possam ser ambientais, consideram que a deficiência está localizada no próprio indivíduo. A concepção interacionista, que obteve escores significativamente mais altos que essas duas concepções, caracteriza-se pela junção entre fatores constitu-

cionais e ambientais. Pode-se considerar, portanto, que esses docentes têm uma visão integral e holística das deficiências, levando em consideração tanto as limitações impostas pela patologia que o indivíduo possui quanto as limitações ou impedimentos que o seu entorno pode impor mediante restrição de oportunidades. Tal visão constitui elemento determinante para o planejamento de intervenções em busca da solução de problemas apresentados por pessoas com deficiência cujo foco de atenção não seja apenas a pessoa, mas também o meio.

Um estudo realizado por Almeida e Trevisan (2010) demonstra formas de ações terapêuticas ocupacionais aparentemente embasadas em concepção interacionista da deficiência. As autoras salientam que na atenção à Saúde Mental as práticas terapêuticas ocupacionais se preocupam com o desenvolvimento de ações não mais num setting terapêutico fechado, mas nos contextos reais de vida do paciente e na inserção em atividades do cotidiano que lhe sejam significativas, garantindo assim a sua participação ativa no processo terapêutico.

Mesmo os estudantes de Terapia Ocupacional, que se encontram em processo de formação profissional e ainda não tiveram oportunidade de vivenciar a experiência de atendimento a pessoas com deficiência, parecem possuir uma perspectiva integral e holística de deficiência. No estudo realizado por Maia, Baleotti e Omote (2009), os estudantes de Terapia Ocupacional demonstraram concordar mais com as concepções interacionista e social do que com a concepção médica e a embasada em determinantes sociais. Entre esses estudantes, a concepção social recebeu os maiores escores, seguida das concepções interacionista, médica e embasada em determinantes sociais. Os autores encontraram diferenças estatisticamente significantes na comparação tanto da concepção social quanto da concepção interacionista com a concepção médica e a concepção embasada em determinantes sociais. Entre a concepção social e a interacionista, como também entre a concepção médica e a embasada em determinantes sociais, não foram encontradas diferenças estatisticamente significantes.

A diferença mais importante que se encontra entre os resultados do presente estudo e os de Maia, Baleotti e Omote (2009) diz respeito às concepções social e interacionista. Entre os docentes, a concepção mais valorizada é a interacionista, e, entre os estudantes, é a social. Embora em nenhum dos estudos a diferença entre essas duas concepções fosse estatisticamente significativa, pode-se aventar a hipótese de que, para os estudantes que ainda não têm a vivência da prática clínica, possa parecer mais adequada a ideia de que a deficiência seja, em grande medida, decorrente das restrições impostas pelo meio social. Já para os docentes a experiência profissional pode revelar que as dificuldades, limitações ou impedimentos

que pessoas com deficiência apresentam podem também ser resultado da presença de alguma patologia.

Na realidade, ninguém parece ter um modo de ver a deficiência que se enquadre rigorosamente em uma das quatro concepções tratadas no presente estudo. Mesmo as pessoas que compreendem a deficiência como decorrência de algum problema orgânico presente no corpo da pessoa identificada como deficiente parecem admitir a possibilidade de a imposição das limitações e dos impedimentos pelo meio social constituir-se como um dos determinantes da deficiência. A propósito da causalidade, é bastante comum a ideia de que a deficiência é multideterminada, incluindo-se aí desde fatores genéticos até condições sociais a que a criança está exposta desde a mais tenra idade.

Nessa perspectiva, pode ser interessante identificar a coocorrência de diferentes concepções, o que pode sugerir um perfil complexo de concepção mantido por participantes deste estudo. A Tabela 2 apresenta os coeficientes de correlação entre as concepções e o respectivo nível de significância.

Tabela 2 Correlações entre as concepções.

Concepções	Coefficiente de correlação	Nível de Significância
CI × CS	0,60	$p < 0,02$
CI × CM	0,65	$p < 0,01$
CI × CDS	0,37	$p > 0,05$
CS × CM	0,45	$p > 0,05$
CS × CDS	0,71	$p < 0,01$
CM × CDS	0,02	$p > 0,05$

Fonte: elaboração própria.

A concepção interacionista apresenta correlação significativa em relação à concepção social ( $r_s = 0,60$ ;  $p < 0,02$ ) e à concepção médica ( $r_s = 0,65$ ;  $p < 0,01$ ), mas não em relação à concepção embasada em determinantes sociais ( $r_s = 0,37$ ;  $p > 0,05$ ). A concepção social, por sua vez, mantém correlação significativa com a concepção embasada em determinantes sociais ( $r_s = 0,01$ ;  $p < 0,01$ ), mas não com a concepção médica ( $r_s = 0,45$ ;  $p > 0,05$ ). Por fim, entre a concepção médica e a embasada em determinantes sociais, a correlação é virtualmente nula ( $r_s = 0,02$ ;  $p > 0,05$ ). Significa que a concepção interacionista coocorre com as concepções social e médica, mas não com a concepção embasada em determinantes sociais; a concepção social coocorre com a concepção embasada em determinantes sociais, mas não com a concepção médica; e é notável a quase independência total entre a

concepção médica e a embasada em determinantes sociais, com o coeficiente de correlação praticamente igual a zero.

O conjunto dos resultados apresentados nas Tabelas 1 e 2 indica que as quatro concepções são endossadas pelos participantes deste estudo, dos escores mais altos para os mais baixos, na seguinte ordem: concepção interacionista, concepção social, concepção médica e concepção embasada em determinantes sociais. Nessa sequência, entre a concepção interacionista e a social não há diferença significativa, mas entre a interacionista e a médica ( $p < 0,01$ ) e a embasada em determinantes sociais ( $p < 0,001$ ) há diferenças estatisticamente significantes. Já os escores da concepção social não são significativamente superiores aos das concepções médica e embasada em determinantes sociais, ocorrendo o mesmo entre essas duas últimas concepções.

Uma vez que essas concepções não parecem mutuamente exclusivas, sugerindo haver alguma complementaridade, pode-se sugerir a possibilidade de que os participantes endossem tanto a concepção na qual se dá destaque, a título de deficiência, às limitações e aos impedimentos que a pessoa deficiente apresenta quanto a concepção na qual pelo menos parte da condição de deficiência é atribuída à leitura que o meio social faz dessas limitações e impedimentos. As concepções médica e embasada em determinantes sociais tipicamente dão foco ao indivíduo que é tratado como deficiente, e as concepções interacionista e social dão foco ao entorno dessa pessoa tratada como deficiente.

Assim, pode-se aventar a hipótese de que as pessoas tendem a apresentar ao mesmo tempo a concepção interacionista e a médica ou a concepção social e a embasada em determinantes sociais. A amostra muito pequena deste estudo não permite uma análise mais detalhada para verificar essa hipótese. Estudos futuros nessa direção podem ser relevantes para uma melhor compreensão da postura assumida por profissionais da área ou docentes a partir de suas concepções acerca das deficiências.

## Conclusões

A concepção dos docentes universitários graduados em Terapia Ocupacional parece trazer em seu bojo conceitos tanto de caráter interacionista e social quanto, talvez complementarmente, de caráter médico e do embasado em determinantes sociais. Como professores de cursos de Terapia Ocupacional, o seu modo de conceber as deficiências pode ter importantes repercussões na formação dos futuros profissionais dessa área, permitindo-lhes desenvolver uma abordagem holística dos problemas de seus pacientes.

O grupo de professores deste estudo parece não estar alheio ao papel que desempenham na formação dos alunos do curso de Terapia Ocupacional. Parece estar consciente da possibilidade concreta de contribuir para que o aluno avance no pensamento abstrato e reflita sobre a pessoa com deficiência e sobre o seu entorno social, sobretudo sobre as condições atitudinais e sociais que podem contribuir tanto para a construção de um ambiente inclusivo, com um clima acolhedor e solidário, quanto para a exclusão, constituindo-se como barreiras para o acesso às mais variadas oportunidades.

Este estudo traz implicações relevantes para a área da Terapia Ocupacional no sentido de contribuir para a elucidação da compreensão que os docentes têm acerca da deficiência. A partir dessa compreensão é possível refletir sobre as concepções atuais e discutir a questão da formação dos alunos. Dadas a importância das questões tratadas e a necessidade de se buscarem evidências claras e fecundas para a verificação da hipótese levantada, sugere-se a continuidade da investigação mediante a ampliação do número de participantes, bem como a introdução no estudo de profissionais com formação em outras áreas, a fim de se verificar a eventual tendência que se observa atualmente em relação ao fenômeno da deficiência.

## Referências

- ALMEIDA, D. T.; TREVISAN, E. R. Estratégias de intervenção da Terapia Ocupacional em consonância com as transformações da assistência em saúde mental no Brasil. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 14, p. 187-195, 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832010005000030>. Acesso em: 28 maio 2022.
- BALEOTTI, L. R. *Um estudo do ambiente educacional inclusivo: descrição das atitudes sociais em relação à inclusão e das relações interpessoais*. 2006. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.
- BALEOTTI, L. R.; DEL-MASSO, M. C. S. Diversidade, diferença e deficiência no contexto educacional. In: OLIVEIRA, A. A. S. *et al.* (org.). *Inclusão Escolar: as contribuições da Educação Especial*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2008. p. 33-44.
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. *Projeto Escola Viva – Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC/Seesp, 2000. v. 1.
- MAIA, J. C.; BALEOTTI, L. B.; OMOTE, S. Concepções de deficiência na perspectiva de estudantes de Fisioterapia e de Terapia Ocupacional. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5., 2009, Londrina. *Anais...* Londrina: UEL, 2009.

- MORI, L.; OLIVEIRA, F. I. W. Concepção dos professores de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental I sobre sua formação e atuação frente ao processo de inclusão de alunos com deficiência. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7.; ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5., 2012, São Carlos. Anais...* São Carlos: Cubo, 2012. p. 3399-3413.
- OMOTE, S. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba, v. 1, n. 2, p. 65-73, 1994.
- OMOTE, S. Diversidade, educação e sociedade inclusiva. *In: OLIVEIRA, A. A. S. et al. (org.). Inclusão Escolar: as contribuições da Educação Especial.* São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2008. p. 15-32.
- OMOTE, S. Perspectivas para conceituação de deficiências. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba, v. 4, n. 1, p. 127-135, 1996.
- OMS. Organização Mundial da Saúde. *CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde.* Brasília: OMS, 2003.
- OTHERO, M. B.; DALMASO, A. S. W. Pessoas com deficiência na atenção primária: discurso e prática de profissionais em um centro de saúde-escola. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 13, n. 28, p. 177-188, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832009000100015>. Acesso em: 28 maio 2022.
- PAN, M. A. S. G. *O direito à diferença: uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva.* Curitiba: IBPEX, 2008.
- RESENDE, M. C.; NERI, A. L. Atitudes de adultos com deficiência física frente ao idoso, à velhice pessoal e a pessoas com deficiência física. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 22, p. 123-131, 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2005000200002>. Acesso em: 28 maio 2022.
- ROCHA, E. F. Deficiência e Reabilitação: Questões Históricas e Epistemológicas. *In: ROCHA, E. F. (org.). Reabilitação de pessoas com deficiência: a intervenção em discussão.* São Paulo: Roca, 2006. p. 9-60.
- TELFORD, C. W.; SAWREY, J. M. *O Indivíduo Excepcional.* 5. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.
- VIEIRA, C. M.; DENARI, F. E. Concepções infantis sobre a deficiência mental: efeitos de um programa informativo. *In: ALMEIDA, M. A. et al. (org.). Temas em Educação Especial: deficiências sensoriais e deficiência mental.* São Carlos: UFSCar, 2008. p. 289-297.
- YERXA, E. J. Experiência Social e Psicológica de Ser Portador de Deficiência: Implicações para os Terapeutas Ocupacionais. *In: PEDRETTI, L. W.; EARLY, M. B. Terapia Ocupacional: Capacidades práticas para a disfunção física.* São Paulo: Roca, 2004. p. 493-517.



# A formação do professor de Educação Especial na perspectiva da inclusão<sup>1</sup>

A professora Gilberta Jannuzzi manifestou, na sua comunicação apresentada no seminário temático, durante o V Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, a sua inquietação pelo fato de os docentes e pesquisadores da área de Educação Especial estarem se reunindo com os seus próprios pares, à parte dos professores da rede regular de ensino.

Jannuzzi (1999, p. 132) concluiu, naquela oportunidade, que tal reunião colocava “a inclusão ainda como um futuro a ser empreendido, como uma perspectiva”. Decorridos mais dois anos de intensos debates sobre a questão da inclusão, voltamos a nos reunir neste seminário temático, que traz o título “A formação do professor de Educação Especial na perspectiva inclusiva”. Neste mesmo momento, estão ocorrendo outros nove seminários, dos quais sete tratam de algum aspecto relativo à formação de professores. Portanto, é pouco provável que possamos compartilhar algumas das preocupações atuais dos profissionais da área de Educação Especial, trazidas neste seminário, com docentes e pesquisadores da área de Educação em geral.

Continuamos, assim, segregados para tratar da formação daqueles que presumidamente devem, em conjunto, promover o ensino inclusivo. O título deste seminário e a sua inserção no conjunto de 20 seminários temáticos também podem sugerir algumas digressões eventualmente esclarecedoras.

Do conjunto de 20 seminários, somente um se refere à inclusão, justamente aquele que trata da formação do professor de Educação Especial. Essa composição parece reafirmar a associação que comumente se faz entre a inclusão e o ensino de crianças e jovens com deficiências, convenientemente referidos como crianças e jovens com necessidades educacionais especiais. Na realidade, o conceito de educação inclusiva abrange crianças deficientes e superdotadas, bem como aquelas pertencentes a grupos mar-

---

<sup>1</sup> Texto original: OMOTE, S. A formação do professor de Educação Especial na perspectiva da inclusão. In: BARBOSA, R. L. L. (org.). *Formação de Educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora Unesp, 2003. p. 153-169.

ginalizados ou em situação de desvantagem, tais como as crianças de rua, as que trabalham, as que pertencem a minorias linguísticas, étnicas ou culturais etc. Em última instância, trata-se da educação de qualidade para todas as crianças e jovens.

Assim, o tema deste seminário, no contexto dos temas tratados nos demais 19 seminários, sugere que é o professor de Educação Especial que precisa ser formado na perspectiva da inclusão. Na discussão sobre a formação dos demais educadores, incluindo os professores de ensino comum, são tratadas questões de outra natureza, como a LDB, metodologias alternativas, interdisciplinaridade, gestão escolar e municipalização, avaliação e qualidade etc. Naturalmente, toda essa temática pode ser analisada e debatida na perspectiva da inclusão, mas possivelmente (ou certamente?) não o será.

O título deste seminário deixa também evidente que há necessidade de continuar a formação de professores de Educação Especial. Essa discussão, que alguns anos atrás motivou apreensão e intranquilidade, parece estar já superada. A Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001, p. 40), estabelece, no artigo 18, § 1º, o perfil de “professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais” e, no § 2º, o de “professores especializados em educação especial”. Cabe, portanto, a discussão sobre a formação desses professores, uma das tarefas da universidade.

A inclusão é, acima de tudo, um princípio ideológico em defesa da igualdade de direitos e do acesso às oportunidades para todos os cidadãos, independentemente das posses, da opção religiosa, política ou ideológica, dos atributos anatomofisiológicos ou somatopsicológicos, dos comportamentos, das condições psicossociais, socioeconômicas ou etnoculturais e da afiliação grupal. Trata-se de um imperativo moral inalienável nas sociedades atuais. Temos insistido na necessidade de assumir como meta a construção de uma sociedade inclusiva. A escola inclusiva é apenas parte desse empreendimento maior. Portanto, fica posta a primeira questão: todos os profissionais e cidadãos necessitam ser formados na perspectiva da inclusão, e não apenas os educadores. Não se pode admitir que a inclusão seja preocupação apenas dos estudiosos e profissionais da área de Educação Especial. A inclusão precisa necessariamente ser um dos eixos norteadores de qualquer discussão sobre as atividades humanas de qualquer natureza. Esse pode ser um dos temas a serem discutidos neste seminário e talvez no GT de Educação Especial.

A inclusão escolar tem especial importância nesse grande projeto de construção da sociedade inclusiva por duas razões. Em primeiro lugar, a educação é possivelmente o meio mais seguro para prover a todas as pessoas, inclusive aquelas que tradicionalmente vêm sofrendo a exclusão

social, o patrimônio mais precioso da humanidade, os bens intelectuais e culturais, essenciais para o exercício pleno da cidadania e para a superação do fosso das desigualdades. Em segundo, é por meio da educação que se pode assegurar a formação de novas gerações de cidadãos, com uma nova mentalidade e atitudes genuinamente inclusivas. Portanto, talvez se justifique a realização desta reunião, ainda que a inclusão seja discutida de modo um tanto segregado.

Embora o tema deste seminário se refira especificamente à formação do professor de Educação Especial, há necessidade de discutirmos também a formação dos professores de ensino comum na perspectiva inclusiva, uma vez que eles têm importante papel a desempenhar na construção da educação inclusiva; cabe a eles uma parcela expressiva de responsabilidade nesse empreendimento.

Na verdade, em qualquer tentativa de distinção entre a formação dos professores de ensino comum e a dos de ensino especial, precisamos estar especialmente atentos para uma possível herança do sistema dual que marcou fortemente a educação brasileira, especialmente a partir da década de 1970, quando, na rede pública de ensino, o atendimento educacional ao deficiente se expandiu, como ocorreu notadamente no estado de São Paulo. Vale a pena lembrarmos sempre que a educação inclusiva é, antes de mais nada, ensino de qualidade para todos os educandos, cabendo à escola a tarefa de desenvolver procedimentos de ensino e adaptações no currículo, quando necessárias, para fazer face a toda a gama de diversidade de peculiaridades e necessidades do seu alunato.

Esse sistema dual já foi objeto de extensos debates, na década de 1980, nos Estados Unidos. De uma maneira geral, as críticas apontaram a necessidade de o ensino especial e o ensino comum compartilharem melhor a responsabilidade pela educação de alunos deficientes. Em 1986, Madeleine Will, secretária assistente de Serviços de Educação Especial e Reabilitação, encaminhou documento intitulado *Educating students with learning problems: a shared responsibility* ao secretário da Educação, chamando atenção para os problemas enfrentados pela Educação Especial (CARNINE; KAMEENUI, 1990). Esse chamamento passou a ser conhecido por *General Education Initiative* (GEI) ou *Regular Education Initiative* (REI). Outras manifestações foram mais radicais, defendendo a fusão entre o ensino comum e o ensino especial (STAINBACK; STAINBACK, 1984).

Na V Jornada Pedagógica da Unesp de Marília, realizada em novembro de 1994, defendíamos a ideia de que

o ensino especial precisa ser utilizado como um recurso adicional com que o ensino comum pode contar na sua tarefa de atender a necessidades educacionais de todos os alunos, inclu-

sive as dos chamados alunos deficientes. Assim, os alunos devem usar os recursos, seja de ensino comum, seja de ensino especial, independentemente da categoria à qual pertencem ou em que podem ser encaixados. Esse acesso precisa depender unicamente das necessidades especiais de qualquer aluno. Significa que os recursos de Educação Especial estão à disposição também dos alunos e professores de ensino comum. Significa que precisa haver trânsito livre entre o ensino comum e o ensino especial, com reagrupamentos constantes de alunos conforme atividades e dificuldades específicas. Significa, acima de tudo, que precisa haver um planejamento conjunto entre o ensino comum e o ensino especial ou, mais especificamente, um planejamento único da escola, realizado pelo conjunto de professores de ensino comum e de ensino especial e destinado ao conjunto dos alunos da escola (OMOTE, 1995a, p. 50-51).

Para que tal sistema de ensino possa funcionar eficientemente, conforme apontamos naquela oportunidade, os professores do ensino comum precisam “receber, na sua formação, alguns conhecimentos básicos sobre alunos com necessidades especiais e recursos especiais, bem como alguma experiência pedagógica com tais alunos” (OMOTE, 1995a, p. 51). Essa ideia parece ser amplamente compartilhada hoje (BUENO, 1999; FERREIRA, 1999; MENDES, 1999). A Resolução CNE/CEB 2/2001, no artigo 18, § 1º, expressa que, para serem considerados capacitados para atuar em classes comuns com a presença de alunos com necessidades educacionais especiais, os professores precisam comprovar que na sua formação foram incluídos conteúdos de Educação Especial, que os capacitem a: 1) perceber as necessidades educacionais especiais de determinados alunos e valorizar a educação inclusiva; 2) adequar a ação pedagógica às necessidades especiais de aprendizagem; 3) avaliar continuamente o processo educativo de alunos com necessidades especiais; e 4) atuar em equipe, inclusive com os professores de Educação Especial (BRASIL, 2001).

Assim, pode-se apontar que, na realidade, os professores de ensino comum necessitam de uma sólida formação como um bom professor e de conhecimento e experiência sobre algumas questões relevantes sobre os alunos com necessidades educacionais especiais e os recursos que podem ser utilizados na sua aprendizagem escolar. A questão central, na formação de professores de ensino comum capacitados para atender alunos com necessidades educacionais especiais em suas classes comuns, é então decidir que conhecimento e que experiência devem ser proporcionados a esses professores. Esse pode ser outro tema a ser discutido neste seminário e no GT de Educação Especial.

## A formação do professor de Educação Especial

Parece estar também resolvida a questão da formação de professores de Educação Especial, com um perfil e papel distintos dos de professores do ensino comum. A Resolução CNE/CEB 2/2001, no artigo 18, § 2º, estabelece que

São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001, p. 40).

A formação de professores de Educação Especial deve realizar-se, ainda segundo aquela Resolução, § 3º do artigo 18, em licenciatura específica em Educação Especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente junto à licenciatura para Educação Infantil ou para os anos iniciais do Ensino Fundamental (possivelmente para atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental). Para atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a formação de professores deve ocorrer sob a forma de complementação de estudos ou de pós-graduação, posteriormente à licenciatura em diferentes áreas de conhecimento.

A Resolução coloca a opção de licenciatura em Educação Especial (envolvendo todas as áreas de comprometimentos) ou em uma de suas áreas. Entretanto, parece persistir a forte tendência historicamente estabelecida de organizar a formação docente e, conseqüentemente, a sua atuação por área de comprometimento. Assim, Bueno (1999) ponderou que a construção de uma educação inclusiva requer dois tipos de formação profissional, o dos professores do ensino comum e o “dos professores *especializados nas diferentes deficiências*” (BUENO, 1999, p. 153, grifo nosso). Ferreira (1999) propôs que fosse abandonada a ideia da necessidade de formação de professor especialista em cego, surdo, deficiente mental ou outra categoria de deficiência. Segundo essa autora, o projeto de formação inicial de professores é o de formação de docente preparado para a educação de alunos sob o paradigma da diversidade. Concluiu, entretanto, que, como busca de desenvolvimento profissional, na formação continuada, esse docente “pode vir a se tornar um *especialista em cego, surdo ou outra categoria* que origine necessidades especiais” (FERREIRA, 1999, p. 140, grifo nosso).

No seminário temático sobre “Formação do professor de Educação Especial”, durante o IV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, realizado em maio de 1996, propusemos, como um dos temas para discussão, uma análise crítica da especialização de professores de Educação Especial por área de comprometimento. A tradição e a legislação determinavam a formação e a atuação de professores especializados por área de deficiência. Essa orientação é fundada na concepção, construída ao longo de toda a história de atendimento ao deficiente, de que cada deficiência constitui uma categoria específica, distinta da de pessoas não deficientes e das de outras deficiências.

Nessa concepção, cada categoria de deficientes tende a ser vista como se apresentasse necessidades peculiares e próprias de seus integrantes, com recursos humanos, materiais e metodológicos específicos e de uso exclusivo. Essa tradição está presente não só na formação e atuação de professores de Educação Especial, mas também nos estudos científicos das deficiências e na organização de conhecimentos da área de Educação Especial. Essa orientação centrada nas deficiências específicas pode facilitar a organização de currículos e de serviços, como também contribuir para a construção de deficiências secundárias<sup>2</sup> dos membros de categorias específicas de deficiência. Portanto, é conveniente determo-nos um pouco na análise de algumas das implicações de uma abordagem centrada em deficiências específicas.

A criação de categorias (de pessoas, de comportamentos e sentimentos, de doenças, de animais e plantas, de objetos, de eventos etc.), a nomeação de cada categoria, a identificação e descrição de propriedades e características de membros de cada categoria e o desenvolvimento de padrões específicos (eventualmente ritualizados sob a forma de profissionalização) de reação diante dos integrantes de cada uma dessas categorias fazem parte do nosso processo natural de lidar com a realidade. São procedimentos cognitivos e comportamentais necessários e úteis para a compreensão e a manipulação dessa realidade. Portanto, não há nenhum problema na utilização de categorias e rótulos. As categorias e rótulos são necessários para organizar e nomear quaisquer coisas à nossa volta. Entretanto, podem ser mal utilizados, no sentido de a colocação em uma ou outra categoria ser determinada por critérios enviesados e de tratar os rótulos como se sintetizassem todas as características do objeto rotulado, além de generalizar certos traços a todos os integrantes de uma mesma categoria.

---

2 Utilizamos aqui um conceito de deficiência secundária muito próximo daquele apresentado por Amaral (1995). Segundo essa autora, a “deficiência secundária é aquela não inerente necessariamente à diferença em si, mas ligada à leitura social que dela é feita”. Assim, incluem-se “as significações afetivas, emocionais, intelectuais e sociais que o grupo atribui a dada diferença” (p. 68).

O sistema de categorias, para que seja eficiente, acaba por determinar, na validação pelo seu uso, a exacerbação e acentuação perceptiva de determinadas semelhanças entre os membros de uma mesma categoria e das diferenças entre os membros de uma categoria e os de outras. Ao mesmo tempo, determina a minimização das diferenças entre os membros de uma mesma categoria e das semelhanças entre os membros de uma categoria e os de outras. Assim, cria-se a ilusão de homogeneidade intracategorial e heterogeneidade intercategorial. Criam-se imagens prototípicas de pessoas colocadas em cada categoria específica. Criam-se estereótipos a respeito dessas pessoas, verdadeiras caricaturas sociais que destacam como qualidades centrais algumas poucas características, não necessariamente reais ou portadas por todas elas. Esses estereótipos passam a habitar a comunicação entre as pessoas, como códigos amplamente intersubjetivos, criando-se a ilusão de isomorfismo e identidade entre a realidade social assim construída e a realidade natural dos atributos e comportamentos das pessoas deficientes.<sup>3</sup>

No cenário social assim constituído, os integrantes de uma categoria passam a ser vistos e tratados como alguém que essencialmente possui a qualidade que serve de critério para a constituição dessa categoria. Essa condição torna-se o status principal (*master status*) dessas pessoas. Se a categoria for estigmatizada, o estigma torna-se o status principal dessas pessoas, por meio do qual são conhecidas e com base no qual são tratadas. Passam a ser vistas primariamente como pessoas que possuem alguma qualidade indesejável (deficiência mental, surdez, cegueira, dificuldades de aprendizagem etc.) e apenas secundariamente suas outras condições são lembradas (AINLAY *et al.*, 1986; GOFFMAN, 1975; OMOTE, 1999a).

Tudo isso constitui um contexto que justifica e legitima o uso de um rótulo como se fosse uma síntese de tudo que a pessoa rotulada é e pode vir a ser. Esse contexto justifica e legitima também a padronização e indiferenciação do tratamento – informal no cotidiano e ritualizado na forma de procedimentos educativos ou terapêuticos – destinado a pessoas de uma mesma categoria específica.

O uso cuidadoso e criterioso das categorias sociais de pessoas recomenda atenção especial em dois momentos. A constituição das categorias deve basear-se em características efetivamente relevantes para o fim a que se destinam. Se, no paradigma da inclusão, não interessam mais as características globais, como as diferenças sensoriais, físicas ou mentais, estas não podem ser utilizadas na definição e organização de sistemas de categorias. Se necessidades especiais que demandam tratamentos específicos e diferenciados constituem elementos importantes na provisão de servi-

3 Mais detalhes sobre essas questões podem ser vistos em Omote (1984, 1986/1987, 1988, 1990/1991).

ços, então pode se justificar a organização de sistema de categorias fundadas em necessidades especiais específicas, por exemplo, de problemas de comunicação, de inserção no mercado de trabalho, de questões familiares etc. Se, na perspectiva da inclusão, deve centrar a atenção nas capacidades, então podem se justificar as categorias fundadas em capacidades específicas que se constituam em objetos de intervenção.

Outro momento que requer atenção especial é no próprio uso dessas categorias. Estas são criadas para organizar a administração de conhecimentos e de serviços que dizem respeito às mais variadas condições especiais. Para tornarem-se eficientes nas suas funções, as categorias são baseadas em alguns poucos critérios, sem que isso se constitua em tentativa de homogeneização no interior de cada uma delas. Exceto nas qualidades específicas que servem de critério de definição de uma categoria, certamente os seus integrantes apresentam uma diversidade tão ampla quanto a que se verifica na população em geral.

Portanto, no tratamento das pessoas que pertencem a uma mesma categoria, é necessária a avaliação criteriosa para a identificação das necessidades específicas de cada uma delas, e a prescrição de serviços, a elaboração de programas de intervenção ou as adaptações (materiais, curriculares e metodológicas) devem obedecer rigorosamente a essas necessidades individuais.

A formação de professores de Educação Especial ou de especialistas por área de comprometimento e, conseqüentemente, a sua atuação, também por área de comprometimento, parecem ainda estar entremeadas pela concepção centrada em deficiências específicas. Estas podem não ser as melhores características a serem utilizadas como critérios de definição das categorias, já que entre as categorias tradicionais de deficiências parece haver mais continuidade que descontinuidade.

Parece não haver dúvida quanto à necessidade de se formarem professores especializados em Educação Especial. As áreas específicas de deficiências, que tradicionalmente serviram para a especialização de recursos e serviços, podem não ser os melhores critérios para a organização de um novo sistema de categorias necessário na perspectiva da inclusão. Em vez disso, as áreas específicas de necessidades especiais podem ser sistematizadas para a constituição de novos arranjos categoriais, que auxiliem na administração de conhecimentos e formação de recursos humanos em Educação Especial.

Apenas a título de exercício de imaginação, admitamos a hipótese da conveniência de tratar os problemas de comunicação como uma área específica de necessidades especiais. Nessas condições, poderão ser formados professores de Educação Especial especializados nessa área, com-

petentes para identificar as necessidades especiais de comunicação para “definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimento das mesmas”; esses professores precisam também ser competentes para “trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias” para a construção de um ensino inclusivo capaz de atender alunos com tais necessidades especiais (BRASIL, 2001, p. 40). Desse modo, recursos tradicionalmente confinados em áreas específicas de deficiências, como Libras, braile, comunicação alternativa, aumentativa e suplementar etc., passam a ser de domínio e competência do professor de Educação Especial, especializado em problemas de comunicação. Em busca de novos procedimentos e arranjos para assegurar a formação de professores de Educação Especial, na perspectiva da inclusão, esse pode ser outro tema interessante a ser discutido neste seminário e no GT de Educação Especial.

#### A atuação do professor de ensino comum e do professor de Educação Especial

Embora o título deste seminário não abranja a temática da atuação docente, há necessidade de se tecer algum comentário sobre esse assunto, para que se compreendam corretamente as questões apontadas com relação à formação de professores de ensino comum e de Educação Especial.

Pode-se admitir que já existe certa definição em relação à atuação, na perspectiva inclusiva, do professor de ensino comum e à do professor de Educação Especial. Em obediência aos preceitos da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), as crianças com necessidades educacionais especiais devem ser escolarizadas em classes comuns do ensino regular, em conjunto com seus pares não deficientes, sob a regência de professores de ensino comum, capacitados para atuar na perspectiva da inclusão, conforme o perfil traçado na Resolução CNE/CEB 2/2001. Nessa tarefa, os professores de ensino comum devem ser assessorados por professores de Educação Especial.

Os documentos legais enfatizam a necessidade de as crianças deficientes serem escolarizadas no contexto de ensino comum, porém admitem, em circunstâncias excepcionais, a necessidade de essa educação ocorrer em modalidades de ensino segregadas, como classes especiais ou escolas especiais. Ainda que se defendam com toda a paixão os princípios da educação inclusiva, um mínimo de senso de realidade faz-nos reconhecer a necessidade de recursos alternativos mais especializados.

Como bem apontou Gotti (1998), a construção da educação inclusiva não implica o fim do atendimento em classes especiais ou escolas especiais. É imperativo reconhecer que há alunos com necessidades educacionais especiais que não têm a possibilidade de se beneficiar de oportunidades existentes no contexto de ensino comum. Não significa que estejam condenados a frequentar apenas as modalidades segregadas de atendimento. A necessidade da provisão de serviços educacionais em classes especiais pode ocorrer apenas em relação a determinadas atividades ou conteúdos curriculares e eventualmente por algum período. Portanto, a indicação para classes especiais não pode ocorrer de modo categorial nem definitivo. Um aluno pode estar frequentando diferentes ambientes educacionais, no mesmo período, em razão das necessidades diferenciadas que apresenta. Na realidade, tudo isso já estava previsto nos documentos legais das décadas de 1970 e 1980, elaborados sob a influência dos princípios da integração.

As escolas especiais, que já foram alvo de muitas críticas, pelo seu caráter segregativo, representam um enorme patrimônio social construído no decorrer de toda a história de atendimento a deficientes no Brasil. Além disso, em muitos municípios, a escola especial sem fins lucrativos pode representar “a única possibilidade de acesso ao sistema educacional”, para as crianças com necessidades educacionais especiais, e de “garantia de serviços de apoio especializado nas áreas de saúde, psicologia, assistência social” (GOTTI, 1998, p. 367). Talvez valha a pena insistirmos mais uma vez que o caráter segregativo dessas modalidades de atendimento não é inerente a elas. É o modo como são utilizadas que pode lhes conferir essa função segregativa ou não, conforme já reiteramos repetidas vezes (OMOTE, 1994, 1995b, 1999a, 1999b, 2000). Um serviço especializado, por suas características, eventualmente necessita ser segregado de outros serviços. Entretanto, um serviço segregado não precisa ser segregativo.

Há outra razão muito importante para a defesa da necessidade das escolas especiais. Uma parcela da clientela da Educação Especial não apresenta absolutamente condição alguma, pelo menos nas circunstâncias atuais de conhecimento e de tecnologia de que dispomos, para tirar proveito das oportunidades educacionais que o ensino comum ou ensino especial em classes especiais podem prover. São deficientes gravemente comprometidos, como aqueles referidos, na classificação talvez considerada já obsoleta, como deficientes mentais severos e profundos, cujas necessidades especiais são de outra ordem, a que serviços educacionais não podem atender. A necessidade de programas especiais de atendimento a esses deficientes é claramente assumida por Mendes (1999).

Admitir a possibilidade de inserção dessa parcela da clientela da Educação Especial nos contextos de classe comum ou de classe especial

implica ou uma mudança radical nos objetivos da escolarização, ou outra forma de violência praticada contra essas crianças. Em toda essa discussão, estamos partindo do pressuposto de que o objetivo precípuo das atividades que se realizam na rede regular de ensino, com qualquer aluno, seja a escolarização formal. Outros objetivos, frequentemente colocados, devem ocorrer como acompanhamento dessa escolarização, visando à formação integral do aluno. Portanto, não faz sentido um aluno severamente comprometido, que não apresenta condição alguma de ser escolarizado, frequentar a classe comum ou a classe especial, sob a alegação dos benefícios psicossociais que disso podem advir. Outras agências da comunidade devem ser mobilizadas para isso. A inserção desse deficiente em classe comum ou classe especial pode representar simplesmente uma violência contra ele, servindo apenas para pôr em evidência, seja para ele próprio, seja para os demais, a enorme limitação que possui.

Todo o empenho a ser empreendido pela coletividade para assegurar a todos os cidadãos a igualdade de direitos e oportunidade irrestrita de acesso precisa exigir contrapartida de cada beneficiário. A contrapartida mínima que se deve exigir de qualquer usuário é a capacidade de tirar proveito das oportunidades. Eximi-lo dessa responsabilidade ou distorcer os objetivos do serviço, para adequá-los àquilo de que o usuário é capaz, pode simplesmente representar um procedimento disfarçado de invalidação social e, em última instância, a cassação da sua cidadania.

É chegada a hora de admitirmos, sem nenhum constrangimento, que há deficientes para os quais a educação escolar, por mais inclusiva que possa ser, é absolutamente inviável. Esses deficientes, grave e muitas vezes multiplamente comprometidos, requerem assistência de outra natureza, que lhes assegure da melhor maneira possível as condições básicas de bem-estar físico, psicológico e social.

A análise dos textos de Bueno (1999), Ferreira (1999) e Mendes (1999), bem como da Resolução CNE/CEB 2/2001, sugere estar relativamente claro que aos professores de Educação Especial está reservada a função de: 1) assessorar os professores de ensino comum nas práticas pedagógicas necessárias para a construção da educação inclusiva; 2) atender diretamente os alunos com necessidades educacionais especiais que, pela sua natureza, e talvez temporariamente, precisam de ambientes ou recursos especiais, os quais podem ser mais bem gerenciados no contexto de classe especial; e 3) atender diretamente as crianças e jovens deficientes com comprometimento de tal ordem que não têm possibilidade de iniciar nenhuma escolarização, mas em condições de aproveitar alguns programas de reabilitação, solidariamente vinculados a serviços que atendem a suas outras necessidades. Em todos esses níveis de atuação, os professores de Educação Especial

têm um papel importante na equipe de educadores e profissionais da área de saúde. Os professores especializados podem servir de intermediários entre as pessoas deficientes e a equipe, interpretando para esta as necessidades e particularidades daquelas. Entre a intenção explicitada na perspectiva da inclusão e a realidade da educação inclusiva a ser construída, os professores de Educação Especial, adequadamente formados e capacitados, podem constituir-se como um elo crítico da cadeia (OMOTE, 2001).

### Alguns temas marginais

O discurso da inclusão sugere fortemente a ideia de que, acima de tudo, a educação de crianças deficientes (ou com necessidades educacionais especiais?) deve ocorrer no contexto de ensino comum, nas classes comuns, em companhia de pares não deficientes. A preocupação em evitar o atendimento de deficientes em serviços segregados parece, por vezes, excessiva, impedindo mesmo a avaliação dos benefícios ou malefícios que podem advir da utilização de serviços integrados (ou inclusivos?) e de serviços segregados. Essa avaliação é imprescindível. Não podemos correr o risco de cometer erros semelhantes aos do passado, fazendo prescrição indiferenciada de serviços, em vez da prescrição categorial de serviços praticada outrora.

Já se disse que a segregação praticada por meio de serviços especializados não é decorrência de algo intrínseco a estes. Os serviços especializados, e por isso muitas vezes segregados, podem ser utilizados para promover a integração (OMOTE, 1996, 2000). Parece evidente que determinados alunos deficientes podem se beneficiar mais da escolarização em classe especial que em classe comum, e outros podem beneficiar-se dos serviços oferecidos em escolas especiais. Se assim for, não há dúvida de que esses deficientes devem ser atendidos em classes especiais ou escolas especiais. Temos insistido que a meta (ou utopia?) é a construção da sociedade inclusiva, e não da escola inclusiva. Esta é apenas parte daquela. Uma sociedade inclusiva é aquela que provê serviços de qualidade a todos os seus cidadãos, independentemente de suas posses, opções ideológicas, atributos, comportamentos ou afiliações grupais. É aquela que assegura a igualdade de direitos, o exercício pleno da cidadania e oportunidades irrestritas de acesso. Portanto, ainda que possa, à primeira vista, parecer paradoxal, uma sociedade inclusiva necessita de uma ampla diversidade de serviços especializados, e por isso muitas vezes segregados, de modo a poder atender às mais variadas necessidades de todas as pessoas.

Assim, um grande desafio da inclusão é o uso criterioso de serviços especiais, muitas vezes segregados, não para segregar e invalidar socialmente os seus usuários, mas para justamente ampliar as oportunidades

de acesso e atender da melhor maneira possível às necessidades especiais de cada um de seus usuários. Reitera-se que a segregação do usuário não é propriedade do serviço especializado, e segregado.

Considerando que a meta (ou utopia?) é a construção de uma sociedade inclusiva, não são apenas os professores do ensino comum e os da Educação Especial que precisam ser formados e ter atuação na perspectiva da inclusão. Todos os profissionais precisam ser formados no paradigma da diversidade e da inclusão para construírem essa sociedade inclusiva. Na realidade, todas as pessoas precisam ser formadas para tornarem-se cidadãos eticamente compromissados com a inclusão.

A inclusão, colocada nesses termos, é uma questão antes política que didático-pedagógica. Portanto, na discussão de temas específicos como a educação inclusiva de alunos com necessidades educacionais especiais ou a formação de professores do ensino comum e da Educação Especial na perspectiva da inclusão, precisamos estar atentos para não nos perdermos buscando soluções didático-pedagógicas para um problema político, muito menos transformá-lo em um problema estritamente educacional.

Nessas condições, é importante insistir que a tarefa da universidade não é apenas a de formar docentes na perspectiva inclusiva e de buscar, nas pesquisas, soluções didático-pedagógicas para o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais. As atividades de ensino e de pesquisa precisam estar em sintonia com a elaboração das políticas públicas. Dizer isso ainda é muito pouco. Grandes avanços foram dados em termos de políticas públicas, já dentro da perspectiva da normalização e da integração. Avalia-se, entretanto, a política integracionista brasileira como um grande fracasso. Na verdade, é até discutível se chegou a efetivar-se, de fato, alguma política ou movimento integracionista na Educação Especial brasileira, para além dos documentos legais e técnico-científicos.

As pesquisas, por sua vez, vêm sendo realizadas intensamente, sobretudo nos programas de pós-graduação, mas com pouca possibilidade de os conhecimentos produzidos chegarem às mãos dos seus usuários. Muitos dos conhecimentos produzidos na área são absolutamente distantes dos problemas viscerais da Educação Especial. Sem dúvida nenhuma, é importante compreender o processo evolutivo e de aprendizagem de crianças deficientes, as interações entre a criança deficiente e a sua mãe, os padrões de cuidados parentais, como também é importante desenvolver técnicas, recursos e procedimentos instrucionais capazes de ensinar diferentes tarefas a deficientes que têm dificuldade ou impedimento para aprender por meios convencionais.

As pesquisas direcionadas para questões dessa natureza estão fundadas na concepção de que as pessoas deficientes e seus meios imediatos

constituem alvos preferenciais da intervenção, possivelmente por se considerar que aí está toda a origem das dificuldades e limitações que presumidamente as levam a serem excluídas. São conhecimentos necessários e úteis para o desenvolvimento de procedimentos didático-pedagógicos eficientes no ensino de alunos com necessidades educacionais especiais.

O aspecto político do problema da exclusão social e escolar requer conhecimentos de outra natureza, para cuja construção a universidade precisa envidar todos os esforços. Qualquer análise cuidadosa do processo de exclusão sofrida pelos deficientes e outros grupos minoritários levamos à conclusão de que o contexto social no qual ocorre a exclusão contém variáveis criticamente relacionadas a esse processo. Nesse sentido, os pesquisadores em Educação Especial precisam redirecionar a sua atenção, deslocando o foco, que tem recaído predominantemente sobre o próprio indivíduo deficiente, para as circunstâncias sociais nas quais ocorrem a caracterização, identificação e tratamento de alguém como sendo deficiente, conforme temos apontado já de longa data (OMOTE, 1979, 1980, 1984, 1994).

Os pesquisadores precisam procurar respostas para questões como: Por que a escola não consegue oferecer condições para aprendizagem eficiente de crianças com deficiências, diferenças linguísticas ou etnoculturais e outras condições consideradas desvantajosas? Por que as agências governamentais de provisão de serviços de educação, saúde, seguridade social e outros serviços essenciais à população não conseguem assegurar sequer os benefícios determinados em lei? Por que, a despeito da permanente denúncia, até em nível mundial, e do reconhecimento de que constitui a causa principal de muitos dos males sociais que oneram a sociedade brasileira, não se concretizam ações que efetivamente contribuam para a redução das desigualdades sociais? Questões dessa natureza certamente levam os pesquisadores a olharem para alguns dos problemas viscerais da Educação Especial, possivelmente inacessíveis enquanto estiverem realizando suas atividades de pesquisa inspirados em questões como “por que o deficiente não consegue tirar proveito das oportunidades educacionais oferecidas?” ou “que recursos, técnicas ou procedimentos podemos empregar para o ensino de um determinado conteúdo ou de uma determinada habilidade para o deficiente?”.

Assim, ao encerrar esta discussão sobre a formação do professor na perspectiva da inclusão, seria conveniente que se vislumbresse a possibilidade de discussão sobre a formação do pesquisador na perspectiva da inclusão. O pesquisador em Educação Especial, com a ética e a atitude genuinamente inclusivas, certamente estará com a sua atenção direcionada para o meio social, do microscópico ao macroscópico, isto é, desde questões relacionadas à

leitura social que se faz da deficiência, no meio familiar e social, até a possibilidade de exercer influência na definição das políticas públicas.

## Referências

- AINLAY, S. C. *et al.* *The Dilemma of Difference: A Multidisciplinary View of Stigma*. Nova York: Plenum Press, 1986.
- AMARAL, L. A. *Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules)*. São Paulo: Robe Editorial, 1995.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial da União*: seção 1E, Brasília, DF, p. 39-40, 14 set. 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.
- BUENO, J. G. S. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. (org.). *Formação do educador e avaliação educacional*. São Paulo: Editora Unesp, 1999. v. 2. p. 149-164.
- CARNINE, D. W.; KAMEENUI, E. J. The general education initiative and children with special needs: a false dilemma in the face of true problems. *Journal of Learning Disabilities*, v. 23, p. 141-144, 1990.
- FERREIRA, M. C. C. Construindo um projeto político-pedagógico para a formação de educadores no contexto da Educação Especial. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. (org.). *Formação do educador e avaliação educacional*. São Paulo: Editora Unesp, 1999. v. 2. p. 139-148.
- GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- GOTTI, M. O. Integração e inclusão: nova perspectiva sobre a prática da educação especial. In: MARQUEZINE, M. C. *et al.* (org.). *Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial*. Londrina: Editora UEL, 1998. p. 365-372.
- JANNUZZI, G. S. M. O docente e a educação integradora. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. (org.). *Formação do educador e avaliação educacional*. São Paulo: Editora Unesp, 1999. v. 2. p. 131-138.
- MENDES, E. G. Diretrizes e parâmetros curriculares nacionais e a educação especial: inclusão ou exclusão da diversidade? In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. (org.). *Formação do educador e avaliação educacional*. São Paulo: Editora Unesp, 1999. v. 4. p. 73-90.

- OMOTE, S. A concepção de deficiência e a formação do profissional em educação especial. In: MARQUEZINE, M. C. *et al.* (org.). *Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial II*. Londrina: Editora UEL, 2001. p. 45-52.
- OMOTE, S. A integração do deficiente: um pseudoproblema científico? *Temas em Psicologia: Sociedade Brasileira de Psicologia*, n. 2, p. 55-62, 1995b.
- OMOTE, S. A importância da concepção de deficiência na formação do professor de educação especial. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. (org.). *Formação do educador – Dever do Estado, tarefa da Universidade*. São Paulo: Editora Unesp, 1996. p. 13-25.
- OMOTE, S. Alguns resultados de estudos de estereótipos a respeito de pessoas deficientes. *Vivência: Fundação Catarinense de Educação Especial*, n. 4, p. 2-6, 1988.
- OMOTE, S. Aspectos sociofamiliares da deficiência mental. *Marco*, n. 1, p. 99-113, 1979.
- OMOTE, S. Classes especiais: comentários à margem do texto de Torezan & Caiado. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 6, n. 1, p. 43-64, 2000.
- OMOTE, S. Deficiência: da diferença ao desvio. In: MANZINI, E. J.; BRANCATTI, P. R. (org.). *Educação especial e estigma: corporeidade, sexualidade e expressão artística*. Marília: Capes/Unesp-Marília-Publicações, 1999a. p. 3-21.
- OMOTE, S. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba, v. 1, n. 2, p. 65-73, 1994.
- OMOTE, S. Ensino comum e ensino especial: a formação e atuação do professor. *Cadernos da FFC: revista da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp*, Marília, v. 4, n. 2, p. 47-52, 1995a.
- OMOTE, S. Estereótipos a respeito de pessoas deficientes. *Didática*, São Paulo, v. 22/23, p. 167-180, 1986/1987.
- OMOTE, S. *Estereótipos de estudantes universitários em relação a diferentes categorias de pessoas deficientes*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1984.
- OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão... *Ponto de Vista: Universidade Federal de Santa Catarina*, v. 1, n. 1, p. 4-13, 1999b.
- OMOTE, S. *Reações de mães de deficientes mentais ao reconhecimento da condição dos filhos afetados: um estudo psicológico*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1980.
- OMOTE, S. Reconhecimento de estereótipos a respeito de pessoas deficientes. *Didática*, São Paulo, v. 26/27, p. 139-147, 1990/1991.

STAINBACK, W.; STAINBACK, S. A rationale for the merger of special and regular education. *Exceptional Children*, v. 51, p. 102-111, 1984.

UNESCO. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education: World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Salamanca: Unesco, 1994.



# Educação Especial, formação de professores e o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação: a construção de práticas pedagógicas inclusivas<sup>1</sup>

Claudia Regina Mosca Giroto

Rosimar Bortolini Poker

Sadao Omote

Em 2008 o Ministério da Educação publicou o documento denominado “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008a). Tal documento passou a orientar a organização e o funcionamento da Educação Especial nos sistemas educacionais brasileiros, tendo como base a Educação para a diversidade e a compreensão de que

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e de aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008a, n. p.).

De acordo com essa nova política, a Educação Especial deve ser ofertada em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que disponibiliza recur-

---

1 Texto original: GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. Educação Especial, formação de professores e o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação: a construção de práticas pedagógicas inclusivas. In: GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. (org.). *As Tecnologias nas Práticas Pedagógicas Inclusivas*. Marília: Cultura Acadêmica, 2012. p. 11-23.

so, serviços e estratégias pedagógicas diferenciadas para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) ou altas habilidades/superdotação, bem como garante as condições de acesso, permanência e, principalmente, de aprendizagem desses alunos nas salas regulares de ensino, junto aos colegas da mesma faixa etária.

Sob essa perspectiva, a Educação Especial assumiu um caráter complementar ou suplementar, em detrimento de sua característica anterior, como substitutiva ao ensino regular. Desse modo, a escolarização de alunos com deficiência, TGD ou altas habilidades/superdotação passou a ser responsabilidade tanto do professor da classe regular, no que se refere à apropriação do currículo, quanto do professor especializado que atua no AEE, no que diz respeito à garantia de condições que atendam às necessidades educacionais desses alunos e possibilitem a superação de barreiras para efetivar tal apropriação.

A Educação Especial no formato do AEE constitui-se, portanto, na ferramenta, no suporte indispensável que viabiliza a escolarização desses alunos no ambiente escolar comum. Sem recursos, estratégias e materiais adaptados que atendam às suas necessidades educacionais especiais, seria muito difícil garantir a participação efetiva nas atividades propostas, bem como a interação com os outros alunos e professores. Tendo um papel de atendimento complementar, e não mais substitutivo, constitui-se em uma proposta pedagógica inovadora que pretende compreender e atender às necessidades educacionais especiais de forma a dar a complementação, o suporte necessário, para garantir a aprendizagem dos alunos com deficiências, TGD ou altas habilidades/superdotação.

Nesse sentido, a reorganização do sistema educacional, na perspectiva inclusiva, aponta para um novo modelo de escola e, conseqüentemente, um novo modelo de formação docente, que requer um professor preparado para atuar em uma escola pautada na atenção à diversidade, para desenvolver sua prática pedagógica considerando diferentes modos de aprender e ensinar, contrários à cultura escolar tradicional até então vigente, historicamente excludente, seletiva, pautada em um modelo de ensino homogeneizador. Assim, devem ser assegurados recursos, estratégias e serviços diferenciados e alternativos para atender às especificidades educacionais dos alunos que necessitam do AEE.

O Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008b), que dispõe sobre o AEE, destaca, dentre outros objetivos propostos, a elaboração e utilização de recursos que respondam aos ajustes necessários para a efetiva aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Conforme previsto pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a, n. p.), o AEE “tem

como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas”.

Desse modo, torna-se explícita a responsabilidade do professor especializado que atua no AEE em oferecer aos alunos acompanhados nesse serviço aquilo que é específico às suas necessidades educacionais, auxiliando-os na superação das limitações que dificultam ou os impedem de interagir com o meio, relacionar-se com o grupo, participar das atividades ou, melhor dizendo, de acessar os espaços, os conteúdos, os conhecimentos que são imprescindíveis ao processo de escolarização. Apesar de as atividades desenvolvidas no AEE se diferenciarem daquelas realizadas na sala de aula comum, devem constituir o alicerce sobre o qual a aprendizagem do aluno se apoia, ou seja, os programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e sistemas específicos de comunicação e sinalização, bem como todos os recursos utilizados devem estar atrelados à proposta pedagógica do ensino comum.

A Educação Especial passa, também, a assumir uma nova responsabilidade, pois constitui o alicerce no qual o aluno com deficiência irá se apoiar para efetivar sua aprendizagem escolar. Deve estar diretamente interligada à escolaridade comum e, conseqüentemente, aos desafios que as deficiências sensorial, intelectual, física, motora, os TGD e as altas habilidades/superdotação impõem nesse processo de inclusão escolar.

Conforme aponta o Decreto 6.571/2008 (BRASIL, 2008b), o AEE será efetivado nas escolas por várias ações. Dentre elas consta a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado realizado nas salas de recursos multifuncionais, definidas por Oliveira, Gotti e Dutra (2006, p. 13) como

espaços da escola onde se realiza o Atendimento Educacional especializado para os alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas num novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar.

Nesse sentido, é esperado que o professor que atua no serviço especializado, dentre outras competências, explore os materiais e recursos existentes nas salas de recursos multifuncionais, saiba não apenas utilizar os recursos disponíveis nesse espaço escolar, mas também elaborar materiais de modo a ajustá-los às necessidades educacionais dos alunos acompanhados no AEE e gerenciar o uso desses materiais no ambiente da sala regular. Do recurso mais sofisticado, que agrega maior tecnologia, ao mais

simples material confeccionado artesanalmente, o professor especializado assume a responsabilidade, inclusive, pela disseminação, na escola, do uso de diferentes tecnologias de informação e comunicação, ao efetivar a parceria com os professores do ensino regular na superação de barreiras que impedem ou dificultam o acesso e a aprendizagem do conteúdo curricular proposto, por parte de alunos com deficiências, com TGD ou altas habilidades/superdotação. Ainda, contribui para que muitos desses recursos sejam também aproveitados pelos professores do ensino regular com os demais alunos, na otimização do aproveitamento curricular. Os objetivos aos quais se destina o AEE e as salas de recursos multifuncionais evidenciam, portanto, a formação de professores como um aspecto extremamente importante, visto que as atribuições do professor são fundamentais para a implementação da pedagogia inclusiva.

De acordo com o Art. 13 da Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui as diretrizes operacionais para o AEE, na Educação Básica, modalidade Educação Especial, são atribuições do professor especializado que atua neste serviço:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Acendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação (BRASIL, 2009, p. 17).

Dentre as importantes mudanças que a escola e o professor precisam incorporar, destaca-se a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC, que constituem um diversificado conjunto de recursos tecnológicos, tais como: computadores; internet e ferramentas que compõem o ambiente virtual, como chats e correio eletrônico; fotografia

e vídeo digital; TV e rádio digital; telefonia móvel; Wi-Fi; Voip; websites e home pages, ambiente virtual de aprendizagem para o ensino a distância, entre outros (TEIXEIRA, 2010).

Tais recursos podem e devem ser utilizados no contexto educacional de forma a favorecer a aprendizagem dos alunos de modo geral e, em especial, dos alunos com deficiências, TGD ou altas habilidades/superdotação, uma vez que também compreendem parte dos recursos contemplados pelas salas de recursos multifuncionais, sob a denominação de tecnologia assistiva.

Conforme Schirmer *et al.* (2007, p. 31):

Tecnologia assistiva é uma expressão utilizada para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiências e, conseqüentemente, promover vida independente e inclusão.

A tecnologia assistiva pode ser caracterizada, ainda, como uma área que tem estimulado novas pesquisas e o desenvolvimento de equipamentos que favorecem o aumento, manutenção e a melhora das habilidades funcionais da pessoa com deficiência, em diferentes fases da sua vida, possibilitando condições efetivas de melhoria da qualidade de vida, ao favorecer uma maior autonomia e permitir que se torne mais produtiva, em síntese, mais realizada (LAUAND; MENDES, 2008).

Dentre os recursos de tecnologia assistiva disponibilizados pelo Ministério da Educação nas salas de recursos multifuncionais figuram materiais didáticos e paradidáticos em braile, áudio e Língua Brasileira de Sinais – Libras, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa, entre outros que promovem o acesso ao currículo.

Diante desse contexto, em que a legislação garante o AEE para os alunos com deficiências, TGD ou altas habilidades/superdotação e em que os materiais de tecnologia assistiva estão sendo distribuídos nas escolas, é urgente que professores e gestores tenham acesso aos conhecimentos produzidos na área da Educação Especial, bem como conheçam e incorporem saberes sobre as novas tecnologias de informação e comunicação na sala de aula. Muitas vezes esses recursos são imprescindíveis para facilitar e até mesmo superar as barreiras físicas e atitudinais que obstaculizam ou impedem a escolarização dos alunos com deficiências, TGD ou altas habilidades/superdotação.

Constata-se então que a proposta de inclusão educacional vai muito além da garantia do direito de todos os alunos frequentarem as salas regulares de ensino. Contempla, também, a adequada formação profissional de professores do ensino regular e do AEE, que perpassa pelo empode-

ramento de conhecimentos metodológicos que possibilitam compreender e lidar com as diferenças presentes no contexto escolar. Ela também prevê mudanças atitudinais por parte de professores, gestores e demais profissionais que atuam na escola, bem como a articulação com as mais diferentes instâncias envolvidas na efetivação da educação inclusiva. Ainda, determina a adequada infraestrutura do sistema educacional para que inclusive as TIC, de modo geral, e o conjunto de recursos compreendidos como tecnologia assistiva, em especial, possam subsidiar a aprendizagem dos alunos acompanhados no AEE.

Com o avanço das pesquisas em informática e o maior acesso à internet e às ferramentas disponíveis no ambiente virtual, bem como a ampliação das políticas públicas direcionadas ao AEE, as TIC tornaram-se um elemento imprescindível para a implementação de um sistema educacional inclusivo, pois possibilitam o acesso às informações, aos conteúdos curriculares, assim como a organização diferenciada das atividades de forma a atender às condições e características do aluno, ou seja, às suas especificidades. Atualmente é possível verificar a presença das TIC em quase todas as instâncias da sociedade, e o professor não pode evitar que as mudanças decorrentes do uso das tecnologias interfiram no ambiente escolar. Implicações culturais e técnicas estão atingindo inevitavelmente os professores, que têm de enfrentar o medo do desconhecido e desenvolver competências para utilizar adequadamente tais ferramentas.

Conforme aponta Costa (2008, p. 157-158):

Este cenário de não utilização das TICs se deve a múltiplos fatores, dentre os quais podemos destacar: (1) formação continuada baseada na racionalidade técnica; (2) excesso de trabalho, sobrando pouco tempo para refletir sistematicamente e, sobretudo, para experimentar inovações tecnológicas na prática escolar – o que dá muito trabalho de planejamento e de preparação do material e do ambiente para que tudo funcione; (3) contexto não colaborativo de trabalho na escola; (4) cultura profissional tradicional, sendo que a utilização das TICs implicaria uma ruptura com esta cultura; (5) falta de condições técnicas (computadores funcionando, acesso à Internet).

As novas gerações estão crescendo em uma sociedade da informação, e os sistemas educacionais precisam se adaptar a essa nova realidade, não podem ficar alheios a tal fato. Os recursos das TIC devem ser amplamente utilizados a favor da educação de todos os alunos, mas notadamente daqueles que apresentam peculiaridades que lhes impedem ou dificultam a aprendizagem por meios convencionais.

Segundo González (2002), a introdução das TIC nas escolas, em diferentes áreas do currículo, deve promover um nível satisfatório de autono-

mia, preparando os alunos para se integrarem em seu meio sociocultural e, também, no mundo do trabalho. Além disso,

As respostas das tecnologias para a diversidade deverão ser contempladas como uma via de acesso à participação dos sujeitos na construção de seu conhecimento e cultura para poderem escolher uma vida independente e autônoma (GONZÁLEZ, 2002, p. 184).

O uso das TIC está se disseminando, atingindo gradativamente a escola e, conseqüentemente, a prática pedagógica utilizada pelos professores, nas salas de aula. Entretanto, apesar desse notório movimento, a maioria dos cursos de Pedagogia ainda não incorporou na sua matriz curricular esse importante conteúdo. Nem os professores em serviço nem os milhares de professores que estão se formando para atuar na rede pública de ensino têm conhecimento aprofundado sobre o uso, na prática pedagógica, das Tecnologias de Informação e Comunicação. Apesar de se constatar que a maioria das escolas públicas tem recebido do Estado recursos e instrumentos tecnológicos diversificados, muitos gestores e professores ainda não sabem como utilizá-los. Em geral os materiais e recursos recebidos não são usados de forma adequada ou são subutilizados.

Em relação ao uso das TIC no AEE, a situação é ainda mais grave. A ausência de profissionais capazes de utilizar os recursos de tecnologia assistiva enviados pelo Estado para as salas de recursos multifuncionais pode prejudicar ou mesmo impedir o desenvolvimento dos alunos que dependem, muitas vezes, dessas ferramentas tecnológicas para terem acesso ao currículo e participarem das atividades propostas em sala de aula.

De acordo com Lauand e Mendes (2008), a educação de alunos com necessidades educacionais especiais exige o uso de serviços especializados durante boa parte ou toda a sua educação. Nesse sentido, a tecnologia assistiva tem assumido fundamental importância para possibilitar o acesso ao currículo e garantir a aprendizagem desses alunos. Porém, os pesquisadores afirmam que

muitas vezes os serviços de Educação Especial desconhecem ou subutilizam os recursos e equipamentos de tecnologia assistiva, o que pode ter um impacto significativo na possibilidade de inclusão, seja escolar ou social, desses alunos (LAUAND; MENDES, 2008, p. 131).

Ressalta-se, ainda, que as TIC, por si só, não garantem a escolarização do aluno. Trata-se de um conjunto de ferramentas colocadas à disposição do ensino que pode contribuir efetivamente na mediação significativa entre o aluno e o conhecimento.

Nesse sentido, afirma Carvalho (2001, p. 67),

a informática e as demais tecnologias de informação e comunicação não representam um fim em si mesmas. São procedimentos que poderão melhorar as respostas educativas da escola e contribuir, no âmbito da educação especial, para que alunos cegos, surdos, com retardo mental, com paralisia cerebral, paraplégicos, autistas, multideficientes, superdotados, dentre outros, possam atingir maior qualidade nos seus processos de aprendizagem e de exercício da cidadania.

Ao distribuir as salas de recursos multifuncionais nos municípios espalhados pelas diferentes regiões do país, o governo federal coloca à disposição das escolas uma relação de materiais e equipamentos de inovadora tecnologia de informação e comunicação. Dentro desse contexto, torna-se imprescindível ao professor o conhecimento sobre as TIC e sobre sua utilização na construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Com certeza, inicialmente, esse tema causa impacto no cotidiano das escolas. Tal impacto pode ser explicado pela ausência da discussão sobre o tema nos cursos de formação inicial de professores, gerando insegurança nos profissionais que desconhecem os diferentes tipos de tecnologias existentes. Além disso, poucos professores sabem como utilizar esses recursos no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiências, TGD ou altas habilidades/superdotação.

Entretanto, na atual conjuntura educacional, a discussão sobre o uso das TIC começa a se expandir no meio acadêmico e especificamente na Educação Especial. Pesquisas demonstram o uso sistemático das TIC no processo de ensino e de aprendizagem de escolares, possibilitando o desenvolvimento das suas competências de forma a superar barreiras de aprendizagem advindas de condições sociais, sensoriais, intelectuais, neurológicas, motoras ou outras.

As TIC têm a possibilidade de serem incorporadas no processo educacional como recursos didáticos ou ferramentas que promovem o processo de ensino, como instrumento diferenciado de avaliação do aluno e como ferramenta de aprendizagem, pois, com determinados programas de computador, por exemplo, o aluno pode não só obter informações, mas também criar, relacionar, inferir, se expressar, em síntese, pode aprender. As TIC podem se constituir no próprio conteúdo curricular, estando vinculado o seu uso às diferentes disciplinas escolares, bem como podem ampliar as possibilidades de interação e comunicação entre os membros da comunidade escolar.

Conforme apontam Alba e Sánchez Hípola (1996), a aplicação do uso das TIC no processo educacional de alunos com deficiência pode ser analisada nos seguintes modelos:

- utilização das TIC para favorecer a realização de atividades escolares cotidianas;
- uso do computador como recurso didático;
- aplicação da informática no momento do desenvolvimento de conteúdos curriculares;
- recurso terapêutico no tratamento das alterações ou deficiências existentes.

Sob o paradigma da inclusão, que preconiza a convivência na diversidade, particularmente no contexto escolar, é imperiosa a necessidade de utilização de recursos específicos, de estratégias diferenciadas de ensino e de condições de acessibilidade, que têm sido garantidas por meio de novas ferramentas tecnológicas. Debates científicos atuais na área da Educação Especial apontam para a importância de as TIC aplicadas à educação virem a compor a grade curricular dos cursos. Afinal, os professores que irão atuar nos serviços especializados precisam conhecer, compreender e saber utilizar as TIC de forma a promover ações pedagógicas inclusivas no interior das escolas brasileiras. Para tanto, é preciso investir, conforme apontado anteriormente, em uma sólida formação profissional que propicie a competência necessária para o professor refletir, pesquisar e apresentar proposições sobre a prática educativa e sobre novas possibilidades teórico-metodológicas para, consistentemente, modificar a realidade.

Afinal, o conhecimento sobre as TIC está previsto na Resolução CNE/CP nº 1, de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006). Em seu Art. 5º consta que o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a

Relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas (BRASIL, 2006, p. 11).

A aplicação das TIC para a realização de atividades traz uma série de vantagens, tais como: a individualização do ensino, respeitando o ritmo e o tempo de realização de atividade de cada aluno; a flexibilidade, que viabiliza o uso de canais sensoriais distintos; a avaliação contínua e dinâmica; a autoavaliação; a manutenção da mesma atividade/exercício de acordo com as necessidades educacionais do aluno; o ajuste do nível de complexidade da atividade; o desenvolvimento de hábitos e de disciplina para sua utili-

zação; a motivação, pois podem ser inseridos temas, cores, figuras, formas que atendem aos interesses dos alunos, estimulando-os, de diferentes maneiras, a realizar as atividades propostas; entre outras.

Com finalidade didática, as TIC podem ser utilizadas para implementar o processo de adequação curricular. Segundo González (2002), os recursos tecnológicos são elementos de acesso ao currículo, fazem parte do conjunto de modificações realizadas para o aluno alcançar os objetivos e conteúdos previstos no programa de ensino. Acrescenta-se a esses fatores a possibilidade de interação proporcionada pela tecnologia.

González (2002, p. 184-185) afirma que,

Na concepção do ensino como processo de comunicação didática e nos centrando na interação comunicativa, são evidentes a versatilidade e acessibilidade dos meios audiovisuais e informáticos para a comunicação e interação social dos sujeitos com necessidades especiais. Não se pode esquecer que, para muitas pessoas, esses recursos técnicos e tecnológicos e, em especial, os recursos tecnológicos informáticos constituem a via de acesso ao mundo, à interação social e à comunicação ambiente. A utilização das diferentes estratégias e recursos tecnológicos permite atenuar as dificuldades que alguns sujeitos com necessidades educativas especiais têm não só durante o período de escolarização, como em sua posterior incorporação ao mundo do trabalho.

Todavia, a existência dos recursos tecnológicos na escola, bem como a ampliação do seu acesso, não garante o seu uso adequado por parte do docente, que, muitas vezes, não tem competência para utilizar tais ferramentas de ensino. Soma-se a isso o fato de que os próprios cursos de Pedagogia não contemplam em suas matrizes curriculares disciplinas que capacitem os futuros profissionais para usar as TIC. Assim, a promoção de condições para a reflexão acerca das TIC e de sua importância para a formação do professor, bem como para a troca de experiências e proposições que contemplem a apropriada utilização dessas tecnologias em prol do desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, torna-se imprescindível.

A ênfase na discussão sobre o uso das TIC na escola, de modo geral, e, em particular, na educação de pessoas com deficiências, TGD ou altas habilidades/superdotação, que constituem a demanda para o AEE, permite a desconstrução de ideias equivocadas que perpassam a compreensão sobre essa temática no ambiente escolar, além de possibilitar o acesso, principalmente por parte de professores que atuam no sistema de ensino, quer seja no ensino regular, quer seja no AEE, a subsídios teóricos e práticos que fomentam o conhecimento e o uso apropriado de diferentes recursos

tecnológicos presentes na escola, tais como a televisão, o computador, a internet, as imagens, softwares, entre outros.

Por fim, deve-se destacar que toda essa tecnologia disponível representa meios, e não um fim em si mesmo. Vale dizer que não é o uso em si que se constitui na meta. A capacitação de professores não pode se limitar ao aprendizado competente das ferramentas das TIC. Ainda, precisam estar muito claras as metas a serem alcançadas com o uso desses recursos. Isso requer a necessidade de que esses professores compreendam efetivamente os princípios e propostas implicadas na educação inclusiva, construindo atitudes genuinamente acolhedoras das diferenças e favoráveis à inclusão.

## Referências

- ALBA, C.; SÁNCHEZ HÍPOLA, P. La utilización de los recursos tecnológicos en los contextos educativos como respuesta a la diversidad. In: GALLEGOS, D. J.; ALONSO, C. M.; CANTÓN, Y. (coord.). *Integración curricular de los recursos tecnológicos*. Barcelona: Oikos-Tau, 1996. p. 351-374.
- BRASIL. Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, p. 26, 18 set. 2008b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, 2008a.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade Educação Especial. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 17, 5 out. 2009.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 11, 16 maio 2006.
- CARVALHO, R. E. A incorporação das tecnologias na educação especial para a construção do conhecimento. In: SILVA, S.; VIZIM, M. (org.). *Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 57-84.
- COSTA, G. L. M. Mudanças da cultura docente em um contexto de trabalho colaborativo mediado pelas tecnologias de informação e comunicação. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 152-165, jan./abr. 2008.

GONZÁLEZ, J. A. T. *Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LAUAND, G. B. do A.; MENDES, E. G. Fontes de informação sobre tecnologia assistiva para indivíduos com necessidades educacionais especiais. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. (org.). *Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008. p. 125-133.

OLIVEIRA, D. A.; GOTTI, C. M.; DUTRA, C. P. *Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado*. Brasília: MEC/Seesp, 2006.

SCHIRMER, C. R. *et al. Atendimento educacional especializado: deficiência física*. Brasília: Cromos, 2007.

TEIXEIRA, E. C. A. Educação e novas tecnologias: o papel do professor diante desse cenário de inovações. *Webartigos*, 24 jul. 2010. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/educacao-e-novas-tecnologias-o-papel-do-professor-diante-desse-cenario-de-inovacoes/43328>. Acesso em: 17 ago. 2010.



# Formação de professores para a gestão do ambiente interacional de sala de aula<sup>1</sup>

Sadao Omote

Luciana Ramos Baleotti

Maria Cláudia Brito

A aprendizagem escolar pode ser interpretada como resultado de múltiplas relações interpessoais e sociais que se estabelecem na sala de aula e fora dela. O desempenho dos alunos é afetado por tais relações, fazendo alusão a todos os processos nos quais eles estão envolvidos, seja fora (por exemplo, estresse familiar, nível socioeconômico etc.) ou dentro (dificuldade de relacionamentos interpessoais, precariedades da escola etc.) do ambiente escolar (CURNICI; MCCULLOCH, 1999).

Os meandros desse processo são influenciados especialmente pela ação docente nas salas de aula, que, por sua vez, depende das experiências, das expectativas, dos valores, das atitudes e da formação profissional dos professores. Assim, o presente capítulo pretende abordar questões psicossociais que podem fundamentar a prática do professor, com o intuito de que ele atue como principal gestor de ambiente de sala de aula que promova contextos acolhedores e cooperativos e cujas interações sociais sejam capazes de favorecer um melhor aproveitamento escolar para todos os alunos, com e sem deficiências.

---

1 Texto original: OMOTE, S.; BALEOTTI, L. R.; BRITO, M. C. Formação de professores para a gestão do ambiente interacional de sala de aula. In: OMOTE, S.; BRAGA, T. M. S.; CHACON, M. C. M.; SABORIDO, D. M. (org.). *Reflexiones Internacionales sobre la Formación de Profesores para la Atención a los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones Universidad de Alcalá, 2014. p. 203-218.

## Aprendizagem escolar e contexto social

Gerir a diversidade de uma sala de aula com vistas a um processo de ensino-aprendizagem de qualidade para todos é uma ação complexa e envolve as interações sociais sob diversas facetas, tanto em aspectos mais específicos de situações cotidianas de sala de aula como em aspectos mais amplos referentes às interações dos diferentes segmentos da comunidade escolar e destes com a comunidade em geral, podendo ser o professor a conexão entre eles. Para tanto, é necessário que o professor conheça uma série de determinantes que regem as relações sociais que envolvem professores, alunos e familiares dos alunos, que podem ser oportunamente manejadas de modo a alcançar mais efetivamente os objetivos pretendidos.

Julgamentos sobre deficiência e desajustamento social ou familiar são construções culturais elaboradas por uma sociedade que idealiza uma homogeneidade humana utópica. Essas categorias de julgamentos sociais podem ser sobrepostas ou não às patologias cuja ocorrência independe de qualquer critério sociocultural. Aceitar e valorizar a diversidade de classes sociais, culturas, de estilos individuais de aprender, de habilidades, de línguas, de religiões etc. representa uma nova concepção de homem e, do ponto de vista da interação social, representa uma riqueza para o desenvolvimento humano (BALEOTTI, 2006).

A diversidade é uma característica humana, mas, embora tal fato não constitua um conhecimento notadamente novo, lidar com a existência dos vários tipos de diversidade em ambiente educacional, em particular no que tange à presença ou ausência de alunos com deficiências ou alguma outra necessidade educacional especial, tem se mostrado como um dos maiores desafios das escolas e das salas de aula. Na gestão da sala de aula, a dimensão social da classe, representada pelas condições e necessidades diversificadas dos alunos, tem sido tratada como um aspecto secundário, que não influi tão significativamente no processo de ensino e aprendizagem quanto aspectos relativos ao conteúdo curricular, à didática do professor, aos recursos pedagógicos e às capacidades demonstradas pelos alunos. Dessa forma, o papel do professor pode acabar restrito à transmissão de conhecimentos tão específicos e distantes da realidade social de seus alunos que se torna incapaz de perceber elementos norteadores de suas necessidades fundamentais em sala de aula.

A relação educacional constitui-se em um processo no qual as mediações planejadas pelo professor assumem um papel importante para o processo de relações sociais do aluno com deficiência no âmbito escolar. Se essa interação for permeada por ações adequadas, pode favorecer o processo de aprendizagem desse aluno. Ao professor, responsável direto pela mediação dos conteúdos escolares para as crianças em desenvolvimento,

inclusive aquelas com necessidades educacionais especiais, cabe, além de realizar as adaptações curriculares, estabelecer um espaço de relações tal que a criança possa significar e ser significada como capaz de desenvolvimento e aprendizagem (BRAGA, 2002).

A busca de solução para essa questão evidentemente perpassa pela formação inicial e continuada do professor, que deve ser capacitado a atuar orientado por condutas profissionais intencionalmente realizadas e direcionado por conhecimentos científicos, e não apenas com base em experiências vividas por ele mesmo, embora não se negue a relevância dessa vivência. Questões relativas às manifestações comportamentais, suscitadas pela interação entre as pessoas e pela intenção ou expectativa de tal interação, e a interferência desses processos psicológicos no rendimento escolar dos alunos são determinantes no desenvolvimento de competências de gestão da sala de aula, razão por que devem constituir uma preocupação em cursos de formação docente.

As expectativas iniciais dos professores sobre os alunos com deficiência podem influenciar a forma de interação entre eles e direcionar os caminhos que determinam o comportamento do professor, confirmando as expectativas. Nesse sentido, a formação inicial ou continuada precisa ser permeada por estratégias que busquem a reflexão acerca da concepção que o professor tem de deficiências, uma vez que essa concepção pode afetar as relações interpessoais entre o professor e o aluno deficiente e a prática pedagógica para com esse aluno. Dependendo da natureza dessa concepção, o professor pode interagir com esse aluno como se as dificuldades e impedimentos fossem inerentes a este. Nesse caso, há pouca coisa a ser feita pelo professor, a não ser treinar e capacitar o aluno com deficiência para reduzir ou superar essas limitações e impedimentos. Ocorre que essas dificuldades podem ser condicionadas pelo meio: uso de métodos e recursos inadequados para as condições do aluno; baixas expectativas com relação ao desempenho do aluno, o que pode levar o professor e colegas de classe a exigirem pouco e darem menos oportunidade e atenção; atitudes sociais negativas e preconceitos de todo o ambiente escolar, o que implica cassação de oportunidades do aluno etc.

Nessa busca por alternativas capazes de incorporar integralmente todos os alunos, pode-se destacar a importância de um trabalho com ênfase na dimensão grupal e coletiva, por meio da valorização das interações de diversos tipos e da tentativa de fazer dessas interações situações de aprendizagem. O manejo dessas situações deve, portanto, favorecer a reciprocidade e a variabilidade de papéis a serem assumidos, o que enriquece as trocas e propicia experiências desafiadoras que exigem que o aluno coloque em ação novas estratégias de interação (BAPTISTA, 2002).

A sala de aula é um cenário composto de elementos que rodeiam e regulam o comportamento organizado em torno das interações ali estabelecidas, podendo o conjunto de pessoas envolvidas ser visto como um grupo social. O grupo social supõe um conjunto de pessoas num processo de relação mútua e organizado com o propósito de atingir um objetivo comum, imediato ou mais a longo prazo. A realização do objetivo impõe tarefas e regras que regulam as relações entre as pessoas, em um processo de comunicação entre todos os participantes, e o próprio desenvolvimento do grupo em direção ao seu objetivo (ALEXANDRE, 2002).

Participar de um grupo significa partilhar representações, crenças, informações, pontos de vista, emoções, aprender a desempenhar papéis, como os de estudante e de profissional (ALEXANDRE, 2002). O equilíbrio de tais processos pode significar maior satisfação experimentada por seus membros, maior influência exercida pelo grupo sobre seus membros, maior quantidade de comunicação entre os membros e maior produtividade do grupo (RODRIGUES, 1995).

A rede de relações sociais pode caracterizar-se por relações equilibradas de poder entre os participantes ou pela presença de um líder ou subgrupo que detém o poder e determina as obrigações e normas que regulam a vida grupal (ALEXANDRE, 2002). Em ambiente de sala de aula, cabem principalmente ao professor a construção e o gerenciamento desse ambiente interacional, com base na compreensão dos mecanismos e processos que orientam as interações.

A interação social em grupos de relacionamentos diários e a cooperação entre os alunos na aprendizagem podem tornar esse processo mais eficaz, evitando não somente a problemática do fracasso escolar, como também preconceitos e discriminação (FORMIGA, 2002, 2004). Embora determinadas relações de assimetria de poder e hierarquia dentro da escola sejam necessárias para a garantia de responsabilidades relativas às funções de ensino e administração, cabe também aos agentes escolares o empenho na manutenção do diálogo e da motivação de seus alunos, levando em conta a complexidade da diversidade humana e sua função positiva no processo de ensino-aprendizagem.

A nossa percepção das outras pessoas é influenciada por nossos interesses, preconceitos, atitudes e esquemas sociais, sendo relevante que os professores se deem conta disso ao fazerem avaliações sobre seus alunos (PATTO, 1997). É importante que o professor tenha em vista que entre os elementos que direcionam o seu relacionamento com os alunos está a hierarquia de excelências produzida pela escola (PERRENOUD, 2000), que define os critérios de êxito e fracasso dos alunos. O ambiente escolar caracteriza-se por ser um ambiente onde o desempenho está sendo cons-

tantemente avaliado (PATTO, 1997), e compete ao professor estimular a motivação à realização, ou seja, a motivação ao êxito não pode ser inibida em função da natureza do relacionamento estabelecido com seus alunos.

As interações que o professor estabelece em sala de aula são influenciadas pelas expectativas criadas acerca do desempenho dos alunos. Muitas vezes, em função da experiência profissional e dos padrões de sucesso idealizados e valorizados pela escola, o professor acaba por realizar previsões individuais para seus alunos, pautado em um conjunto de informações que o faz considerar alguns como os mais inteligentes e competentes e outros como atrasados, apáticos, desligados, indisciplinados ou rebeldes. Tais expectativas podem passar a compor os limites e as possibilidades que esse professor promove para cada um de seus alunos.

As fecundas investigações que seguiram os estudos paradigmáticos de Rosenthal e Jacobson (1968) evidenciaram sobejamente que as expectativas que alguém tem acerca do desempenho de uma pessoa podem se tornar realidade, isto é, o desempenho esperado pode de fato ocorrer. Isso é particularmente verdadeiro nas relações interpessoais em que uma parte tem uma influência importante sobre a outra, como na relação professor-aluno. Quando os professores têm expectativas diminuídas em relação ao desempenho escolar de determinados alunos ou até de classes inteiras, estes de fato podem vir a apresentar dificuldades escolares. Esse mecanismo é conhecido por profecia autorrealizadora.

Na verdade, não há problema no fato de o professor ter expectativas diferenciadas, uma vez que seus alunos podem ser muito diferentes entre si. Essas expectativas podem ser simplesmente resultantes da percepção de características diferentes que esses alunos apresentam, e pode de fato haver alguma relação entre elas e o desempenho escolar. Mas é indispensável que o professor faça uso adequado dessas expectativas, interpretando-as adequadamente a favor do seu trabalho docente, de acordo com a sua condição de profissional, e não como uma pessoa leiga qualquer.

Nas relações informais e descompromissadas do cotidiano, as pessoas tendem a esperar baixa realização daquelas de cujo desempenho têm baixas expectativas. Agir coerentemente com as percepções e expectativas é provavelmente funcional nesse contexto. A interação entre o professor e cada um dos alunos é uma relação propositada com metas a serem alcançadas. O professor deve produzir efeitos específicos em seus interlocutores na sala de aula. Portanto, essa relação não pode se desenvolver ao sabor apenas dos fatores motivacionais presentes na situação imediata. Em vez disso, o professor precisa levar em consideração um conjunto de variáveis presentes na situação de sala de aula para ajudar os alunos a alcançarem as metas estabelecidas para esse encontro. Esse conjunto inclui variáveis

como o conteúdo curricular a ser ministrado, os recursos didático-pedagógicos a serem utilizados, as características pessoais e sociais dos alunos, as características grupais da classe e toda a ordem de variáveis associadas ao próprio professor, destacando-se aí as suas expectativas acerca do desempenho de seus alunos.

Não se deve oferecer maior atenção a alunos percebidos como promissores e menos oportunidades a alunos percebidos como aqueles que provavelmente fracassarão na aprendizagem escolar. Nessas condições, estes podem acabar por participar cada vez menos das atividades escolares, acumulando dificuldades progressivas até consumir a situação de fracasso escolar, na forma de evasões ou reprovações.

Outra variável, extensamente investigada nos últimos tempos, que pode influenciar decisivamente a natureza das relações entre o professor e alunos, em especial aqueles com necessidades educacionais especiais, em contexto de educação inclusiva, diz respeito às atitudes sociais do professor em relação à inclusão. A importância dessas atitudes sociais foi evidenciada em estudos de campo (AVRAMIDIS; KALYVA, 2007; BALBONI; PEDRABISSI, 2000; OMOTE *et al.*, 2005). As atitudes sociais em relação à inclusão podem influenciar a conduta dos professores na sala de aula, determinando a natureza do compromisso que assumem com o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com ou sem deficiências. Podem constituir-se em importantes variáveis a determinar a extensão em que alunos com deficiência são aceitos como parte integrante da classe e da comunidade escolar (HSIEN, 2007).

As expectativas e atitudes sociais dos professores podem ser positivas ou negativas e estar relacionadas à autoestima e percepção de autoeficácia. A autoeficácia do professor pode ser entendida como a confiança, conhecimento e treinamento associados ao grau de execução de suas práticas em sala de aula. Os níveis de eficácia percebidos por professores para lidar com as demandas da sala de aula inclusiva são muitas vezes determinados pela suficiência da formação para inclusão (HSIEN, 2007). Os conhecimentos sobre inclusão e deficiência contribuem para níveis mais elevados de confiança, eficácia e atitudes mais positivas de professores em relação à inclusão. Portanto, são fundamentais para melhor atender à diversidade de necessidades das salas de ensino regular. Além disso, os professores precisam ser informados sobre os benefícios e as experiências bem-sucedidas da inclusão, sem que seja necessário sobrecarregá-los ou onerá-los com trabalho extra (OLSON, 2003).

Outro fator que influencia o aproveitamento escolar dos alunos e pode ser propositada e convenientemente gerido pelo professor diz respeito às relações sociais e interpessoais dos alunos entre si, sobretudo aque-

las estabelecidas com os colegas de classe. Nessas interações, podem ser compartilhados o aprendizado de conteúdos acadêmicos, formas de comunicação e conduta, expressão de sentimentos, reprodução e negociação de papéis, valores culturais e sociais (COLAÇO *et al.*, 2007), aprendizado de cooperação, tolerância, solidariedade e respeito às diferenças apresentadas entre as pessoas. Aliás, a aprendizagem cooperativa entre os alunos na sala de aula é apontada como uma condição a ser prevista e provida pelas escolas da rede regular de ensino, conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de fevereiro de 2001 (BRASIL, 2001), com vistas à construção da educação inclusiva.

Quando há um aluno com deficiência na classe, o desafio a ser enfrentado não é apenas do professor, mas também dos colegas de classe. Deve-se apontar que o desafio é de toda a comunidade escolar, inclusive das famílias tanto de alunos com deficiência quanto de alunos sem deficiência. Os alunos podem também aprender a lidar com essas diferenças desde a infância e evitar sentimentos de pena e estranhamento. Na verdade, quando nasce uma criança com deficiência, o problema é de toda a comunidade: “todos os demais membros devem assumir juntos o compromisso de construir um ambiente inclusivo” (CORRER, 2003, p. 19).

O professor deve ter em vista que, para a harmonia do grupo de alunos, é necessário o sentimento de igualdade e a redução do medo e intimidação. As diferenças, principalmente as incomuns, inesperadas e bizarras, sempre atraíram a atenção das pessoas, despertando, por vezes, temor e desconfiança (OMOTE, 1994). Diferenças comportamentais e físicas dos alunos em relação a seus colegas dificultam a assimilação no grupo, acentuando o contraste entre eles. Isso ocorre porque os grupos tendem a atuar em direção à coesão, simetria e estabilidade, desenvolvendo um conjunto de critérios e regras de conduta considerados adequados para que sejam seguidos por seus membros (HARRIS, 1999).

Para que uma pessoa consiga se situar em relação aos grupos de que participa, são importantes as comparações que ela faz de si com aquelas pessoas com as quais convive. São realizadas comparações com as pessoas que, em relação a um determinado conjunto de características, se encontram em posição de superioridade, em posição de igualdade ou em posição de inferioridade. Assim, o mesmo argumento em defesa dos benefícios provenientes do convívio com colegas com deficiências para os demais alunos vale para os próprios alunos com deficiência, ensejando-lhes oportunidades para as comparações sociais (OMOTE, 2010).

Para que os alunos com necessidades educacionais especiais possam se situar socialmente, não só no espaço educacional, mas também nas demais dimensões sociais, é desejável, também do ponto de vista do desen-

volvimento integral e realístico da sua identidade social, a oportunidade de convívio com os pares igualmente deficientes, e não apenas com aqueles que não apresentam nenhuma necessidade educacional especial. Estar entre seus iguais é uma forma de reduzir a ameaça à autoestima e fortalecer a identidade social. Muitas pessoas com deficiência ou qualquer outro desvio fazem também comparações com aqueles que se encontram em situação pior, de maior dificuldade ou incompetência. Essa comparação com quem está abaixo tem a potencialidade de melhorar o autoconceito e a autoestima da pessoa (OMOTE, 2010).

A interação positiva de crianças deficientes com seus pares pode trazer progressos e aquisições ao desenvolvimento da linguagem, em nível pedagógico, social, afetivo e da autoestima para ambas as partes (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2001). Na sala de aula, é essencial que as dificuldades específicas de um colega de classe sejam percebidas e tratadas como um problema a ser enfrentado pela classe (OMOTE, 2010). Os modos particulares de aprendizagem e de funcionamento de estudantes com deficiência podem ensinar muita coisa ao resto da classe, criando inclusive condições favoráveis para o desenvolvimento de sentimentos, atitudes e ações solidários (OMOTE, 2010).

#### Ambiente interacional de sala de aula: algumas experiências bem-sucedidas

Há uma variedade de estudos que tem apresentado resultados que podem servir de base para reflexões sobre o ensino na educação brasileira e para a proposição de metodologias de ensino capazes de tornar o contexto de sala de aula e o processo de ensino e aprendizagem mais interessantes e proveitosos para todos, incluindo alunos, professores, familiares e a comunidade em geral. A educação brasileira vem enfrentando dificuldades crescentes com o baixo aproveitamento escolar e a desmotivação generalizada da parte de muitos alunos. Identifica-se também envolvimento precário da parte das famílias de alunos, as quais parecem não dar a devida importância à educação escolar. No quadro em que o descrédito em relação à instituição escolar é crescente, os professores são desrespeitados, e as atividades escolares não são valorizadas pelos alunos e seus familiares. Não é propósito deste texto discutir possíveis razões dessa crise institucional da educação brasileira, embora seja importante a compreensão macroscópica dessa crise. Como parcela de contribuição na busca de alternativas para melhorar a qualidade de ensino, pretende-se apontar indicadores que possam se constituir em propostas de alternativas de ensino. Os procedimentos de ensino e aprendizagem aqui abordados têm demonstrado possibilitar aos alunos a realização de um trabalho cooperativo, tanto em nível da promoção da motivação para a aprendizagem como para a aquisição de

conteúdos e competências cognitivas e para o desenvolvimento de competências atitudinais.

É possível promover condições para um ambiente interacional de sala de aula para operacionalizar práticas inclusivas que favoreçam tanto o rendimento escolar quanto a saúde física e psíquica dos envolvidos, e essa responsabilidade é principalmente do professor. Para viabilizar tal empreendimento, primeiramente é importante conhecer os fundamentos básicos das relações interpessoais para compreender as disposições subjacentes ao comportamento dos alunos e professores, notadamente em relação às rotulações ou atribuições preconceituosas (diferenciação quanto ao gênero, classe etc.) (RODRIGUES, 1981). Tendo como norte esses fundamentos, podem então ser planejados e aplicados procedimentos que possibilitam as interações positivas professor-aluno, aluno-aluno, família-escola.

Nesse sentido, muitos estudos (LOPES; SILVA, 2009; DURAN; VIDAL, 2007; CORREIA, 2005; JOHNSON; JOHNSON, 1999) têm relatado evidências acerca das implicações positivas de práticas baseadas em pressupostos da aprendizagem cooperativa. A aprendizagem cooperativa apresenta-se como uma metodologia em que os alunos trabalham juntos para alcançar objetivos comuns, em que os diferentes elementos maximizam a sua própria aprendizagem, bem como a aprendizagem de todos os elementos do grupo (JOHNSON; JOHNSON, 1999). Tais práticas constituem uma possibilidade de conversão da sala de aula em comunidade de aprendizes, em uma perspectiva de compartilhar experiências e troca de ajuda entre colegas sob a mediação do professor (DURAN; VIDAL, 2007).

Como gestor desse contexto, o professor deve compreender que a organização da sala de aula assume uma importância decisiva, de modo a privilegiar condições de apoio mútuo entre alunos. As situações de ensino e aprendizagem em que são priorizadas atividades cooperativas possibilitam o companheirismo, a aceitação e a amizade entre os alunos em sala de aula, maior capacidade de liderança e flexibilidade, favorecem o desenvolvimento da autoestima e o potencial de cada aluno, no respeito às suas diferenças. Assim, o poder e o conhecimento são partilhados por toda a classe, o que implica uma mudança no tipo de interação que o professor estabelece com os alunos. A diversidade deve ser vista como uma ferramenta fundamental da aprendizagem, que propicia diversificadas formas de tutorias e colaboração entre os alunos.

Conforme Johnson e Johnson (1999), resultados de pesquisa indicam que, comparadas com estruturas competitivas ou individualizadas, as experiências de aprendizagem cooperativa apresentam os seguintes benefícios: os elementos do grupo cooperativo desenvolvem maiores esforços para conseguirem um bom desempenho, pois possuem uma produtividade

e um rendimento maior; há uma maior motivação para alcançar maior rendimento; dependem mais tempo para a realização das tarefas propostas; há uma maior racionalidade e pensamento crítico; ocorre maior retenção do conhecimento num prazo mais longo; aumento das relações positivas dentro do grupo cooperativo, pois desenvolve o espírito do grupo; fomento da solidariedade e o respeito pessoal e acadêmico, bem como da coesão dentro do grupo; os elementos do grupo apresentam maior saúde mental devido ao fortalecimento do eu, promovendo a autoestima, ao maior desenvolvimento social e ao aumento da capacidade de enfrentar e resolver problemas.

As pesquisas brasileiras têm apresentado resultados do emprego da aprendizagem cooperativa bastante benéficos para diversos aspectos. Alguns autores referiram situações de colaboração e cooperação com uso de ferramentas computacionais, o que contribuiu para a superação de limitações na construção de conhecimento significativo e no processo de inclusão social dos alunos envolvidos (BORGHETTI; CARDOSO, 2011; ESTABEL; MORO; SANTAROSA, 2003). Outros resultados evidenciaram a aprendizagem cooperativa como estratégia facilitadora em relação a determinados conteúdos ou matérias específicas, como a Química (BARBOSA; JÓFILI, 2004), principalmente na condução de cursos de educação a distância (ALONSO, 2010) e conteúdos que envolvem tecnologia e informática (NITZKE; FRANCO, 2002; NITZKE; CARNEIRO; FRANCO, 2002). Todavia, os pressupostos da aprendizagem cooperativa como norteadores na elaboração de alternativas para o professor gerir o ambiente interacional de sala de aula foram mais escassamente explorados em contexto nacional.

É possível apontar uma série de estratégias e práticas desenvolvidas com base nos princípios da aprendizagem cooperativa que podem ser de aplicação relativamente fácil nas escolas brasileiras, considerando as particularidades sociais, culturais, econômicas e até variáveis pessoais de professores, alunos e familiares envolvidos. Para a efetividade de tais realizações, o professor necessita que suas ações sejam orientadas por conhecimento científico.

Entre os aspectos que devem fundamentar a gestão dessa metodologia, destaca-se que, para o sucesso do processo cooperativo, deve haver especial atenção à formação dos grupos em sala de aula. Certamente, propostas de trabalho em grupo são frequentemente praticadas nas salas de aula brasileiras, mas a lacuna reside na limitada ou ausente compreensão por parte do professor acerca da formação de grupos como uma estratégia didática que favorece também o aprendizado de conteúdos acadêmicos.

A tutoria pode ser adotada como estratégia de aprendizagem com vistas ao sucesso escolar e recurso na viabilização da educação inclusiva de alunos com deficiência e outras necessidades especiais. Conforme Lopes

e Silva (2009), é também essencial que seja desenvolvida uma interdependência positiva, de forma que os alunos sintam que ninguém terá sucesso, a não ser que todos tenham sucesso.

A título de exemplo da possibilidade de o professor direcionar a elaboração e a aplicação de procedimentos facilitadores do ambiente interacional de sala de aula, descrevem-se aqui algumas experiências bem-sucedidas observadas em um estudo que englobou 14 países europeus, a partir do qual foram elencadas práticas que demonstraram ser eficazes na educação inclusiva (AGÊNCIA EUROPEIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2005). Essas práticas foram designadas como sendo *ensino cooperativo, aprendizagem cooperativa, resolução cooperativa de problemas, grupos heterogêneos, abordagens de ensino eficaz, ensino por áreas curriculares e estratégias alternativas de aprendizagem*. Outros autores também descreveram práticas similares em outros contextos educacionais (LOPES; SILVA, 2009; DURAN; VIDAL, 2007; CORREIA, 2005; ESTABEL; MORO; SANTAROSA, 2003; JOHNSON; JOHNSON, 1999).

A primeira prática descrita é o *ensino cooperativo*, que consiste no ensino baseado na colaboração entre o professor da classe e um auxiliar, que pode ser um colega ou outro profissional. Esse procedimento auxilia os professores, que podem aprender com as estratégias dos outros e obter um *feedback* adequado. Consequentemente, não é apenas eficaz para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos, como também permite atender às necessidades dos professores. Outra característica do ensino cooperativo refere-se ao apoio prestado na sala de aula sem retirar o aluno, o que estimula no aluno o sentimento de pertença ao grupo e aumenta a sua autoestima, o que constitui um importante fator para a aprendizagem (AGÊNCIA EUROPEIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2005). Além de benefícios para os alunos, os momentos de trabalho coletivo podem ser, para o professor, parte das alternativas de capacitação e atualização profissional em serviço.

Na *aprendizagem cooperativa* ou tutoria por pares, como pode ser chamada, são os alunos que se ajudam, particularmente em um sistema de composição flexível de grupos, e se beneficiam com a aprendizagem conjunta. Além dos resultados positivos apresentados, é um procedimento relativamente fácil de implementar. O professor forma pares e às vezes trios heterogêneos de alunos, atribuindo-lhes os papéis de tutor e de aluno (por vezes, também, o papel de observador).

Todos os papéis são recíprocos, portanto, os alunos menos competentes desempenham igualmente o papel de tutor. Essa abordagem é eficaz tanto para a aprendizagem e desenvolvimento cognitivo como socioemocional dos alunos e tem um efeito significativamente positivo na autocon-

fiança dos envolvidos, ao mesmo tempo que estimula as interações sociais dentro do grupo. Não há indicações de que, nessas situações, os melhores alunos sejam prejudicados. Ao contrário, todos são beneficiados, pois o aluno que explica ao outro retém melhor e por mais tempo a informação, e as necessidades do aluno que está recebendo auxílio são atendidas por alguém cujo nível de compreensão está ligeiramente acima do seu.

A terceira prática que se mostrou eficiente foi a *resolução cooperativa de problemas*, relativa a uma abordagem sistemática do comportamento indesejável na sala de aula. Inclui a definição de regras claras negociadas com toda a turma e expostas de forma bem visível na sala de aula, referentes a comportamentos permitidos e incentivados. Há várias formas de definir as regras da sala de aula, mas é destacada a necessidade de realizar uma reunião no início do ano letivo a respeito do assunto. Em alguns estudos esse conjunto de regras faz parte de um contrato assinado por todos os alunos. É também importante que as regras, os estímulos e as sanções sejam comunicados aos pais. Esse procedimento diminui a quantidade e a intensidade de problemas de comportamento durante as aulas.

Outra prática tange à composição de *grupos heterogêneos de alunos*, que diz respeito à organização de contextos educativos em que os alunos de mesma idade e com diferentes níveis de capacidades permanecem juntos na mesma turma. O princípio fundamental do conceito de turma com diferentes níveis de capacidades é evitar a seleção e respeitar a variabilidade natural das características dos alunos. As vantagens dessa abordagem organizacional são evidentes em nível cognitivo e especialmente socioemocional. Os grupos heterogêneos contribuem ainda para ultrapassar a distância entre os alunos com deficiências e os seus pares, promovem atitudes positivas nos alunos e nos professores frente aos alunos deficientes e evidentemente são pré-requisito para a aprendizagem cooperativa.

Nas *abordagens de ensino eficaz*, é importante utilizar um enquadramento curricular comum a todos os alunos. Contudo, em muitos casos, é necessária a adaptação do currículo, não apenas para os alunos que apresentem deficiências mais severas, mas também para todos os outros alunos; portanto, todos são beneficiados. Quanto aos alunos com deficiência, essa abordagem é definida e implementada no âmbito do Plano de Educação Individual (PEI), que deve se enquadrar no currículo comum.

Na abordagem do *ensino por áreas curriculares*, a organização do currículo muda drasticamente. A crescente divisão por disciplinas levanta sérias dificuldades aos alunos com deficiências, havendo formas mais adequadas de gerir essa questão. No modelo de ensino por áreas curriculares, os alunos permanecem em sua própria área, constituída por um número reduzido de salas de aula, e uma pequena equipe de professores fica res-

ponsável por quase todas as disciplinas. A organização em equipe contribui para promover um ambiente estável e de continuidade, para organizar o ensino de uma forma diferenciada, permite melhorar a cooperação entre os professores, oferece oportunidades de formação informal e, particularmente para os alunos com deficiência, garante o sentido de pertença ao grupo.

A sétima prática enfatizada pela Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2005) foi a implementação de *estratégias alternativas de aprendizagem*, que visa ensinar os alunos a aprender e a resolver problemas. É atribuída aos alunos uma maior responsabilidade pela sua própria aprendizagem, e eles aprendem não só as estratégias de aprendizagem, mas também como aplicá-las corretamente e no momento certo.

Mas, para além das técnicas e recursos empregados em ambiente escolar, há outro aspecto envolvido nas interações sociais, que, embora imprescindível, é ainda limitadamente explorado pela escola e negligenciado nos cursos de formação para professores. Tal aspecto refere-se à compreensão da importância do envolvimento e da cooperação familiar para o bom rendimento do aluno. O aprendizado escolar é estimulado quando as experiências em casa e na escola são conectadas e coordenadas de forma a virem ao encontro das necessidades dos interessados (FANTINI, 1983).

A construção da parceria entre as instituições família e escola pode não apenas promover a melhora do ambiente escolar, como também pode tornar a experiência de aprendizagem dos alunos mais significativa. Além disso, pais envolvidos na escolaridade dos filhos desenvolvem atitudes mais positivas em relação à escola e a si mesmos, tornam-se mais ativos em sua comunidade e tendem a melhorar seu relacionamento com os filhos (BECHER, 1984).

Atenta-se para a identificação de algumas áreas nas quais os pais podem e devem ser envolvidos na escola, que são: a) programas educacionais direcionados aos pais de alunos; b) comunicação consistente com professores e outros profissionais da escola; c) atividades escolares; d) atividades educativas desenvolvidas em casa; e e) decisões da escola (EPSTEIN, 1988).

Nesse sentido, há uma prática para propiciar maior envolvimento dos pais na aprendizagem de seus filhos, já cotidianamente utilizada pelos professores, mas que tem sido precariamente empregada, que são as tarefas a serem desenvolvidas em casa. Pesquisadores colocam que o trabalho de casa é a estratégia de ensino mais intemporal e comumente utilizada em todo o mundo e que se revela como um processo complexo cujo alcance ultrapassa o perímetro da escola, invadindo o ambiente físico e familiar de cada aprendiz (ROSÁRIO *et al.*, 2005).

Essa estratégia possui uma função pedagógica importante, pois pode ensinar ao aluno os princípios de responsabilidade e de autonomia, favorecer o hábito do estudo, melhorar as interações entre os alunos e seus

familiares e entre os familiares e a escola. Contudo, esse recurso tão promissor tem gerado conflitos, muitas vezes decorrentes particularmente das dificuldades dos professores em administrá-lo. Os conflitos tendem a ocorrer quando os pais consideram que os filhos têm lições demais para realizar em casa e que não dispõem de tempo para ajudá-los ou supervisioná-los.

Os pais geralmente estão mal informados sobre a forma como devem ou podem ajudar os seus filhos, e muitos alunos não recebem qualquer tipo de apoio ou ajuda de pais ou outros adultos, enquanto outros têm seus trabalhos integralmente feitos por seus pais (ROSÁRIO *et al.*, 2005).

O professor precisa assumir uma postura de maior responsabilidade no sucesso da execução dos deveres de casa, na medida em que cabe a ele conduzir e incentivar seu pleno aproveitamento. Para tanto, precisa estar consciente das dificuldades encontradas por seus alunos, como a natureza, o nível de adequação e a qualidade das tarefas prescritas, a qualidade da supervisão parental e a necessidade de uma estreita colaboração entre professores e pais. Na medida em que o processo do trabalho de casa perpassa o contexto domiciliar, um conhecimento mais detalhado do comportamento dos pais dos alunos e do seu envolvimento na realização dessas tarefas pode fornecer ao professor esclarecimentos sobre como proceder. Inevitavelmente, a qualidade e a quantidade do tempo gasto com o filho nesse processo influenciarão o desempenho escolar do aluno (ROSÁRIO *et al.*, 2005). Os pais podem encorajar a criança nessa responsabilidade, ao demonstrar interesse, dar autonomia quando oferecem ajuda ao invés de fazer a lição por ela, criar uma rotina de estudo, disponibilizar um espaço da casa para esse fim.

Cabe lembrar que, conforme Patto (1997), compete à pessoa que emprega as técnicas decidir qual delas, dadas as características específicas da situação, tem maiores probabilidades de apresentar resultados positivos. Assim, destaca-se que as considerações aqui delineadas podem servir de orientação no entendimento e na solução de problemas concretos vivenciados pelo professor em sala de aula. Porém, cada situação apresenta suas peculiaridades, o que implica que determinado procedimento pode ser efetivo em um contexto e ineficaz em outro, sendo insubstituíveis as habilidades do professor para gerir as técnicas.

## Referências

AGÊNCIA EUROPEIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. *Educação inclusiva e práticas de sala de aula nos 2º e 3º ciclos do ensino básico*. Relatório síntese. 2005.

ALEXANDRE, M. Breve descrição sobre processos grupais. *Comum*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 19, p. 209-219, ago./dez. 2002.

- ALONSO, K. M. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, dez. 2010.
- AVRAMIDIS, E.; KALYVA, E. The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, v. 22, n. 4, p. 367-389, 2007.
- BALBONI, G.; PEDRABISSI, L. Attitudes of Italian teachers and parents toward school inclusion of students with mental retardation: The role of experience. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, v. 35, n. 2, p. 148-159, 2000.
- BALEOTTI, L. R. *Um estudo do ambiente educacional inclusivo: descrição das atitudes sociais em relação à inclusão e das relações interpessoais*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.
- BAPTISTA, C. R. *A integração dos alunos portadores de deficiência e o atual contexto italiano: pressupostos e implicações*. 2002. Disponível em: <http://www.regra.com.br/educacao/SEMEERIO.htm>. Acesso em: 25 jun. 2013.
- BARBOSA, R. M. N.; JÓFILI, Z. M. S. Aprendizagem cooperativa e ensino de química: parceria que dá certo. *Ciência & Educação*, v. 10, n. 1, p. 55-61, 2004.
- BECHER, R. M. Parent involvement: a review of research and principles of successful practice. *ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education*, Urbana, 1984.
- BORGHETTI, A. F.; CARDOSO, W. T. Modelo de gestão escolar em rede: gerador de aprendizagem. *Signos*, v. 32, n. 1, p. 69-85, 2011.
- BRAGA, M. C. B. H. *A interação professor-aluno em classe inclusiva: um estudo exploratório com criança autista*. 2002. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/Seesp, 2001.
- COLAÇO, V. F. R. *et al.* Estratégias de mediação em situação de interação entre crianças em sala de aula. *Estudos de Psicologia*, v. 12, n. 1, p. 47-56, 2007.
- CORREIA, L. M. *Inclusão e necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora, 2005.
- CORRER, R. *Deficiência e Inclusão Social: construindo uma nova comunidade*. Bauru: Edusc, 2003.
- CURONICI, C.; MCCULLOCH, P. *Psicólogos & professores: um ponto de vista sistêmico sobre as dificuldades escolares*. Bauru: Edusc, 1999.
- DURAN, D.; VIDAL, V. *Tutoria: aprendizagem entre iguais*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

EPSTEIN, I. L. Parents and schools: How do we improve programs for parent involvement? *Educational Horizons*, v. 66, p. 57-59, 1988.

ESTABEL, L. B.; MORO, E. L. S.; SANTAROSA, L. M. C. Abordagens de Cooperação e Colaboração na Utilização de Ambiente de Aprendizagem Mediado por Computador pelos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais com Limitação Visual. *Informática na Educação: Teoria & Prática*, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 41-54, jan./jun. 2003.

FANTINI, M. D. From school system to educative system: linking the school with Community environments. In: SINCLAIR, R. R. (ed.). *For Every School a Community*. Boston: Institute for Responsive Education, 1983. p. 39-56.

FORMIGA, N. S. Há diferença entre homens e mulheres quanto ao rendimento escolar? *Revista da Educação*, v. 2, n. 2, p. 7-13, 2002.

FORMIGA, N. S. O tipo de orientação cultural e sua influência sobre os indicadores do rendimento escolar. *Psicologia: Teoria e Prática*, v. 6, n. 1, p. 13-29, 2004.

HARRIS, J. *Diga-me com quem anda...* Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

HELPS, S.; NEWSON-DAVIS, I. C.; CALLIAS, M. Autism: the teacher's view. *Autism*, v. 3, p. 287-298, 1999.

HSIEN, M. L. W. Teacher Attitudes towards Preparation for Inclusion: in Support of a Unified Teacher Preparation Program. *Post-Script: Postgraduate Journal of Education Research*, v. 8, n. 1, p. 49-60, 2007.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. *Aprender juntos e solos: aprendizagem cooperativa, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S. A., 1999.

LOPES, J.; SILVA, H. S. *A aprendizagem cooperativa na sala de aula*. Lisboa: Lidei, 2009.

NITZKE, J. A.; CARNEIRO, M. L. F.; FRANCO, S. R. K. Ambientes de aprendizagem cooperativa apoiada pelo computador e sua epistemologia. *Informática na Educação: Teoria e Prática*, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 13-23, 2002.

NITZKE, J. A.; FRANCO, S. R. K. Aprendizagem cooperativa: utopia ou possibilidade? *Informática na Educação: Teoria e Prática*, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 23-30, 2002.

OLSON, J. M. *Special education and general education teacher attitudes toward inclusion*. Dissertação (Mestrado em Guidance and Counseling) – University of Wisconsin-Stout, Menomonie, 2003.

- OMOTE, S. Caminhando com dibs: uma trajetória de construção de conceitos em educação especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 16, n. 3, p. 331-342, set./dez. 2010.
- OMOTE, S. Deficiência e não deficiência: recortes do mesmo tecido. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba, v. 1, n. 2, p. 65-73, 1994.
- OMOTE, S. *et al.* Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. *Paidéia*, v. 15, n. 32, p. 387-398, 2005.
- PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. *O Mundo da Criança*. 8. ed. Coordenação da tradução e revisão técnica de Isabel Soares. Lisboa: McGraw-Hill, 2001.
- PATTO, M. H. S. *Introdução à Psicologia Escolar*. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- RODRIGUES, A. *Aplicações da psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 1981.
- RODRIGUES, A. *Psicologia social para principiantes*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- ROSÁRIO, P. *et al.* Trabalho de casa, tarefas escolares, auto-regulação e envolvimento parental. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 3, p. 343-351, set./dez. 2005.
- ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. *Pygmalion in the classroom: teacher expectations and student intellectual development*. Nova York: Holt, 1968.



# Variáveis pessoais do professor e suas relações com a classe<sup>1</sup>

Sadao Omote

Cristiane Regina Xavier Fonseca-Janes

Camila Mugnai Vieira

## Introdução

No relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) de 1999, estabeleceram-se os quatro pilares para a educação contemporânea: (1) aprender a conhecer, (2) aprender a fazer, (3) aprender a viver juntos e (4) aprender a ser (MORIN, 2000; VIEIRA, 2002).

Aprender a conhecer não significa apenas o domínio do conteúdo, uma vez que hoje dispomos de tecnologia que propicia estratégias de acesso a informações em frações de segundos, mas também aprender a exercitar os processos, habilidades e competências cognitivas, tais como a atenção, a memória e as formas mais complexas do pensamento (SEARLE, 1984, 1997; VYGOTSKY, 1996, 1998).

Aprender a fazer é adquirir habilidades e competências que possibilitam as pessoas a trabalhar em equipe, enfrentando diversificadas situações oriundas de seu cotidiano.

Aprender a viver juntos significa que as pessoas, ao aprenderem a conviver com seus iguais e com os seus diferentes, podem desenvolver atitudes favoráveis, respeito às divergências existentes nas questões que envolvem gênero, diferentes etnias, diversos grupos socioeconômicos, deficiências sensoriais, deficiências físicas, deficiências intelectuais etc. e aceitação dessas divergências. Ainda no enfoque desse pilar, as pessoas podem aprender a descobrir progressivamente os outros e a criar

---

1 Texto original: OMOTE, S.; FONSECA-JANES, C. R. X.; VIEIRA, C. M. Variáveis pessoais do professor e suas relações com a classe. In: OMOTE, S.; BRAGA, T. M. S.; CHACON, M. C. M.; SABORIDO, D. M. (org.). *Reflexiones Internacionales sobre la Formación de Profesores para la Atención a los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones Universidad de Alcalá, 2014. p. 149-178.

interdependências quanto à participação em projetos comuns, pois “educar para convivência é uma exigência inadiável e um caminho para enfrentar as questões postas pela diversidade e pelo multiculturalismo” (VIEIRA, 2002, p. 30).

Aprender a ser é a preocupação de formar as pessoas de maneira holística, criando estratégias para que tenham condições de elaborar pensamentos autônomos e críticos e para que sejam capazes de formular seus próprios juízos de valor desvinculados do senso comum. Essas estratégias devem ainda visualizar as potencialidades de cada ser humano.

Poderíamos dizer que uma educação pautada nesses quatro pilares indica um sistema educacional capaz de cumprir o seu papel social, cultural e humanitário, difundindo e praticando as metas estabelecidas por vários documentos e decretos em vigência, tais como a Declaração de Salamanca, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, o Estatuto da Criança e do Adolescente, dentre outros. Poderíamos ainda dizer que a educação permeada por esses pilares possibilita a efetivação dos fundamentos da educação inclusiva, cujo pressuposto é oferecer uma educação de qualidade a todas as esferas sociais, levando em conta as suas necessidades específicas. Essa educação também não pode perder de vista a transmissão dos conteúdos sistematizados e acumulados ao longo da história da humanidade.

As escolas vêm sofrendo, em consonância com o desenvolvimento da sociedade, progressivas mudanças em vários aspectos, tais como objetivos, currículo, recursos didático-pedagógicos, capacitação docente, ampliação da clientela etc. Nas últimas décadas na educação brasileira, pode ser destacado, sobretudo, o grande esforço empreendido para tornar a escola acessível a todas as crianças e jovens em idade escolar. Uma vez trazida até a escola uma parcela expressiva de crianças e jovens, as escolas brasileiras enfrentaram um novo desafio, o da permanência deles e da redução da evasão motivada por diferentes fatores. A história recente da educação brasileira revela diferentes dispositivos e mecanismos, acertados ou não, instituídos com o propósito de reduzir as taxas de evasão e de retenção escolar.

Ao lado do enorme desafio de prover ensino de qualidade a todo o alunato que permanece na escola, graças àqueles expedientes, novos esforços vêm sendo direcionados, a partir da metade da década de 1990, para ampliar a oportunidade de acesso e permanência de segmentos tradicionalmente excluídos em decorrência de diferenças expressivas em relação aos alunos regularmente matriculados em classes de ensino regular.

No bojo desse movimento, a educação de crianças e jovens com deficiência, que outrora era confiada a recursos especiais de ensino, passou a

ser privilegiada em classes de ensino regular. Essa nova demanda não mais se caracteriza como uma meta a ser alcançada no processo de integração de alunos com deficiência, mediante a capacitação destes. Em vez disso, tal empreendimento passou a ser encarado como um imperativo moral a ser cumprido, entendendo que toda e qualquer criança tem direito à educação de qualidade junto a seus pares coetâneos, a despeito das diferenças que possa apresentar. Nesse sentido, vivemos um período privilegiado de novas experiências, com o desafio de escolarizar crianças e jovens com as mais variadas diferenças, incluindo aí as deficiências, em classes de ensino regular.

Nesse contexto, o paradigma da inclusão traz uma grande inovação representada pelo deslocamento do foco de atenção, que sempre recaiu sobre o deficiente, para o seu meio (OMOTE, 2005; OMOTE *et al.*, 2005). Assim, em relação à escola, as transformações implicam mudanças de vários aspectos, mas em especial dos diferentes segmentos que compõem o seu meio social (OMOTE *et al.*, 2005). Em vez de procurar no aluno algo que não funciona direito e que o torna presumidamente incompetente para as atividades escolares, procura-se construir um ambiente escolar que seja acolhedor e adequado para as necessidades e particularidades de todos os alunos (OMOTE, 2005; STAINBACK; STAINBACK, 1999). Nesse sentido, diversos são os dilemas a serem solucionados e desafios a serem enfrentados, tanto por aqueles que defendem apaixonadamente a inclusão quanto por outros que se mantêm descrentes em face dessa velha questão, renovada com novas ideias e perspectivas (OMOTE, 1999).

Ao defender a igualdade de direitos e a cidadania plena de pessoas com deficiências, propõe-se que seja assegurado o acesso a serviços de qualidade, capazes de atender às necessidades especiais dessas pessoas para construir com dignidade e melhor qualidade a sua própria vida (OMOTE, 1999). A aprendizagem de um convívio produtivo na diversidade é essencial para a formação de novas gerações mais bem qualificadas para a promoção da equidade e justiça social (OMOTE, 2006).

Nessa perspectiva, os professores representam um dos segmentos mais importantes e decisivos na construção do ensino inclusivo, sendo a efetiva participação docente influenciada por uma série de variáveis. Aponta-se a importância da compreensão das características e necessidades especiais de alunos deficientes (HSIEN, 2007; ROMI; LEYSER, 2006; OMOTE *et al.*, 2005), do treinamento para a utilização de estratégias de ensino inclusivas (BROWNELL *et al.*, 2005; OMOTE *et al.*, 2005) e do desenvolvimento de atitudes sociais genuinamente favoráveis à inclusão (ALAHBABI, 2009; BALEOTTI, 2006; BRITO, 2011; OLSON, 2003; PARASURAM, 2006; OMOTE *et al.*, 2005).

Dentre os mais variados estudos para a efetivação de uma educação inclusiva, destaca-se a necessidade de se realizarem investigações que se

relacionam com as características pessoais e profissionais de professores, suas atitudes sociais frente à inclusão, o modo como se percebem no domínio das competências profissionais, como operacionalizam seus conhecimentos em sala de aula. Esses dados podem contribuir para a compreensão da participação docente na construção do ensino inclusivo e para a elaboração de programas de orientação e de formação que a favoreçam. Dessa forma, nos tópicos a seguir discutiremos as abordagens teóricas que envolvem o processo de ensino e aprendizagem e que estão presentes no fazer pedagógico na sala de aula, as crenças, expectativas e atitudes sociais que envolvem a relação professor-aluno e as variáveis pessoais do professor presentes em sua interação com seu meio social.

### Processo de ensino e aprendizagem

O processo de ensino e aprendizagem, de responsabilidade do professor, está diretamente ligado a uma instituição social, a escola. Muitos teóricos da educação brasileira repetidamente têm enfatizado que é papel da escola formar o cidadão, entretanto essa tarefa também compete a outras instituições sociais. A escola é uma das instituições que tem como privilégio a disseminação do conhecimento, uma vez que em seu interior se trabalha com crianças, jovens e adultos de diversificadas etnias e classes sociais, por um substancial período de tempo – por cinco dias semanais e durante muitos anos da vida dessas pessoas.

Infelizmente, essa mesma instituição, que deveria acolher todas as pessoas e prover-lhes ensino de qualidade, acaba por excluir as que não conseguem aprender. Estas podem ser excluídas também do mercado de trabalho por não terem capacidade técnica devido a não aquisição de conhecimentos básicos, que deveriam ser adquiridos na escola, e, conseqüentemente, não podem exercer suas cidadanias. Parece-nos que uma pergunta fundamental pode ser alçada: qual é o papel da escola na formação do cidadão? É papel da escola criar estratégias de ensino, garantindo a aprendizagem de habilidades e conteúdos necessários à vida em sociedade. A escola, como instituição social, pode contribuir para a transmissão do conhecimento historicamente acumulado às gerações futuras por meio de mecanismos de aprendizagem que permitem ao alunato compreender sua realidade social e as relações sociais das quais faz parte. Assim, podemos afirmar que a vida escolar possibilita aos alunos exercerem diferentes papéis sociais.

Os alunos, nessa perspectiva, não podem ser tratados apenas como cidadãos em formação, uma vez que já fazem parte do corpo social e, por isso, devem ser estimulados a exercitar a sua condição de cidadãos, desenvolvendo suas expectativas e seus projetos em harmonia com a sociedade.

A escola não deve ser pensada apenas como algo abstrato, mas sim como uma organização formada por alunos, professores, gestores, pais, servidores e comunidade. Todas essas pessoas possuem crenças e valores pessoais, que estão presentes nas relações sociais que ocorrem no interior da escola.

A escola não pode ser considerada como a única instituição social a promover mudanças na sociedade. Para que ela de fato efetive a sua função social, não é suficiente a existência de um projeto político, econômico e social. Necessita-se também que este seja planejado com vistas à melhoria das condições de vida da população e do acesso do alunato aos bens culturais histórica e socialmente produzidos e acumulados. Acrescente-se que esse projeto precisa também levar em consideração as variáveis sociais e institucionais de cada comunidade escolar, equacionando-o de tal maneira que esteja em consonância com essas variáveis.

É a especificidade da escola, ou seja, o trabalho com o conhecimento, que permite a concretude de sua função social. E esse trabalho se realiza por meio do processo de ensino e aprendizagem.

O processo de ensino e aprendizagem é compreendido de diversificadas maneiras, uma vez que depende do enfoque teórico ou mesmo da abordagem de ensino na qual se fundamenta o professor. Apesar das especificidades de cada uma, existe algo em comum entre as diferentes abordagens de ensino, que é o fato de se associarem ao ato de ensinar e ao ato de aprender (SANTOS, 2005).

Estudos teóricos e epistemológicos do conhecimento fundamentam que há uma relação epistemológica triádica no ato de aprender. Essa tríade é composta de sujeito do conhecimento, objeto do conhecimento e relação cognoscente (interação entre o sujeito e o objeto do conhecimento). A concretude do processo de ensino e aprendizagem não foge dessa tríade, independentemente da abordagem de ensino adotada pelo professor.

Mizukami (1986) alerta-nos que, mesmo considerando a ação docente como individual e intransferível, é possível identificar cinco abordagens de ensino que permeiam o processo de ensino e aprendizagem. Nas ações docentes, percebe-se a abordagem de ensino tradicional, a comportamental, a humanista, a cognitivista e a sociocultural (MIZUKAMI, 1986). Essa classificação de Mizukami também foi elencada por Santos (2005), que incluiu mais alguns autores nas fundamentações de cada abordagem de ensino.

A riqueza de ambos os autores para as nossas discussões se deve à descrição do ato de ensinar e aprender, que envolve as relações do cotidiano escolar. Em ambos os trabalhos também é possível verificar uma simplificação das abordagens, por pautarem-se em poucos autores nas suas fundamentações, muitas vezes em um único. Mesmo com algumas fragilidades, esses trabalhos demonstram o quão complexo, dinâmico e fascinante é o

exercício do magistério, segundo as diferentes abordagens de ensino. Dessa forma e de maneira sucinta, apontaremos nas abordagens de ensino os aspectos que consideramos importantes para o desenvolvimento deste texto, não desconsiderando a importância de outras características apontadas por Mizukami (1986) e Santos (2005) que aqui não serão descritas.

Na abordagem de ensino tradicional, o objeto é o próprio conhecimento, e o alunato é seu depositário (FREIRE, 1975b; MIZUKAMI, 1986; SANTOS, 2005). A escola, por sua vez, é o local no qual esse conhecimento deve ser transmitido, o lugar ideal para realização do ato de educar, organizada com funções bem definidas e normas disciplinares rígidas. O professor assume papel central, uma vez que é o responsável pela transmissão dos conteúdos das disciplinas, independentemente do interesse dos alunos. Há o predomínio do autoritarismo por parte do professor. O aluno é percebido como reprodutor de conteúdos ensinados. A seleção dos conteúdos é baseada em documentos legais, geralmente feita por outros, e o interesse dos alunos não é levado em conta. Os objetivos de ensino seguem uma sequência lógica de conteúdos. Há o predomínio de aulas expositivas, com exercícios de fixação e leitura, seguidos de cópia.

Os processos de ensino e aprendizagem centram-se nas situações de sala de aula, nas quais os professores instruem os alunos. A aprendizagem é entendida como um fim em si mesmo, uma vez que se caracteriza pela aquisição de informações e demonstrações de modelos transmitidos. Nesse sentido, o aluno é percebido como uma tábula rasa, na qual as impressões do mundo deverão ser registradas. Para que o aluno concretize a sua aprendizagem, o professor deve ser o interventor na passagem da experiência imediata ao conhecimento científico de seus alunos. É o professor que tem o poder de decidir sobre o método, os conteúdos, a avaliação e como deve ser a interação em sala de aula. Para Mizukami (1986), o professor também assume o papel de mediador entre os modelos culturais e cada aluno. Há o uso frequente de aulas expositivas, em que o professor é o agente ativo do processo, e o aluno o agente passivo, que ouve o professor. Privilegiam-se o verbalismo, as atividades intelectuais e o raciocínio abstrato.

A abordagem de ensino comportamental está associada diretamente às correntes filosóficas e psicológicas do behaviorismo, do empirismo e do positivismo lógico. A aquisição do conhecimento centra-se na experiência ou na experimentação.

As estratégias educacionais devem estar fundadas em bases científicas. A educação preocupa-se com os aspectos mensuráveis e observáveis; a sua função é a de transmissão de conhecimentos, de comportamentos éticos, das práticas sociais e das competências para o controle do meio social e cultural.

O processo de ensino atua diretamente na mudança de comportamento. Ensinar é organizar “arranjo e planejamento de contingências de reforço sob as quais os estudantes aprendem e é de responsabilidade do professor assegurar a aquisição do comportamento” (MIZUKAMI, 1986, p. 30). Esses arranjos e planejamentos são centrados em técnicas e intervenções fundamentadas em métodos científicos. Os reforçadores e condicionantes utilizados pelos professores para que os alunos aprendam um conteúdo são os elogios, as notas, os prêmios, o prestígio, reconhecimento do professor e dos demais colegas, pontos positivos etc.

O crédito pelo êxito de um programa de ensino recai sobre as competências do planejador e do professor. Na elaboração de um programa de ensino, existem três elementos mínimos a serem considerados: (1) o aluno, (2) o objetivo de aprendizagem e (3) o plano para atingir os objetivos.

O alunato deve desenvolver autocontrole com relação à sua aprendizagem. É o que se planeja alcançar no ensino, segundo o modelo comportamental, porém, segundo Mizukami (1986, p. 19-36), o que falta nessa abordagem de ensino é que o aluno tenha o controle das contingências de reforço, podendo assim produzir comportamentos autogerados. As relações permanecem duais e são mediadas pela promoção do ensino. O professor é o estrategista para a concretude desse controle, por meio do planejamento e do desenvolvimento de sistemas de ensino e aprendizagem fundamentados cientificamente. Esses sistemas são baseados em módulos de aprendizagem com objetivos educacionais claros e apresentam três aspectos: (1) o que o professor quer ensinar, (2) em que nível o professor quer que o alunato aprenda e (3) quais materiais, procedimentos e estímulos são empregados.

Na abordagem humanista, o foco é dado ao sujeito. O sujeito é o agente principal na elaboração de seu próprio conhecimento. O ensino centra-se no aluno.

As relações interpessoais e as aquisições para o desenvolvimento da personalidade advindas dessas relações são valorizadas. A estruturação psicológica e emocional é uma preocupação constante para que o aluno possa vir a organizar sua vida pessoal de forma atuante e íntegra. O professor é o facilitador do processo de aprendizagem, criando condições para que os alunos aprendam. Os conteúdos a serem ensinados surgem das experiências dos alunos.

A educação atua como responsável por criar condições para que as pessoas se tornem autorrealizadas e felizes, baseadas na noção de valores do ser, e não nas noções de propriedade e de bens de consumo. Nessa abordagem, é educação tudo aquilo que leve ao crescimento pessoal, interpessoal ou intergrupar. A educação cria subsídios para facilitar a aprendizagem dos alunos por meio de estratégias que os capacitem à autoaprendizagem, levando-os a serem pessoas de iniciativa, de responsabilidade,

autodeterminadas, solucionadoras de problemas por meio de generalizações dos conteúdos aprendidos. A escola é uma instituição que respeita a criança e oferece condições para que desenvolva essa autonomia.

O processo de ensino e aprendizagem centra-se nas técnicas e métodos não diretivos. O ensino “consiste num produto de personalidades únicas, respondendo a circunstâncias únicas, num tipo especial de relacionamentos” (MIZUKAMI, 1986, p. 49) e dependerá do caráter individual de cada professor e sua relação com o caráter individual de cada aluno. A aprendizagem centra-se no envolvimento pessoal de cada aluno, nas suas potencialidades e concretude para aprender, na aprendizagem significativa, na autoavaliação, no poder de criatividade, na autoconfiança, na independência e na resistência do aluno.

A abordagem cognitivista é associada às áreas da psicologia que investigam a organização do conhecimento, as formas do processamento de informação, as formas cognitivas e os comportamentos que derivam de tomadas de decisões. O conhecimento é o produto de interação entre o homem e o mundo, entre o sujeito e o objeto.

A educação é responsável por criar situações de aprendizagem que auxiliam os alunos no processo de desequilíbrio das suas estruturas cognitivas, respeitando seu nível de desenvolvimento cognitivo, para que construam progressivamente as noções e operações referentes ao mundo. A educação não pode ser dissociada do intelectual e da moral, que asseguram uma autonomia intelectual e uma estabilidade na personalidade dos alunos.

A escola privilegia o trabalho em grupo e a ação diretiva do professor nesse trabalho. Os currículos são flexíveis, e a ênfase não recai sobre os conteúdos, mas sim sobre as atividades: jogos lógicos, jogos de faz de conta, atividades sociais, excursões, leituras, escritas, aritmética, ciência, arte e ofício, música, educação física, atividades artísticas e teatrais, exercícios físicos etc.

O processo de ensino caracteriza-se pela busca do desenvolvimento da inteligência do aluno em situações concretas. O ensino fundamenta-se no processo, não nos produtos. Baseia-se na tentativa e no erro, na pesquisa, na investigação, na solução de problemas. O ensino consiste na organização de eventos da experiência do aluno de forma a promover um estágio desejado de aprendizagem com base na solução de problemas.

Nessa abordagem, recai sobre o professor o desafio de criar situações que estimulem a aprendizagem, estabelecendo a cooperação, a reciprocidade intelectual, a moral e a racionalidade entre os seus alunos. As aulas devem ser dinâmicas, evitando a rotina, a fixação das respostas e a cristalização de hábitos. O professor deve lançar os desafios sem ensinar as soluções, criando constantes desequilíbrios às estruturas cognitivas de seus alunos para que possam reorganizar seu pensamento e desenvolver

o autocontrole e a autonomia. A função do professor é a de orientador, pesquisador, investigador e coordenador de sua turma. Deve dominar o conteúdo e a estrutura de sua disciplina para criar situações que gerem um estado de desequilíbrio cognitivo nos alunos.

O diálogo é uma constante. O aluno é um agente ativo e participativo do processo. Cabe-lhe o papel de observador, experimentador, argumentador, analista. Deve fazer comparações, construir relações e justaposições e levantar hipóteses para que a sua aprendizagem se efetive.

A abordagem sociocultural é baseada nos estudos de Paulo Freire e enfatiza o patrimônio sociopolítico-cultural da sociedade brasileira, legado à cultura popular. O homem é o sujeito da educação em interação com o mundo. O aluno é visto como situado no tempo e no espaço, inserido num contexto histórico (socioeconômico, cultural e político).

O aluno como sujeito no mundo pode vir a refletir sobre seu ambiente por meio da educação. Ao refletir sobre seu mundo real, sua situação concreta, “se torna progressiva e gradualmente consciente, comprometido a intervir na realidade para mudá-la” (MIZUKAMI, 1986, p. 86). O aluno é um ser concreto e objetivo, que determina o contexto histórico no qual se insere e é por ele determinado.

A educação discutida nas obras de Paulo Freire possui características ampliadas, uma vez que não se restringe à escola ou a processos formais. Mas, ao pensar na educação transmitida na escola, seus conteúdos, programas ou métodos devem “permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo e estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história” (FREIRE, 1974, p. 42, tradução nossa). Dessa forma, a tomada de consciência pelo homem deve vir por meio da criação de estratégias que desenvolvem atitudes de reflexão crítica e comprometida, da ação e da intervenção docente. A educação é o elo da mudança de formas mais primitivas de consciência para uma consciência crítica, é processual e um eterno vir-a-ser.

A escola, nessa abordagem de ensino, é percebida como um local de crescimento mútuo do professor e do alunato, que, se fosse concebida a partir de uma categoria abstrata, não existiria; mas, ao vê-la como um espaço social de educação formal, está sendo historicamente construída. Nessa perspectiva, ela se torna um eterno devir; em cada momento histórico e em determinada sociedade, teríamos uma escola diferente. Talvez, essa possa ser uma das possibilidades para entendermos as variadas transformações pelas quais tem passado nossa escola nos últimos tempos.

O processo de ensino e aprendizagem está diretamente associado à questão do opressor-oprimido. Para que a aprendizagem ocorra, o professor deve superar o hospedeiro do opressor que existe em cada oprimido e

libertar-se para a sua transformação e a do mundo. O processo de ensino deve problematizar situações que ajudem a superação da relação opressor-oprimido. O essencial para efetivação de ensino e aprendizagem é a “dialogicidade” entre o professor e o aluno, uma vez que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa; os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1975b, p. 79, tradução nossa). O diálogo assume papel fundamental na efetivação da aquisição do conhecimento: “o verdadeiro diálogo une os homens na cognição de um objeto cognoscível que se antepõe entre eles” (FREIRE, 1975a, p. 29, tradução nossa).

Em *A Pedagogia da autonomia*, Paulo Freire lista alguns saberes e características que são necessários à ação pedagógica do professor, independentemente de sua opção política. Para o ofício de educador, exigem-se do professor várias posturas e competências: rigorosidade metódica; pesquisa constante; respeito aos saberes dos alunos; criticidade; estética e ética; corporificação das palavras pelo exemplo; risco, aceitação das mudanças e rejeição a qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre sua própria prática docente; reconhecimento e assunção da identidade cultural; consciência do estado de ser inacabado; reconhecimento de ser condicionado; respeito à autonomia dos alunos; bom senso; humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos professores; apreensão da realidade; alegria e esperança; convicção de que a mudança é possível; curiosidade; segurança, competência profissional e generosidade; compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo; liberdade e autoridade; tomada consciente de decisões; escuta; reconhecimento de que a educação é ideológica; disponibilidade para o diálogo; afeição pelos alunos (FREIRE, 1999).

Os métodos de ensino nessa abordagem pautam-se no levantamento de temas geradores, sugeridos pelos próprios alunos, que são desenvolvidos em sala de aula por meio de representação gráfica, leitura de textos, visando à compreensão das entrelinhas e discussões sobre os temas.

Embora Paulo Freire não tenha criado um método propriamente dito, alguns de seus leitores conseguem visualizá-lo em seus trabalhos (MIZUKAMI, 1986; BRANDÃO, 1981). Esse método propõe o levantamento do universo vocabular dos alunos, escolha de palavras geradoras, criação de situações concretas dos alunos, fichas-roteiro, fichas com a decomposição silábica e fichas de descobertas.

A avaliação é realizada a partir da autoavaliação, da avaliação mútua e permanente da prática educativa pelo professor e aluno. As notas e exames não possuem muito sentido nessa abordagem. Mizukami (1986) não citou em seu trabalho as discussões da teoria histórico-cultural, pois, no momento de seus estudos, eram as cinco abordagens aqui descritas que faziam parte do ideário pedagógico dos professores dos cursos de licenciatura.

ra investigados. Dessa maneira, não iremos nos deter naquela abordagem, uma vez que será discutida por outros autores.

Um breve exame das abordagens de ensino a partir da descrição e análise procedidas por Mizukami (1986) aponta que a relação estabelecida entre o professor e seus alunos é fundamental para todo e qualquer processo de ensino e aprendizagem. Em todas as abordagens, o papel do professor é de extrema relevância para que os alunos aprendam e se apropriem dos bens culturais histórica e socialmente produzidos e acumulados pela humanidade. O professor, sabedor de sua responsabilidade nesse processo, deve ter a clareza de que, como qualquer ser humano, possui crenças, valores e expectativas sobre as outras pessoas. Deve saber que, independentemente da abordagem de ensino assumida, essas e outras variáveis pessoais suas determinam suas ações e, portanto, podem influenciar significativa ou decisivamente a sua prática docente, caracterizada em grande extensão pelas variadas relações sociais com a classe e relações interpessoais com cada um de seus alunos.

Há vastas evidências acumuladas na literatura especializada da área de Psicologia Social (ASCH, 1972; KRECH; CRUTCHFIELD; BALLACHEY, 1969; RODRIGUES; ASSMAR; JABLONSKI, 2007) que representam um acervo inestimável de conhecimentos acerca de relações interpessoais e sociais de um modo geral, desde a percepção inicial de uma pessoa até as ações propositadas direcionadas a um coletivo de pessoas, visando a produzir efeitos pretendidos. As impressões iniciais que os professores formam a respeito de determinados alunos podem orientar as suas futuras percepções e concorrer para a formação de expectativas a respeito de cada um deles. Estas, por sua vez, podem orientar as ações direcionadas a cada um dos alunos ou à classe de um modo geral.

Em qualquer ambiente social, categorias e rótulos são criados com o propósito de organizá-lo cognitivamente e de exercer eventualmente algum controle sobre ele. Nesse processo de construção das cognições sociais, alguns parâmetros podem destacar-se, dependendo das necessidades ou motivos que determinam essa organização cognitiva do meio social: a idade (criança x adulto), o gênero (homem x mulher), normalidade (normal x anormal), condições socioeconômicas (pobre x rico), comportamentos (bom aluno x mau aluno), certos atributos (bonito x feio) etc. As pessoas tendem a agir no sentido de preservar a congruência entre suas percepções e avaliações do meio social no qual vivem e suas ações em relação a diferentes aspectos desse meio.

Além da percepção e avaliação dos outros, a autopercepção e a autoavaliação representam importantes variáveis a influenciar o modo de interação da pessoa no seu meio social. Algumas das cognições estuda-

das sob essa rubrica referem-se a autoconceito, autoestima e autoeficácia (mais adiante será debatido o papel desses fenômenos na relação entre o professor e a sua classe).

Essas contribuições de estudos da cognição social, atreladas às contribuições representadas por diferentes abordagens de ensino, podem ser importantes ferramentas para a constituição de um professor que se reconheça como um ser humano, que faz parte de uma comunidade escolar com falhas e munido de conhecimentos para mudar sua prática com vistas à operacionalização e implementação efetiva daquilo que a legislação brasileira tão bem prescreve para assegurar radicalmente a educação escolar de qualidade a todos quantos tenham condições de tirar proveito da oportunidade assim oferecida. Pensando nas ferramentas que os estudos da cognição social podem oferecer para uma adequada gestão da classe, com vistas à promoção da educação escolar, particularmente com relação às variáveis pessoais do professor, discutiremos a seguir a participação das crenças, expectativas e atitudes sociais nas relações interpessoais entre o professor e os alunos.

### Crenças, expectativas e atitudes sociais

Diante dos desafios do contexto escolar e da necessidade de mediação do processo de construção de conhecimento, os professores encontram inúmeras demandas e devem assumir novos papéis e responsabilidades que a proposta da educação inclusiva coloca, independentemente de seu posicionamento político ou da abordagem de ensino que assumem.

Nesse contexto, aspectos pessoais dos docentes precisam ser considerados. O professor, como todo ser humano, constrói crenças, expectativas e atitudes sociais em conformidade com a sua percepção do mundo, as quais influenciam suas ações e interações, particularmente no contexto escolar, com seus alunos. Assim, há variáveis individuais dos professores que precisam ser consideradas para que se consiga construir a educação inclusiva almejada.

A despeito da existência de estudos acerca de tais variáveis e suas relações com os alunos, ainda não é dada a devida importância às variáveis individuais do professor, aos aspectos afetivos e sociais engendrados no processo educacional. Torna-se evidente a necessidade de aprofundamento sobre os diversos fenômenos envolvidos nas relações interpessoais no contexto escolar, enfatizando nesse momento a pessoa do professor.

Primeiramente, é essencial que sejam retomados alguns conceitos advindos principalmente dos estudos da Psicologia Social e da Sociologia, com o intuito de ampliar a compreensão das relações humanas no contexto escolar.

As concepções ou representações que as pessoas constroem sobre o mundo, sobre as outras pessoas e sobre si estão relacionadas ao contexto sócio-histórico e educacional e também abrangem aspectos individuais, como experiências pessoais, sentimentos e crenças. Assim como são construídas na relação entre os indivíduos e o mundo, as concepções ou entendimentos sobre a realidade afetam as atitudes e as interações sociais.

As atitudes são predisposições psíquicas ou afetivas, podendo ser favoráveis ou desfavoráveis (positivas ou negativas) com relação a uma pessoa, grupo, objetos ou fenômenos, como situações e ideias. As atitudes predispoem a pessoa, em princípio, a uma ação direcionada ao objeto atitudinal. Há autores que defendem que as mudanças de comportamentos, por sua vez, podem alterar as atitudes, como já apontava Bem, em 1973. Isso sugere que a relação aventada aí entre as atitudes e as ações é de uma espiral crescente e não linear. De todo modo, entende-se que as atitudes estão relacionadas a emoções, cognições, comportamentos e relações sociais, no sentido de influenciarem e serem influenciadas por estes. Segundo Rodrigues (1986), as atitudes influem em diversos fenômenos psicológicos, como a motivação, a percepção e a aprendizagem.

As atitudes não são observáveis e estão relacionadas com a avaliação feita de um objeto, indicando a favorabilidade ou desfavorabilidade em relação a ele (GAZZANIGA; HEATHERTON, 2005). Os principais elementos característicos das atitudes sociais são: “a) uma organização duradoura de crenças e cognições em geral; b) uma carga afetiva pró ou contra; c) uma predisposição à ação; d) uma direção a um objeto social” (RODRIGUES; ASSMAR; JABLONSKI, 2007, p. 97-98).

As atitudes são formadas por três elementos: o afeto, a cognição e o comportamento. O modelo das atitudes baseado nesses três componentes demonstra a existência da “correlação entre como as pessoas se sentem a respeito de um objeto, o que acreditam em relação àquele objeto e como se comportam em relação a ele” (GAZZANIGA; HEATHERTON, 2005, p. 421). As atitudes desenvolvem-se por meio da experiência e da aprendizagem. Uma pessoa tenderá a formar atitudes em relação aos elementos situacionais quanto mais exposta for às experiências diretas e quanto mais estas forem significativas afetiva e cognitivamente.

As crenças referem-se à percepção de relação entre dois elementos ou entre um elemento e uma característica sua. Coletivamente, as crenças formam a compreensão que os indivíduos têm de si e do mundo, podendo derivar de experiências diretas ou de determinada autoridade significativa. Algumas são inquestionáveis, consideradas verdades absolutas, não necessitando de justificativas e explicações. São as chamadas “crenças primitivas”, das quais derivam muitas outras (BEM, 1973). Em sua maioria, as

crenças são avaliativas, e muitas são abstrações e generalizações de algumas experiências. Assim, nem sempre são verdadeiras em todos os casos, para além dos quais se originam.

Segundo Bem (1973), quatro atividades humanas fundamentam as crenças e atitudes dos homens: pensar, sentir, comportar-se e interagir com os outros. De acordo com tal concepção, os fundamentos psicológicos das crenças e das atitudes são cognições (valores, pensamentos conscientes e inconscientes, coerência e incoerência), emoções (sentimentos, reações afetivas, percepções), comportamentos (ações, verbalizações) e influências ou interações sociais (grupos de referência, como família, amigos e professores, meios de comunicação e ideologias).

Os valores também são centrais na constituição de atitudes e crenças. Estes são preferências primitivas por certos estados de existência ou determinados modos amplos de conduta, por exemplo, igualdade, honestidade, amizade (BEM, 1973). Os valores são construídos socialmente e de acordo com o momento histórico e a cultura. Segundo Bem (1973), são “fins”, e não “meios”, começam a ser internalizados pelos indivíduos conforme se desenvolve sua moralidade ainda na infância, influenciando as crenças e atitudes das pessoas desde muito cedo e ao longo de toda a vida.

Nas interações sociais as pessoas criam percepções mútuas. Em busca de um sentido e certa sensação de estabilidade que lhes permita agir, os indivíduos escolhem, classificam, interpretam e fazem inferências. Ao observarem-se mutuamente em seus comportamentos, as pessoas inferem intenções, estados emocionais e até traços de personalidade, criando imagens umas das outras (HASTORF; SCHNEIDER; POLEFKA, 1973).

As impressões que as pessoas constroem umas das outras dependem em parte das primeiras impressões e em parte das expectativas que seus esquemas anteriores já apresentam. Esquemas são estruturas organizadas de conhecimentos e sentimentos acerca dos indivíduos e do mundo. São fortemente influenciados pelo contexto social, ou seja, são constructos coletivos representativos de determinados grupos de pessoas, definidos por determinadas características em comum (RODRIGUES; ASSMAR; JABLONSKI, 2007).

Assim, as pessoas interagem a partir das imagens que são construídas mutuamente. Nem sempre essa imagem construída corresponde à realidade. As atribuições de causalidade, tendenciosidades e valores muitas vezes fazem com que a percepção se distancie do objeto real (RODRIGUES, 1986). Assim, como apontam Berger e Luckmann (1978), as pessoas relacionam-se a partir dos *esquemas tipificadores* recíprocos.

A generalização de um limitado conjunto de experiências para o tratamento de pessoas como membros de um mesmo grupo, ou a categoriza-

ção das pessoas e objetos, é um processo cognitivo comum e necessário para a organização do pensamento e da interação com o mundo, não se tratando de um problema ou uma patologia. É uma tentativa de organizar a complexidade da experiência de percepção entre as pessoas. Quando as pessoas acreditam nas generalizações feitas como se fossem verdades absolutas, são construídos os estereótipos. De acordo com Bem (1973), os estereótipos são crenças supergeneralizadas que têm como base um conjunto limitado de experiências. Não exigem justificação, apenas a experiência direta ou a credibilidade de uma autoridade os tornam autoevidentes.

Assim, quando as pessoas se relacionam, elas se categorizam mutuamente, em uma tentativa natural de se organizarem cognitivamente. Contudo, tal categorização geralmente é uma simplificação da realidade, uma vez que esta não pode ser apreendida pelo homem por inteiro. A necessidade dessa organização cognitiva da realidade aparece desde o começo da relação entre pessoas, formando a impressão inicial umas das outras. Essa impressão inicial orienta as percepções e interações subsequentes, podendo eventualmente simplificar e distorcer a realidade, em conformidade com as necessidades do percebedor. Podem assim ser construídos os estereótipos. De acordo com o contexto e os padrões de normalidade de uma dada cultura, podem ser atribuídos valores negativos a algumas categorias, passando a ser estigmatizadas, isto é, os membros dessas categorias podem ser desacreditados socialmente.

A partir de alguns critérios, a sociedade estabelece normas de comportamento e identidade. Normas são crenças compartilhadas sobre como as coisas devem ser. Os grupos sociais criam determinadas regras de funcionamento e estabelecem metas para seus membros, criam as chamadas expectativas normativas. Não são meras expectativas quanto a como as pessoas devem ser ou se comportar. Têm a força de uma norma cujo cumprimento é rigorosamente exigido (GOFFMAN, 1988). As pessoas que não alcançam essas metas ou não respondem a tais expectativas normativas podem ser consideradas desviantes, categorizadas e tratadas de modo diferenciado e segregado. Os indivíduos ou grupos considerados desviantes são, logo, desvalorizados e excluídos da sociedade, sendo vistos como incompletos e tratados a partir de seu estigma e expectativas associadas aos estereótipos das categorias nas quais são encaixados, e não como pessoas inteiras e singulares.

Novas experiências deveriam servir para ampliar o conhecimento acerca dos fenômenos, ressaltar características relevantes e irrelevantes, e não para reforçar os estereótipos. Algumas crenças são vulneráveis à experiência, mas outras não se transformam ou se transformam com muita dificuldade, mesmo diante de evidências contrárias. Segundo Krech, Cru-

tchfield e Ballachey (1969), as mudanças cognitivas dependem de características da pessoa, destacando-se: a capacidade intelectual, ou seja, capacidade de reorganizar seus sistemas cognitivos; a intolerância à ambiguidade e à dissonância cognitiva, definida como dificuldades em tolerar surpresas ou inconsistência, com tendência para dividir o mundo em duas partes; a mentalidade fechada, incapacidade de formar novos sistemas cognitivos perceptuais, conceituais e estéticos; e as maneiras de reagir aos obstáculos, que podem ser assertivas, agressivas ou passivas.

Os estudos sobre a dissonância cognitiva foram desenvolvidos por Festinger, entre 1957 e 1959. A dissonância cognitiva ocorre quando há uma incongruência entre duas cognições. Por exemplo, os professores de uma determinada escola podem acreditar ser “politicamente correto” incluir um aluno com deficiência em sala de aula, concordando com a política de inclusão escolar, mas recusar um aluno com deficiência intelectual. Essa dissonância gera ansiedade e tensão no professor, que procura reduzir e aliviar o desconforto sentido. Ele tende a reduzir essa dissonância por meio de mudanças de suas atitudes ou de seu comportamento, começando a discordar e a criticar as políticas de inclusão escolar, ou pode aceitar e criar estratégias para efetivação da inclusão escolar de um aluno com deficiência em sua sala de aula. Em vez de discordar de um princípio tão amplamente aceito hoje, o que também lhe pode causar desconforto, pode relativizá-lo, identificando exceções, isto é, convencendo-se de que nem todos os deficientes têm condições de serem inseridos em classes de ensino comum.

Esse mecanismo de equilíbrio cognitivo, por meio da solução de dissonância cognitiva, “molda comportamentos e percepções, para que as pessoas mantenham uma constância cognitiva. Nós ignoramos informações que refutam ou contradizem nossas crenças e aceitamos sem críticas as informações que as confirmam” (GAZZANIGA; HEATHERTON, 2005, p. 23).

Transpondo esses conceitos apresentados para o contexto educacional, mais especificamente para a relação professor-aluno, enfocando a figura do professor, podemos afirmar que ele possui valores e crenças acerca do mundo e das pessoas, entre as quais seus alunos, e elabora percepções e atitudes sociais, eventualmente até estereótipos, em relação a esses alunos.

Esses processos ocorrem desde o nascimento desses indivíduos, passam sua infância e relações familiares e afetivas, sua escolha profissional, sua formação inicial e continuada, suas relações com o sistema de ensino, metodologias, chefia e colegas de trabalho e finalmente sua interação direta com os estudantes. A relação professor-aluno inicia-se quando o professor vê o estudante ou, indiretamente, quando ouve algo a respeito do aluno ou lê um relatório sobre ele. São então formuladas impressões

iniciais. A interação direta com o aluno e as observações contínuas dos comportamentos explícitos deste, de suas falas e de seus desempenhos possibilitam a transformação ou não das impressões iniciais, dependendo das características do aluno, do contexto escolar e social e das características desse professor.

As chamadas crenças educacionais referem-se a ideias e convicções relacionadas à educação, manifestadas consciente ou inconscientemente pelos professores, as quais influenciam suas decisões pedagógicas e sua relação com os alunos. Assim, a partir de suas crenças, os professores interpretam e reagem ao desempenho dos seus estudantes, podendo inclusive influenciá-los, de acordo com suas expectativas. As crenças educacionais podem constituir-se em elementos facilitadores ou dificultadores da aprendizagem dos estudantes (PAIVA; DEL PRETTE, 2009).

Tais crenças desenvolvem-se a partir das representações mútuas que professores e estudantes constroem uns sobre os outros. Coll e Miras (1995) tecem uma rede explicativa sobre a construção dessas representações. Segundo os autores, as representações formam-se por observação mútua, informações recebidas e observação mútua continuada, que pode reforçar ou modificar a impressão inicial.

Os professores apresentam um conceito socialmente construído do aluno ideal, influenciado por fatores histórico-culturais, sistematizados principalmente em sua formação, e também com base em fatores pessoais, que perpassam a experiência docente individual. É com base nesse conceito do aluno ideal que os professores constroem representações a respeito de seus alunos, mediante a seleção e categorização de determinadas qualidades destes. Essas representações são influenciadas pela concepção que cada um tem de seu próprio papel e do outro, incluindo função, status e poder. Coll e Miras (1995) apontam que os fatores normativos que geralmente influenciam a representação dos professores se relacionam principalmente com a aceitação por parte dos alunos das normas escolares e com os comportamentos destes de acordo com os objetivos da instituição de ensino. Assim, os estudantes com dificuldades de aprendizagem, por exemplo, podem ser considerados como desviantes em relação ao perfil do aluno idealizado, especialmente por não atingirem os objetivos educacionais propostos à maioria. O mesmo pode ocorrer com os alunos com problemas de comportamento ou com dificuldades emocionais, que em determinadas situações não se adéquam às normas da escola. Imediatamente são criadas crenças e expectativas a seu respeito, que influenciam as decisões e ações dos professores, que por sua vez afetam o desempenho dos alunos.

A construção de estigmas acerca de pessoas com deficiências, por exemplo, é bastante comum na sociedade em geral. Geralmente são con-

sideradas como pessoas incompletas, sua incapacidade ou característica patológica é ressaltada e transposta para outras partes do corpo ou para atividades nas quais a pessoa não apresenta qualquer dificuldade, sendo o sujeito considerado e tratado como desviante em todos os aspectos de sua vida. Isso pode ser explicado pelo fenômeno referido por Wright (1960) como efeito globalizante.

Os professores carregam consigo essa representação social, que pode afetar fortemente sua relação com alunos com deficiência. Considerando-os excessivamente dependentes ou pouco competentes, o professor pode não lhes proporcionar situações adequadas para o desenvolvimento da aprendizagem, facilitando excessivamente as atividades ou poupando-os de desafios. Ele pode também dificultar a interação social desses alunos com seus pares, com superproteção ou isolamento em relação aos demais, por entender que eles são demasiadamente frágeis ou até perigosos.

Talvez a forma mais evidente de as crenças educacionais e representações dos professores em relação aos seus alunos se manifestarem ocorra com o fenômeno das expectativas. As pesquisas vêm sendo desenvolvidas desde a década de 60 do século passado, com o intuito de compreender principalmente a relação entre as expectativas dos professores e o desempenho dos estudantes (ROSENTHAL; JACOBSON, 1968).

Segundo Coll e Miras (1995), o conceito da chamada profecia autor-realizadora foi cunhado em 1948 por Merton e retomado em 1950 por Allport, alcançando particular importância a partir da década de 60 do século passado, com o famoso estudo de Rosenthal e Jacobson (1968). A ideia central de tal conceito indica que a expectativa de uma pessoa sobre o comportamento de outra pode influenciar esta última de tal modo que esse comportamento acaba por ocorrer conforme o que se esperava.

Nos estudos de Rosenthal e Jacobson (1968), realizados no contexto de salas de aula, foram obtidas evidências conclusivas de que as expectativas dos professores sobre o desempenho dos seus alunos, induzidas experimentalmente, afetaram significativamente o rendimento escolar destes.

Diversos outros estudiosos ocuparam-se do tema posteriormente, com resultados bastante diversos, alguns contrariando os achados de Rosenthal e Jacobson (1968), outros ampliando suas evidências. As expectativas têm sido induzidas, mas há também estudos naturalísticos. Há quem sugira que as expectativas dos professores não influenciam necessariamente o comportamento do estudante, mas o predizem, por serem os docentes precisos em sua percepção dos alunos (BROPHY, 1983; JUSSIM, 1986).

Considerando as controvérsias das pesquisas sobre o tema, a conclusão de Coll e Miras (1995), ao revisarem estudos na área, é a de que os efeitos das expectativas dos professores sobre o rendimento de seus es-

tudantes dependem de mecanismos complexos. Jussim (1986) propõe um modelo de três fases para explicar a relação entre as expectativas e sua confirmação, que inclui o desenvolvimento das expectativas pelos professores, um tratamento educativo diferente aos alunos em função de suas expectativas e reações dos alunos aos diferentes tratamentos educativos de forma a confirmar as expectativas dos professores.

Com relação à primeira etapa, ela inicia-se pela percepção dos professores sobre seus estudantes, que se constrói a partir da reputação destes, de diagnósticos prévios, estereótipos sociais, aparência física, entre outros aspectos. Conforme o contato se prolonga, essas primeiras expectativas podem alterar-se ou não, dependendo da força das evidências que as contradizem, grau de flexibilidade ou rigidez das expectativas e distorções confirmatórias. Os professores, mesmo diante de demonstrações contrárias às suas primeiras impressões, podem fazer interpretações incorretas das atuações dos alunos, tendendo a confirmar suas expectativas iniciais.

O autor discute a influência de processos psicológicos e fatores situacionais que medeiam a relação entre as expectativas dos professores e o tratamento educacional diferenciado, assim como as reações dos alunos diante deste.<sup>2</sup>

De acordo com Paiva e Del Prette (2009), as pesquisas sobre o assunto no Brasil têm destacado a relação entre o fracasso escolar e a baixa expectativa dos professores quanto ao desempenho acadêmico de seus alunos, inclusive estudando a influência da classe econômica e social dos estudantes na formação da expectativa docente. Os enfoques e resultados são diversos, podendo ser citados alguns estudos, como o de Britto e Lomonaco, que já em 1983 concluíram que as expectativas que as professoras entrevistadas em sua pesquisa apresentavam sobre seus estudantes, construídas a partir de estereótipos desde os primeiros dias de aula, afetavam seu julgamento sobre o rendimento escolar deles (BRITTO; LOMONACO, 1983). Martini e Boruchovitch (2004) evidenciaram atribuições de causalidade por parte dos professores ao fracasso escolar, predominantemente relacionando-o a fatores pessoais e familiares dos estudantes. Schiavoni e Martinelli (2005) estudaram a percepção que alunos com dificuldades de aprendizagem em escrita tinham das expectativas dos respectivos professores a seu respeito. Os resultados evidenciaram que, quanto maior era o nível de dificuldade de aprendizagem dos participantes, menos positiva

---

2 Embora esteja fora do escopo deste texto, convém apontar que as expectativas que alunos têm do professor podem afetar o desempenho deles. No estudo realizado por Jamieson *et al.* (1987), nas classes nas quais foram construídas altas expectativas com relação ao professor, os estudantes apresentaram desempenho escolar melhor que os estudantes das classes nas quais não houve manipulação das expectativas com relação ao professor. Adicionalmente, aqueles estudantes apresentaram significativamente mais comportamentos adequados e significativamente menos comportamentos inadequados na sala de aula, comparativamente a estes estudantes.

era a percepção que os alunos tinham das expectativas dos professores a seu respeito. Sales (2010) evidenciou que a expectativa dos professores em relação ao desempenho de alunos com fracasso escolar em matemática era mais negativa que a expectativa que esses alunos tinham a respeito de seu próprio desempenho.

Outra temática bastante abordada em pesquisas com relação aos conceitos trabalhados refere-se às atitudes. Particularmente no contexto da educação inclusiva, inúmeros estudos enfocam a temática das atitudes sociais de professores em relação à inclusão, pois estas podem sugerir as condutas que eles adotam em suas salas de aula (OMOTE *et al.*, 2005).

As atitudes do professor em relação à inclusão são influenciadas por diversos fatores, como recursos disponíveis, políticas educacionais, contexto escolar e nível de apoio para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais (HSIEN, 2007). Algumas das variáveis que podem estar relacionadas às atitudes sociais dos professores em relação à inclusão, embora os efeitos específicos destas não estejam totalmente esclarecidos, referem-se às suas variáveis pessoais e incluem gênero, idade cronológica, tempo de experiência docente no ensino comum, nível de escolaridade e experiência no ensino de aluno deficiente (OMOTE *et al.*, 2005).

As pesquisas apresentam resultados diversos, mas a importância dessas variáveis é evidenciada em muitos trabalhos, destacando-se o gênero (PEARMAN *et al.*, 1992), a idade cronológica (BALBONI; PEDRABISSI, 2000), o tempo de experiência docente (BERRY, 2010), a experiência no ensino de alunos deficientes (PARASURAM, 2006) e a formação profissional (AVRAMIDIS; KALYVA, 2007).

Omote *et al.* (2005) sintetizaram os principais resultados das pesquisas até o momento, apesar de estes se apresentarem contraditórios, sugerindo que de um modo geral as atitudes sociais positivas em relação à inclusão são demonstradas por professores do gênero feminino, mais jovens, com menos tempo de experiência docente no ensino comum, com nível mais baixo de escolaridade e com experiência no ensino de alunos deficientes.

A experiência dos professores com crianças deficientes parece ser uma variável relevante nas atitudes sociais em relação à inclusão, mas as pesquisas revelam resultados contraditórios. Os estudos de Avramidis e Kalyva (2007) apontam que as experiências prévias de professores com alunos com deficiência são fundamentais para o desenvolvimento de atitudes favoráveis à inclusão. Em algumas situações a experiência prévia com alunos com deficiência pode gerar atitudes negativas, decorrentes, por exemplo, de situações de estresse (AVRAMIDIS; NORWICH, 2002). Tudo isso sugere que as atitudes sociais em relação à inclusão se formam a partir de múltiplos determinantes, requerendo novas e mais detalhadas investigações.

## Autoconceito, autoestima e autoeficácia

Nas relações que o professor, como um ser humano, mantém com a sua classe e cada um de seus alunos, afluem suas crenças, expectativas e atitudes sociais associadas a variadas questões relacionadas à educação, como o papel do educador, o ato de ensinar, a aprendizagem e o desenvolvimento de seus alunos, a inclusão e o direito à educação de qualidade etc. Além disso, as cognições desse professor acerca de si constituem-se em importantes variáveis que podem influenciar sua relação com os alunos.

Segundo Vygotsky (1998), os sujeitos são ativos e interativos e constroem conhecimentos e afetos a partir das funções intra e interpessoais. Para esse autor o processo de internalização de um determinado conceito ocorre por meio de duas funções: as funções *interpessoais* e as funções *intrapessoais*. As funções *interpessoais* são as atividades coletivas e sociais das quais os sujeitos participam. As funções *intrapessoais* são as atividades individuais, como propriedades internas do pensamento do indivíduo. Nas interações sociais, as pessoas vivenciam experiências para as quais constroem significados internos; trata-se de uma relação complexa entre a subjetividade e a objetividade, o singular e o plural.

Nesse complexo processo do desenvolvimento humano, os sujeitos, assim como constroem percepções, crenças, atitudes e expectativas acerca das outras pessoas, o fazem em relação a si. Nesse sentido, os conceitos abordados anteriormente precisam ser enfocados em direção à própria pessoa, sendo importante compreender constructos como autoconceito, autoestima e autoeficácia.

A maneira como a pessoa se percebe, a visão que elabora a respeito de si formam seu autoconceito. As experiências socioafetivas vivenciadas ao longo de sua vida contribuem de modo dinâmico para esse processo. O autoconceito forma-se a partir da percepção de características pessoais, do modo como as relações com os outros acontecem e da comparação com outras pessoas. As pessoas percebem seu próprio comportamento, ou seja, se auto-observam e constroem autoesquemas, estruturas organizadas de conhecimentos sobre si, que lhes permitem, em certa medida, compreender, explicar e prever seu próprio comportamento. Além disso, no processo de construção das crenças sobre si, as pessoas costumam comparar-se umas às outras. As pessoas tendem à autoavaliação e para conseguir realizá-la necessitam buscar parâmetros em condições concretas ou em outras pessoas (RODRIGUES; ASSMAR; JABLONSKI, 2007).

De acordo com Santos, Antunes e Bernardi (2008), o autoconceito docente relaciona-se à percepção que o professor tem tanto de si como aprendiz e mestre quanto da posse de características necessárias ao papel docente, como habilidades e capacidades para enfrentar o cotidiano da profissão.

A autoestima refere-se a uma percepção avaliativa sobre si, levando a pessoa a desenvolver ideias positivas ou negativas acerca de suas características, comportamentos, maneira de ser (MOSQUERA; STOBBAUS, 2006). Trata-se de uma avaliação afetiva do autoconceito, que a própria pessoa realiza, levando a atitudes de aprovação ou desaprovação a respeito de si. O processo de construção da autoestima também perpassa as relações sociais. Assim, as pessoas buscam valorização e reconhecimento dos outros. Se alcançarem, sentem-se mais acolhidas, confiantes, e há possibilidades de melhor autoestima. Caso contrário, sentem-se inferiores, incapazes, e pode ocorrer um rebaixamento da autoestima. Se o professor realiza uma avaliação positiva sobre si, ou seja, apresenta alta autoestima, é porque se sente capacitado para suas atividades, valorizado pelos seus pares e chefias, motivado para o contato com os estudantes e as demais tarefas (SANTOS; ANTUNES; BERNARDI, 2008).

A autoestima docente pode estar relacionada dentre outros fatores a sua satisfação profissional. Carlotto e Palazzo (2006) destacam que as diversas atribuições impostas ao professor, na sala de aula e extraclasse, podem gerar alto nível de estresse, chegando inclusive ao desenvolvimento da síndrome de *Burnout*, considerada uma reação emocional crônica nas atividades laborais que incluem o relacionamento interpessoal. Tal síndrome manifesta-se por exaustão, desânimo, insatisfação constante no trabalho, distanciamento de suas responsabilidades, dentre outros. Entre professores, o problema pode gerar absenteísmo, abandono dos cargos e alienação das atividades. De acordo com Carlotto e Palazzo (2006), os fatores de estresse mais relacionados à síndrome de *Burnout* em professores foram o mau comportamento dos alunos, expectativas familiares e pouca participação nas decisões institucionais. O estudo de Pedro e Peixoto (2006), em consonância com outras pesquisas resgatadas pelos autores, revelou correlação positiva entre autoestima e a satisfação profissional entre professores portugueses. Os autores destacam que promover maior bem-estar entre os professores em seu ambiente de trabalho pode contribuir para o aumento de sua autoestima, o que por sua vez é essencial para que esses professores estabeleçam relações mais positivas com seus estudantes, facilitando inclusive o desenvolvimento da autoestima de seus alunos, o que pode enriquecer o processo de ensino e aprendizagem.

Diferentemente do autoconceito, com caráter mais geral e permanente, Bandura, Azzi e Polydoro (2008) desenvolvem a ideia de autoeficácia. Segundo sua teoria social cognitiva, os indivíduos não são moldados por forças ambientais nem movidos por impulsos internos. As ações e pensamentos humanos são produzidos em relações dinâmicas entre fatores pessoais, comportamentais e ambientais. Para os autores, os homens são autorreflexivos, autorregulados e proativos. As crenças de autoeficácia são

juízos das pessoas sobre suas capacidades de organizar e executar ações necessárias para atingir certos níveis de desempenho (PAJARES; OLAZ, 2008). Refere-se a uma avaliação que a pessoa faz sobre suas capacidades em situações específicas, não se tratando de possuir ou não determinadas habilidades, mas de acreditar que as apresentará ou não quando necessário (BZUNECK, 2000). A crença que as pessoas possuem de que são capazes pode influenciar sua motivação ou disposição para a ação, seu estado emocional, suas ações e o próprio desempenho, mais do que aquilo que seriam capazes de realizar (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008).

De acordo com Pajares e Olaz (2008), as pessoas formam suas crenças de autoeficácia a partir de quatro fontes principais: o resultado de comportamentos anteriores ou as *experiências de domínio*; a observação do comportamento de outras pessoas ou a *experiência vicária*; a exposição ao julgamento dos outros ou *persuasões sociais*; e os *estados somáticos e emocionais*, como estados de humor e estresse, por exemplo.

As crenças de autoeficácia podem influenciar o funcionamento humano de várias maneiras. Pessoas mais confiantes em sua própria capacidade encaram obstáculos como desafios, estabelecem objetivos mais claros e mantêm compromisso e esforço em alcançá-los, pois acreditam de fato nessa possibilidade. Também se sentem menos ansiosas e estressadas diante de novas situações. Assim, quanto maior o sentido de autoeficácia, maior o esforço e a resiliência (PAJARES; OLAZ, 2008).

Essa influência das crenças de autoeficácia no funcionamento humano depende de diversos fatores, como incentivos externos, recursos concretos para realização das ações, limitações sociais, obstáculos e expectativas de desempenho obscuros ou ambíguos, entre outros. Assim, pode haver discrepâncias entre a crença de autoeficácia e o desempenho. Uma pessoa pode se sentir muito capaz e mesmo assim não conseguir desempenhar determinada atividade em função dos aspectos citados.

Considerando o contexto escolar, Paiva e Del Prette (2009) apontam que crenças de autoeficácia influenciam a motivação dos professores, seu bem-estar pessoal e no trabalho e geram atitudes e comportamentos mais positivos no processo de ensino e aprendizagem. Os professores assumem maior compromisso com o ensino, utilizam procedimentos mais eficazes para lidar com situações de conflitos e dificuldades dos alunos e são mais inovadores em suas ações.

A eficácia do professor relaciona-se a sua confiança, conhecimento e treinamento associados ao grau de execução de suas práticas em sala de aula. Os níveis de eficácia percebidos por professores para lidar com as demandas da sala de aula inclusiva, por exemplo, são muitas vezes determinados pela suficiência da formação para inclusão (HSIEN, 2007).

Bzuneck (2000) sintetiza os principais resultados de pesquisas sobre autoeficácia com professores, indicando que altas crenças de autoeficácia aparecem na maioria dos estudos relacionadas a melhor desempenho dos alunos, incremento da autoeficácia dos próprios alunos e utilização de estratégias mais adequadas para lidar com os alunos, inclusive quando apresentam problemas ou dificuldades. Inversamente, professores com baixos níveis de autoeficácia apresentaram maior tendência a evitar planejamento e realização de atividades para as quais se consideram incapazes e mostraram-se menos persistentes ao lidar com alunos com dificuldades e menos dispostos a inovações. Bzuneck (1996) investigou crenças de eficácia pessoal e eficácia no ensino de professores de Londrina e região. Os resultados apontaram diferentes níveis de crenças de autoeficácia de acordo com variáveis como séries escolares em que lecionavam, idade cronológica, tempo de magistério, formação pedagógica e número de alunos por turma.

A autoeficácia também é um constructo coletivo: a crença de um determinado grupo em sua capacidade para alcançar os objetivos traçados ou realizar as tarefas desejadas cria um sentido de eficácia coletiva (PAJARES; OLAZ, 2008). Ao compartilharem o mesmo espaço, tarefas semelhantes, desafios e problemas parecidos, os professores, os alunos e demais funcionários das escolas compartilham algumas crenças, e estas incluem as de eficácia, crenças na capacidade dos alunos em aprender, dos professores em ensinar, da escola em se organizar ou, mais amplamente, no funcionamento do sistema de ensino, por exemplo. Assim, experiências e características pessoais articulam-se a aspectos grupais, e as crenças de autoeficácia individuais e coletivas influenciam-se mutuamente.

Bzuneck (2000) aponta descobertas das pesquisas a esse respeito, elencando fatores influentes, como o clima geral da escola, seu projeto político-pedagógico, planejamento, ideologia, as interações entre os colegas professores, os *feedbacks* e apoios recebidos, entre outros aspectos.

Intervenções que se ocupam do desenvolvimento de habilidades sociais podem promover melhor auto-observação e percepção de sua própria capacidade. Del Prette e Del Prette (1998) apontam a importância do desenvolvimento de treinos de habilidades sociais junto a professores, o que pode ampliar seu repertório comunicativo, facilitar suas interações em sala de aula e levar os estudantes a um melhor aprendizado. Os autores apresentam resultados positivos de diferentes estudos sobre o treino de habilidades sociais e indicam que a implantação de um projeto de desenvolvimento interpessoal na escola deve se iniciar com um preparo dos professores, que inclui: (1) compreensão do papel das habilidades sociais no desempenho dos estudantes e em sua vida social; (2) observação e avaliação de seu próprio comportamento e a relação deste com o comportamento dos

alunos; (3) ampliação do repertório de habilidades sociais úteis à aprendizagem acadêmica e ao desenvolvimento interpessoal dos estudantes; e (4) procedimentos para promover habilidades sociais de forma integrada aos objetivos escolares atuais.

### Em busca de possíveis conclusões

A partir dos fenômenos abordados, pode-se afirmar que todo o processo educacional está intimamente relacionado a eventos psicológicos, afetivos, sociais, culturais e históricos. As relações interpessoais estabelecidas entre os professores e seus estudantes são consideradas fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem, de acordo com as principais abordagens de ensino que não se centram em um único polo dos processos.

Considerar as interações sociais no contexto escolar torna-se imprescindível para a compreensão do fenômeno educacional. Nesse sentido, é importante que nos sensibilizemos para as questões relacionadas à subjetividade dos professores, que vivenciam cotidianamente em sua prática diversos desafios, angústias e conquistas.

As crenças, expectativas e atitudes que o professor desenvolve em relação aos outros, inclusive seus alunos, e também acerca de si precisam ser consideradas em sua formação inicial e continuada. Aprender a conhecer essas características pessoais e a utilizá-las a favor do seu trabalho docente certamente deve fazer parte integrante do rol de competências que qualquer professor deve ter.

Todas essas discussões têm como pano de fundo a provisão de ensino de qualidade a todos os alunos, independentemente das características deles e das cognições sociais a respeito deles. De acordo com Omote *et al.* (2005), a capacitação dos professores deve incluir uma nova visão de ensino e aprendizagem, fundada em atitudes favoráveis à inclusão. Martins (2006) indica a importância da utilização de estratégias mais dinâmicas e significativas aos professores e da ampliação de espaços permanentes de estudos, troca de experiências, dúvidas e angústias. Gatti (2003) ressalta que, para os programas formativos terem impacto efetivo no modo de agir das pessoas, é imprescindível que considerem as condições psicossociais e culturais dos sujeitos envolvidos, além de suas condições cognitivas, buscando integrar vida e trabalho dos participantes.

Santos, Antunes e Bernardi (2008) apontam que, mais do que as abordagens de ensino, o que irá diferenciar os professores em sua prática é a sua capacidade de refletir sobre esta, de autoavaliar-se e de reconstruir suas ações com autonomia. Assim, os processos de auto-observação, reflexão e busca de transformação pessoal devem ser constantes. Os autores

ressaltam a importância de espaços de encontro entre os professores e destes com outros setores da escola, sistema de ensino e afins, que propõem estratégias interativas, com o intuito de desenvolver o autoconhecimento e favorecer a criação de um ambiente de trabalho cooperativo capaz de propiciar relações interpessoais saudáveis e que promovam o desenvolvimento da autoestima e motivação dos envolvidos.

Rodrigues, Assmar e Jablonski (2007) afirmam que ter consciência dos nossos processos perceptivos acerca do mundo, dos outros e de nós mesmos pode minimizar a influência desses processos nas interações e, assim, evitar a formação de estereótipos, ampliando a possibilidade de revisão de impressões e concepções. Em termos de formação e capacitação de professores, isso significa que precisam ser criadas oportunidades de estes conhecerem as suas cognições acerca do mundo, dos outros e de si. Os professores precisam aprender a interpretar adequadamente as suas cognições e a lidar com elas no sentido de favorecer o seu trabalho docente, uma vez que este depende das relações sociais e interpessoais entre os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

A mente dos professores obedece aos mesmos princípios cognitivos que orientam qualquer pessoa. Portanto, simplesmente como seres humanos, formam expectativas a respeito do desempenho escolar da classe e de alunos específicos, tanto favoráveis quanto desfavoráveis. Isso faz parte do processo de organização cognitiva, e não há problema algum em haver expectativas favoráveis em relação a alguns alunos e desfavoráveis em relação a outros. Podem até ser decorrentes de uma previsão relativamente acertada do professor, com base na sua sensibilidade e experiência de anos de magistério.

A formação e a capacitação de professores não pretendem que eles construam expectativas favoráveis acerca do desempenho de todos os alunos, independentemente das características que estes possam apresentar. Mas, como profissionais da educação, de cujos julgamentos e comportamentos interativos depende a aprendizagem escolar de seus alunos, não podem reagir passivamente sob a influência dessas cognições, como ocorre com a maioria das pessoas. Em vez de apenas esperar pouco rendimento daqueles de quem têm baixa expectativa, como um leigo talvez fosse fazer, devem interpretar a ocorrência dessas cognições como um indicativo da necessidade de ser dispensada atenção especial a esses alunos. Duas razões convincentes podem ser apontadas para essa recomendação: (1) os alunos de quem os professores esperam pouco rendimento escolar tendem a ser abandonados paulatinamente, ainda que de modo não intencional, razão pela qual os professores precisam atentar para suas próprias condutas em relação a esses alunos; e (2) a baixa expectativa pode ser fruto de

uma percepção relativamente acertada da parte dos professores experientes, que preveem apropriadamente as prováveis dificuldades que aqueles alunos poderão apresentar no decorrer do ano letivo, o que exige maior investimento a ser feito com eles, com mais atenção, cobranças e acompanhamento constante. Pode estar aí a grande diferença entre uma conduta profissional do educador e aquela que poderia ser qualificada como leiga, descomprometida, irresponsável ou até aventureira.

Considerar esses aspectos não significa absolutamente ignorar tantos outros fenômenos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e, mais especificamente, no contexto escolar. O sistema educacional atualmente necessita de muitas transformações, reestruturação das escolas em diferentes níveis, tais como curricular, estrutural, ideológico, cultural, de formação e capacitação profissional.

É necessário investimento contínuo e sério em políticas públicas que se efetivem, garantia de materiais, estruturas e recursos humanos necessários, valorização e incentivos aos profissionais da educação. Além disso, aspectos econômicos e sociais mais amplos na sociedade brasileira, como a pobreza e suas implicações, a violência crescente, a discriminação a determinados grupos sociais, dentre outros, ainda precisam passar por muitas transformações.

A questão é que, em conjunto a esses fenômenos, é fundamental que sejam consideradas as características pessoais dos professores, suas subjetividades, pois estas são impactadas por esses processos mais amplos e também influenciam fortemente as práticas cotidianas em sala de aula.

## Referências

ALAHBABI, A. K-12 Special And General Education Teachers' Attitudes Toward The Inclusion Of Students With Special Needs In General Education Classes In The United Arab Emirates (UAE). *International Journal of Special Education*, v. 24, n. 2, 2009.

ASCH, S. E. *Psicologia Social*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1972.

AVRAMIDIS, E.; KALYVA, E. The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, v. 22, n. 4, p. 367-389, 2007.

AVRAMIDIS, E.; NORWICH, B. Teachers attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, v. 17, n. 2, p. 129-147, 2002.

BALBONI, G.; PEDRABISSI, L. Attitudes of Italian teachers and parents toward school inclusion of students with mental retardation: The role of

experience. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, v. 35, n. 2, p. 148-159, 2000.

BALEOTTI, L. R. *Um estudo do ambiente educacional inclusivo: descrição das atitudes sociais e das relações interpessoais*. 2006. 183 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.

BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BEM, D. J. *Convicções, atitudes e assuntos humanos*. São Paulo: EPU, 1973.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

BERRY, R. A. W. Preservice and early career teachers' attitudes toward inclusion, instructional accommodations, and fairness: three profiles. *The Teacher Educator*, v. 45, n. 2, p. 75-95, 2010.

BRANDÃO, C. R. *O que é Método Paulo Freire*. 18. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRITO, M. C. *Síndrome de Asperger e educação inclusiva: análise de atitudes sociais e interações sociais*. 2011. 167 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

BRITTO, V. M. V.; LOMONACO, J. F. B. Expectativa do professor: implicações psicológicas e sociais. *Psicologia: Ciência e profissão*, v. 3, n. 2, p. 59-79, 1983.

BROPHY, J. E. Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology*, v. 75, n. 5, p. 631-661, 1983.

BROWNELL, M. T. *et al.* Critical Features of Special Education Teacher Preparation: A Comparison with General Teacher Preparation. *The Journal of Special Education*, v. 38, n. 4, p. 242-252, 2005.

BZUNECK, J. A. As crenças de auto-eficácia dos professores. In: SISTO, F. F.; OLIVEIRA, G. de C.; FINI, L. D. T. (org.). *Leituras de Psicologia para Formação de Professores*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 115-134.

BZUNECK, J. A. Crenças de auto-eficácia de professoras do 1º grau e sua relação com outras variáveis de predição e de contexto. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 48, n. 4, p. 57-89, 1996.

CARLOTTO, M. S.; PALAZZO, L. S. Síndrome de burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 5, p. 1017-1026, maio 2006.

- COLL, C.; MIRAS, M. A representação mútua professor/aluno e suas repercussões sobre o ensino e a aprendizagem. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (eds.). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação*. Porto Alegre: Artmed, 1995. v. 2. p. 265-280.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Desenvolvimento interpessoal e educação escolar: o enfoque das habilidades sociais. *Temas em Psicologia*, v. 8, n. 3, p. 205-215, 1998.
- FREIRE, P. *Acción cultural para la libertad*. Buenos Aires: Tierra Nueva, 1975a.
- FREIRE, P. *Concientización*. Buenos Aires: Ediciones Busqueda, 1974.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999. 184 p.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975b. 218 p.
- GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 191-204, 2003.
- GAZZANIGA, M. S.; HEATHERTON, T. F. Self e cognição social. In: GAZZANIGA, M. S.; HEATHERTON, T. F. *Ciência psicológica: mente, cérebro e comportamento*. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 406-435.
- GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.
- HASTORF, A. H.; SCHNEIDER, D. J.; POLEFKA, J. *Percepção de pessoa*. São Paulo: Edusp, 1973.
- HSIEN, M. L. W. Teacher Attitudes towards Preparation for Inclusion – In Support of a Unified Teacher Preparation Program. *Post-Script: Postgraduate Journal of Education Research*, v. 8, n. 1, p. 49-60, 2007.
- JAMIESON, D. W. *et al.* Pygmalion revisited: new evidence for student expectancy effects in the classroom. *Journal of Educational Psychology*, v. 79, n. 4, p. 461-466, 1987.
- JUSSIM, L. Self-fulfilling prophecies: A theoretical and integrative review. *Psychological Review*, n. 93, p. 429-445, 1986.
- KRECH, D.; CRUTCHFIELD, R. S.; BALLACHEY, E. L. *O Indivíduo na Sociedade*. São Paulo: Pioneira, 1969.
- MARTINI, M. L.; BORUCHOVITCH, E. *A teoria da atribuição de causalidade: Contribuições para a formação e atuação de educadores*. Campinas: Alínea, 2004.
- MARTINS, L. de A. R. Formação de professores numa perspectiva inclusiva: algumas constatações. In: MANZINI, E. J. (org.). *Inclusão e acessibilidade*. Marília: ABPEE, 2006. p. 17-27.

MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBAUS, C. D. Auto-imagem, auto-estima e auto-realização: qualidade de vida na universidade. *Psicologia, Saúde e Doenças*, v. 7, n. 1, p. 83-88, 2006.

OLSON, J. M. *Special education and general education teacher attitudes toward inclusion*. Dissertação (Mestrado em Guidance and Counseling) – University of Wisconsin-Stout, Menomonie, 2003.

OMOTE, S. A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 11, n. 1, p. 33-47, 2005.

OMOTE, S. Inclusão e a questão das diferenças na educação. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, p. 251-272, 2006.

OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão. *Ponto de Vista*, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 4-13, 1999.

OMOTE, S. *et al.* Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. *Paidéia*, v. 15, n. 32, p. 387-398, set./dez. 2005.

PAIVA, M. L. M. F.; DEL PRETTE, Z. A. P. Crenças docentes e implicações para o processo de ensino-aprendizagem. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, v. 13, n. 1, p. 75-85, jan./jun. 2009.

PAJARES, F.; OLAZ, F. Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. (org.). *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PARASURAM, K. Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability & Society*, v. 21, n. 3, p. 231-242, maio 2006.

PEARMAN, E. L. *et al.* Educating all students in school: attitudes and beliefs about inclusion. *Education and Training in Mental Retardation*, v. 27, p. 176-182, 1992.

PEDRO, N.; PEIXOTO, F. Satisfação profissional e auto-estima em professores dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. *Análise Psicológica*, v. 24, n. 2, p. 247-262, 2006.

RODRIGUES, A. *Psicologia Social*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

RODRIGUES, A.; ASSMAR, E. M. L.; JABLONSKY, B. *Psicologia social*. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

- ROMI, S.; LEYSER, Y. Exploring inclusion preservice training needs: a study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, v. 21, n. 1, p. 85-105, 2006.
- ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. *Pygmalion in the classroom: Teacher expectations and student intellectual development*. Nova York: Holt, 1968.
- SALES, K. F. S. *As atribuições causais de professores por fracasso escolar em matemática: comparação com percepções de seus alunos*. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.
- SANTOS, B. S. dos; ANTUNES, D. D.; BERNARDI, J. O docente e sua subjetividade nos processos motivacionais. *Educação*, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 46-53, jan./abr. 2008.
- SANTOS, R. V. Abordagens do processo de ensino e aprendizagem. *Revista Integração*, São Paulo, v. 11, n. 40, p. 19-31, 2005.
- SCHIAVONI, A.; MARTINELLI, S. de C. Percepção de alunos sobre as expectativas do professor acerca do seu desempenho: um estudo comparativo entre alunos com e sem dificuldades de aprendizagem. *Interação em Psicologia*, Curitiba, v. 9, n. 2, p. 311-319, jul./dez. 2005.
- SEARLE, J. R. *Mente, cérebro e ciência*. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1984. (Biblioteca de Filosofia Contemporânea).
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999. 451 p.
- VIEIRA, S. L. (org.). *Gestão da escola: desafios a enfrentar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996. 168 p. (Série Psicologia e Pedagogia).
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jeferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martin Fontes, 1998. 194 p. (Série Psicologia e Pedagogia).
- WRIGHT, B. A. *Physical Disability: a psychological approach*. Nova York: Harper & Brothers, 1960.



# A importância das variáveis pessoais do professor na sua formação para a Educação Inclusiva<sup>1</sup>

Sadao Omote

Camila Mugnai Vieira

## Introdução

A Educação Inclusiva ou, mais amplamente, a *educação de qualidade para todos* depende de diversos fatores para sua efetividade, destacando-se a gestão escolar, as políticas públicas e a participação de toda a comunidade escolar para a construção de uma cultura inclusiva. Trata-se de um processo contínuo e complexo, que envolve professores, alunos, gestores e familiares, em um movimento de aprendizado em meio à diversidade.

A importância do papel do professor nesse processo é amplamente considerada nas pesquisas e na prática cotidiana. Ao falar em educação escolar de crianças e jovens, tradicionalmente a qualificação do professor é apontada como um dos importantes ingredientes, além dos recursos materiais – dos livros escolares às tecnologias. Espera-se contar com um professor que possa atender as necessidades de todo e qualquer aluno, que saiba dispor de recursos materiais e estratégias em um trabalho conjunto com especialistas para lidar com as especificidades que demandam procedimentos diferenciados.

Ocorre que o processo de aprendizagem depende em grande extensão das relações sociais que são estabelecidas na sala de aula e na escola.

---

<sup>1</sup> Texto original: OMOTE, S.; VIEIRA, C. M. A importância das variáveis pessoais do professor na sua formação para a Educação Inclusiva. In: OLIVEIRA, A. A. S.; PAPIM, A. A. P.; PAIXÃO, K. M. G. (org.). *Educação Especial e Inclusiva: contornos contemporâneos em educação e saúde*. Curitiba: Editora CRV, 2018. p. 191-209.

É reconhecido atualmente que, além dos processos cognitivos envolvidos no processamento de informações, a afetividade exerce importante papel na construção de conhecimento. Assim, o processo educativo depende fundamentalmente das relações construídas entre o professor e seus alunos, bem como entre os próprios alunos.

Os estudos têm indicado que a afetividade presente na ação docente pode tanto estimular quanto inibir o processo de aprendizagem dos alunos. Ações docentes afetivas influenciam a motivação, a participação, a dedicação e o interesse dos alunos pelo estudo. As relações afetivas e cooperativas, solidárias, tolerantes e que demonstram respeito e apoio por parte dos educadores podem ajudar alunos com dificuldades de aprendizagem a superá-las. Por outro lado, ações autoritárias ou indiferentes podem gerar dificuldades de aprendizagem e desmotivação (RIBEIRO, 2010).

A qualidade das relações interpessoais estabelecidas na sala de aula depende fundamentalmente do professor. Assim, para além do domínio de conteúdos e técnicas pedagógicas, espera-se que o docente tenha a competência de se vincular e se relacionar com seus alunos de modo favorável ao processo de aprendizagem e possa criar um ambiente social em sala de aula propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de todos os estudantes.

Os cursos de formação inicial e continuada de professores para a Educação Inclusiva têm caracterizado como ação docente competente o domínio de determinados conteúdos (sobre desenvolvimento infantil e necessidades educacionais especiais) e de fundamentos filosóficos e legais do ensino, além de habilidades para fazer uso eficiente de recursos didático-pedagógicos, como métodos, técnicas e procedimentos de ensino e, mais recentemente, de tecnologias avançadas.

Convidamos o leitor a refletir sobre a possibilidade de outra dimensão ser considerada na formação de professores para a efetividade da educação escolar inclusiva e de qualidade para crianças e jovens. Trata-se de características pessoais do professor, aqui denominadas variáveis pessoais do professor. O pressuposto básico para tal reflexão está ancorado na ideia de que a relação ensino-aprendizagem precisa ser tratada como relação interpessoal entre quem ensina e quem aprende, no encontro em que cada parte comparece com sua história e projeto de vida, que podem emprestar diferentes significados à educação.

Como todo ser humano, os professores constroem concepções, atitudes sociais, representações, crenças e expectativas em relação ao mundo e às pessoas ao redor. No contexto de sala de aula, esses elementos referem-se aos seus alunos e seu desempenho escolar. Suas concepções e atitudes podem decorrer de sua experiência docente e podem ser influenciadas por percepções equivocadas, preconceitos, valores pessoais e culturais ou ex-

periências anteriores negativas. O fato é que esses elementos influenciam suas interações e condutas em relação aos seus alunos, incluindo o público-alvo da Educação Especial, de modo favorável ou desfavorável (OMOTE; FONSECA-JANES; VIEIRA, 2014).

Assim, a aprendizagem escolar depende da qualidade da relação entre as pessoas que compõem a classe, sendo o professor o grande regente das relações interpessoais e sociais que ocorrem no espaço social da classe e da escola.

### O professor como regente das relações sociais entre os alunos

No exercício da sua função, o professor deve gerenciar as relações interpessoais e sociais na sala de aula, de modo a criar clima de amizade, solidariedade e cooperação. Deve reinar um clima de acolhimento sem *bullying* ou em condições de poder discutir a ocorrência de *bullying* como expressão da natureza das relações existentes na classe. Acima de tudo, deve buscar a valorização das pessoas e respeito pelo que cada pessoa é.

A sala de aula é um ambiente privilegiado para o desenvolvimento do sentido ético da amizade, para o aprendizado da convivência com outras pessoas, para transformações mútuas por meio das interações sociais e para o desenvolvimento humano (ABRAHIM, 2009).

Os professores funcionam como modelos para seus alunos. Suas palavras e suas ações são observadas. O modo como se comportam, conduzem as aulas e intervêm nas diferentes situações influencia a conduta dos alunos, inclusive as ações de indisciplina ou agressividade e o pedido de ajuda ou não por parte dos alunos que sofrem ou presenciam injustiças, discriminações ou *bullying*. Alunos agressores e vítimas de agressões costumam ter níveis inferiores na qualidade da relação com o professor quando comparados aos seus pares não envolvidos em situação de violência. Essa qualidade na relação costuma ser caracterizada pelo grau de proximidade e situações de conflito vivenciadas com os professores (LAMAS; FREITAS; BARBOSA, 2013).

Várias pesquisas têm se ocupado da investigação de concepções e atitudes de crianças sem deficiência em relação às deficiências e à inclusão, especialmente relacionadas ao contexto escolar. Em síntese, elas indicam um desconhecimento das deficiências por parte das crianças, e, de modo geral, há assimilações de informações equivocadas ou falta de acesso a informações corretas, possibilitando a criação de explicações fantasiosas e muitas vezes carregadas de estereótipos e preconceitos (VIEIRA, 2006).

Apesar de os resultados ainda serem variados e até contraditórios, grande parte dos estudos vem indicando os benefícios da participação de alunos com deficiências em salas comuns, tanto para estes quanto para os

outros, em termos de aprendizagem e interação social. Para os estudantes com deficiência, a inclusão pode ser benéfica no sentido de desenvolver a competência social e as habilidades comunicativas, além de aumentar sua autoconfiança (ANHÃO; PFEIFER; SANTOS, 2010; DIAMOND, 2001); aos alunos sem deficiência, pode promover um aprendizado de cooperação, tolerância e solidariedade, além de aumentar a aceitação de pessoas com deficiência (KALYVA; AGALLOTIS, 2009; LANGEVIN, 2009).

Ressalta-se que a construção ou mudança de concepções e atitudes sociais não depende apenas de contatos sociais. É necessário que estes ocorram em um ambiente que possibilite interações adequadas e principalmente que sejam capazes de produzir trabalhos educativos e informativos junto à comunidade escolar, assim como trabalhos de preparação dos alunos com deficiência para participar do ambiente inclusivo.

Alguns estudos apontam os efeitos positivos de intervenções com crianças, no sentido de promoverem concepções mais adequadas, atitudes mais favoráveis e interações mais positivas entre crianças com e sem deficiências (FERREIRA, 1998; LEWIS, 1995; VIEIRA, 2006). Ainda mais potentes que trabalhos desenvolvidos na escola por profissionais externos a ela, as ações cotidianas dos professores em sala de aula podem gerar um ambiente mais acolhedor à diversidade e atitudes sociais mais positivas por parte dos alunos (KIM, 2011).

Ao mediar adequadamente as interações entre os alunos, o professor pode incentivar a aprendizagem cooperativa, por meio da qual os estudantes se ajudam mutuamente no processo de aprendizagem e atuam como parceiros entre si e com o professor. Com isso, podem adquirir conhecimentos sobre objetos e o mundo e ter contato com diversificados pontos de vista, reflexão sobre seus próprios pensamentos e ampliação da autonomia em busca de novos conhecimentos, além de melhorar as relações sociais (JACQUES; WILTON; TOWNSEND, 1998; PIERCY; WILTON; TOWNSEND, 2002).

Algumas pesquisas destacam-se por enfocarem, em suas intervenções, não os alunos isoladamente, mas o professor como via de acesso ao alunado. Por meio da capacitação de professores, os autores buscaram afetar as atitudes ou as habilidades sociais dos estudantes. Esses achados indicam o potencial do professor como multiplicador de intervenções que visam interações sociais mais positivas em sala de aula e maior aceitação da diversidade por parte dos alunos (GASH, 1993; ROCHA; CARRARA, 2011; VIEIRA, 2014).

## Algumas variáveis pessoais dos professores a serem consideradas no processo pedagógico

Para que o professor consiga exercer esse papel de regente das relações interpessoais e sociais no espaço social da sala de aula e de toda a escola, em prol da aprendizagem cooperativa e eficaz, precisa ter um perfil com uma série de características especiais. É do conhecimento de qualquer leitor professores que, mesmo desprovidos de recursos modernos de ensino e sem nenhuma certificação de especialista, atuam como verdadeiros regentes desse ambiente social que tem o propósito de aprendizagem escolar. São professores queridos, líderes e grandes modelos para os estudantes, contando basicamente com suas qualidades pessoais.

Algumas dessas variáveis já são investigadas. Referem-se a concepções que o professor tem a respeito da educação e ensino de todas as crianças e jovens em idade escolar e a respeito de desenvolvimento humano e aprendizagem; sentimentos e crenças em relação a estudantes com diferentes características anatomofisiológicas, psicossociais e socioculturais; e pontos de vista em relação a conceitos fundamentais da prática educativa, como direitos à educação e inclusão.

Isso inclui fenômenos como: atitudes sociais em relação a pessoas com necessidades educacionais especiais (deficiências, altas habilidades, autismo), a específicos grupos etnoculturais ou em diferentes condições socioeconômicas, a questões de gênero e sexualidade, especificamente à sexualidade de pessoas com deficiência, à inclusão etc.; representações sobre educação, inclusão, Educação Especial e deficiência; expectativas em relação ao desempenho escolar de alunos com diferentes características.

O professor possui valores e crenças acerca do mundo e das pessoas, entre as quais seus alunos. Constitui percepções e atitudes sociais, eventualmente até estereótipos, em relação a esses alunos. Os processos de formação da subjetividade do professor ocorrem desde o seu nascimento, perpassam sua infância e relações familiares e afetivas, afetam sua escolha profissional, sua formação inicial e continuada, suas relações com o sistema de ensino, metodologias, chefias e colegas de trabalho e finalmente sua interação direta com os estudantes.

As crenças educacionais são as convicções e os conceitos relacionados à educação, expressos consciente ou inconscientemente pelo professor, os quais influenciam suas condutas pedagógicas e sua relação com o alunado (COLL; MIRAS, 1995). A partir das crenças educacionais, o professor interpreta e reage ao desempenho dos seus estudantes e pode inclusive influenciá-los de acordo com suas expectativas, tornando-se agente a facilitar ou dificultar o processo de aprendizagem (PAIVA; DEL PRETTE, 2009).

Tais crenças evidenciam-se amplamente no fenômeno das expectativas. Assim que o professor vê o estudante, ouve ou lê algo a respeito dele, são formadas as impressões iniciais e, com elas, as expectativas do professor em relação a esse aluno. A interação direta com o aluno e as observações contínuas dos comportamentos explícitos deste, de suas falas e de seus desempenhos possibilitam a transformação ou não das impressões iniciais, dependendo das características do aluno, do contexto escolar e social e das características desse professor. O conceito da chamada profecia autorrealizadora foi cunhado em 1948 por Merton e retomado em 1950 por Allport, alcançando particular importância a partir da década de 60 do século passado, com o famoso estudo de Rosenthal e Jacobson (1968). A ideia central de tal conceito é a de que a expectativa de uma pessoa sobre o comportamento de outra pode influenciar esta última a ponto de esse comportamento acabar ocorrendo conforme o que se esperava.

As expectativas dos professores sobre o desempenho dos seus alunos, induzidas experimentalmente, afetaram significativamente o rendimento escolar destes. Jussim (1986) propôs um modelo de três fases para esse processo: desenvolvimento das expectativas pelos professores, tratamento educativo diferente aos alunos em função de suas expectativas e reações dos alunos aos diferentes tratamentos educativos, de forma a confirmar as expectativas dos professores.

As pesquisas sobre o assunto no Brasil têm destacado a relação entre o fracasso escolar e a baixa expectativa dos professores quanto ao desempenho acadêmico de seus alunos, inclusive estudando a influência da classe econômica e social dos estudantes na formação da expectativa docente (PAIVA; DEL PRETTE, 2009).

As concepções e as atitudes sociais sobre as deficiências e a inclusão apresentadas pelos professores podem influenciar intensamente essas expectativas, bem como toda a sua relação com alunos com deficiência e a mediação que realiza das interações entre estes e os demais alunos.

Diversas variáveis podem estar relacionadas às atitudes sociais dos professores no que se refere à inclusão. As pesquisas apresentam resultados diversificados, e os efeitos específicos de cada variável não são inteiramente compreendidos. Apesar dessas imprecisões, a importância de algumas variáveis é evidenciada em muitos estudos, destacando-se o gênero (PEARMAN *et al.*, 1992), a idade cronológica (BALBONI; PEDRABISSI, 2000), o tempo de experiência docente (BERRY, 2010), a experiência no ensino de alunos com deficiência (PARASURAM, 2006) e a formação profissional (AVRAMIDIS; KALYVA, 2007).

Sugere-se que as atitudes sociais positivas em relação à inclusão são demonstradas por professores do gênero feminino, mais jovens, com me-

nos tempo de experiência docente no ensino comum, com nível mais baixo de escolaridade e com experiência prévia no ensino de alunos com deficiência (OMOTE *et al.*, 2005).

Conjuntamente às variáveis mais diretamente relacionadas ao professor, algumas características do estudante com deficiência e seu grau de comprometimento parecem ter influência nas atitudes dos docentes. A inclusão de estudantes com comprometimentos mais severos ou deficiências múltiplas é menos aceita do que a de alunos com menores limitações (SILVEIRA; NEVES, 2006). A inclusão de alunos com deficiências físicas ou sensoriais foi mais aceita do que a daqueles com problemas cognitivos, emocionais ou comportamentais (CAGRAN; SCHMIDT, 2011; FIORINI, 2011).

Os alunos com transtornos do espectro do autismo (TEA) costumam ser os mais rejeitados e são percebidos mais negativamente do que crianças com desenvolvimento típico. A discrepância entre a aparência física frequentemente “normal” e os comportamentos bastante peculiares comumente gera atitudes sociais negativas por parte das pessoas, por não haver uma explicação clara e explícita para o que ocorre. A mudança das atitudes sociais frente a crianças com TEA depende de um ambiente que proporcione interações sociais positivas (CAMPBELL, 2006).

Quando se trata de estudantes com Altas Habilidades e/ou Superdotação (AH/SD), pesquisas evidenciaram que professores em formação não se sentiam preparados para atuar com esses estudantes, apresentavam muitas dúvidas e inclusive questionavam se realmente a educação desse público era da sua responsabilidade (WECHSLER; SUAREZ, 2016). Para Renzulli (2008), além de apresentar conhecimentos e domínio de técnicas instrucionais, os professores precisam ter paixão e envolvimento pelo que fazem para poder desenvolver um trabalho efetivo junto a alunos com AH/SD.

Uma temática extremamente importante que ainda gera bastante polêmica na ação docente e está fortemente relacionada a variáveis pessoais do professor é a educação sexual. A abordagem educativa da sexualidade é entendida como um meio de diminuir vulnerabilidades. O acesso a informações de qualidade e a possibilidade do debate do tema mediado por um educador pode proporcionar aos alunos conhecimentos e reflexões que levem a escolhas mais conscientes, autônomas e seguras. Especificamente para jovens com deficiência, a educação sexual é de extrema importância, pois pode evitar sua exposição a situações de risco e ampliar suas possibilidades de desenvolvimento de sua cidadania e subjetividade. As pesquisas têm evidenciado, porém, crenças dos educadores sobre essa temática que têm levado a dificuldades para exercerem seu papel de educador sexual, tendo ignorado ou reprimido a manifestação da sexualidade de seus alunos (SCHAAFSMA *et al.*, 2014, WILKENFELD; BALLAN, 2011).

Ao acreditarem, por exemplo, que as pessoas com deficiência intelectual são hiperssexuadas, temem que os comportamentos sexuais se exacerbem e se tornem incontroláveis ao falarem sobre isso. Ou, ainda, por acreditarem que as pessoas com deficiência intelectual são assexuadas e eternas crianças, acham que abordar o tema é desnecessário (MAIA; RIBEIRO, 2010; SCHAAFSMA *et al.* 2014).

### A formação de professores e as suas variáveis pessoais

O professor precisa tornar-se consciente dos fatores que interferem em seu julgamento dos alunos e que afetam, especialmente em sua ação docente, as estratégias pedagógicas adotadas, a avaliação realizada e o modelo que oferece quanto às interações sociais em sala de aula. É necessário que os processos de formação o levem ao autoconhecimento e à busca por mudanças, no sentido de desenvolvimento de condutas mais adequadas e eficazes para o processo de ensino e de aprendizagem, tendo em vista a ampla diversidade de necessidades do alunado (OMOTE; FONSECA-JANES; VIEIRA, 2014).

Além de mudanças ocorridas com o professor, como resultado de aprendizagem significativa dos conceitos fundamentais da Educação, Educação Inclusiva e Educação Especial, precisam ser adquiridas competências para lidar com diferentes situações sociais que podem surgir no ambiente de sala de aula e da escola.

O treino de Habilidades Sociais deveria fazer parte da capacitação de qualquer professor. Del Prette *et al.* (1993) desenvolveram um Programa de Desenvolvimento Interpessoal Profissional (Prodip), com o intuito de treinar essas habilidades nos professores, e evidenciaram que mudanças no repertório interpessoal profissional dos professores e em suas interações com os alunos implicavam uma maior efetividade do processo de ensino e aprendizagem. A preocupação com o treino das Habilidades Sociais do professor é a de desenvolver a competência deste em conceber, conduzir, participar e mediar interações educativas em sala de aula (DEL PRETTE *et al.*, 1993).

De modo geral, os cursos de capacitação não têm contemplado as variáveis pessoais do professor, porém há evidências de que elas podem ser modificadas. A exposição a novas informações é uma estratégia potente para mudança de atitudes sociais. Nesse sentido, há várias possibilidades de manejo de conteúdos e situações que podem gerar novos conhecimentos e mudança conjunta de componentes cognitivos, afetivos e comportamentais. Os procedimentos podem incluir, por exemplo, programas de capacitação para professores ainda em formação, cursos pontuais e disciplinas específicas (OMOTE *et al.*, 2005; SHADE; STEWART, 2001; SHAR-

MA, 2012; GOLMIC; HANSEN, 2012; MALE, 2011; CAMPBELL; GILMORE; CUSKELLY, 2003; AVRAMIDIS; KALYVA, 2007).

Atualmente, além dos cursos oferecidos presencialmente, tem sido ofertada formação a distância, que também se propõe à exposição do professor a novas informações, podendo gerar mudanças em suas atitudes sociais, especialmente nos professores com atitudes sociais menos favoráveis a princípio (RODRIGUES; CAPELLINI; REIS, 2013).

Uma intervenção diferenciada foi desenvolvida por Vieira (2014), que capacitou professores para aplicarem a seus alunos um programa informativo sobre a temática das deficiências e da inclusão, voltado ao público infantil, que utilizava estratégias pedagógicas e lúdicas variadas. A administração desse programa informativo pelos professores junto às respectivas classes resultou na mudança satisfatória de atitudes sociais dos alunos, tornando-as mais favoráveis à inclusão. Ao mesmo tempo, as atitudes sociais dos próprios professores sofreram mudanças, tornando-se mais favoráveis. Os resultados sugerem que as transformações nas atitudes sociais dos alunos podem ter relação com as modificações ocorridas nas atitudes sociais dos professores. Os professores cujas atitudes sociais se modificaram após a capacitação foram predominantemente aqueles que lecionavam em classes cujos alunos também apresentaram mudanças significantes após o programa informativo. Tanto os professores podem ter influenciado as atitudes sociais de seus alunos quanto estes podem ter afetado as atitudes sociais daqueles.

A formação do professor não se encerra em uma formação inicial, básica, nem mesmo em capacitações continuadas, pois é um processo dinâmico e permanente. Deve ocorrer a reflexão contínua sobre sua prática profissional. São necessários espaços de acolhimento, escuta e compartilhamento de vivências entre os pares, que propiciem aos professores a experiência de contato com suas próprias fragilidades, dúvidas e barreiras psicológicas, em busca da construção de maior valorização e sentido no ofício docente, sendo as propostas pautadas em uma cultura escolar que priorize os valores humanos capazes de favorecer um trabalho cooperativo, relações interpessoais saudáveis, maior autoestima e motivação de todos (CRUZ; SORIANO, 2010; SEKKEL; ZANELATTO; BRANDÃO, 2010; SANTOS; ANTUNES; BERNARDI, 2008).

Assim, torna-se essencial que gestores e formadores garantam um equilíbrio entre as dimensões cognitiva, técnica e afetiva na formação docente (RIBEIRO, 2010).

## Como o professor se vê: autoconceito, autoestima e autoeficácia

Há outro conjunto de variáveis pessoais do professor que não podem ser desenvolvidas ou modificadas em cursos de capacitação, mas, em conjunto com as estratégias de formação e condições de trabalho, podem ser convenientemente ajustadas em benefício do ensino e do próprio professor. Destacam-se autoconceito, autoestima e sentimento de autoeficácia.

Todas as pessoas, assim como constroem percepções, crenças, atitudes e expectativas acerca dos outros, o fazem em relação a si. O autoconceito refere-se à maneira como a pessoa se percebe, a visão que elabora a respeito de si. Desenvolve-se a partir da percepção de características pessoais, do modo como as relações com os outros acontecem e da comparação com outras pessoas. As pessoas se auto-observam e constroem estruturas organizadas de conhecimentos sobre si, que lhes permitem, em certa medida, compreender, explicar e prever seu próprio comportamento. As pessoas tendem à autoavaliação e, para conseguir realizá-la, necessitam buscar parâmetros em condições concretas ou em outras pessoas (RODRIGUES; ASSMAR; JABLONSKI, 2007). O autoconceito do professor relaciona-se à percepção que ele tem tanto de si como aprendiz e mestre quanto das características necessárias ao papel docente, como habilidades e capacidades para enfrentar o cotidiano da profissão (SANTOS; ANTUNES; BERNARDI, 2008).

A avaliação afetiva do autoconceito denomina-se autoestima. Trata-se da percepção avaliativa que leva o sujeito a ter concepções positivas ou negativas acerca de seus próprios comportamentos e características, levando à aprovação ou desaprovação destes (MOSQUERA; STOBAUS, 2006). Os indivíduos buscam valorização e reconhecimento dos outros e, quanto mais os alcançam, mais se sentem acolhidos e confiantes, com melhor autoestima.

O rebaixamento da autoestima ocorre quando as pessoas se sentem inferiores, incapazes e sem reconhecimento social. Assim, a autoestima do professor depende do quanto é valorizado pelos seus pares, chefias e alunos, o que o leva a perceber a importância das atividades que desenvolve e a sentir-se mais motivado para elas. Geralmente está relacionada à satisfação profissional e motivação (SANTOS; ANTUNES; BERNARDI, 2008).

Os julgamentos das pessoas sobre suas capacidades de organizar e executar ações necessárias para atingir certos níveis de desempenho são denominados crenças de autoeficácia (PAJARES; OLAZ, 2008). Trata-se da avaliação que o indivíduo faz sobre suas capacidades em determinadas situações, não se tratando de ter ou não determinadas habilidades, mas de acreditar que as apresentará ou não quando necessário (BZUNECK, 2000). Alguns autores entendem que a crença que as pessoas possuem de

que são capazes pode influenciar sua motivação ou disposição para a ação, seu estado emocional, suas ações e o próprio desempenho, mais do que aquilo que seriam capazes de realizar concretamente (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008). Sujeitos mais confiantes em sua própria capacidade enfrentam desafios de modo mais corajoso, estabelecem objetivos mais claros, apresentam compromisso e dedicação para alcançá-los e apresentam menos ansiedade diante de novas situações. Assim, quanto maior o sentido de autoeficácia, maior o esforço e a resiliência (PAJARES; OLAZ, 2008).

A eficácia do professor relaciona-se a sua confiança, conhecimento e treinamento associados ao grau de execução de suas práticas em sala de aula. Os níveis de eficácia percebidos por professores para lidar com as demandas da sala de aula inclusiva, por exemplo, são muitas vezes determinados pela suficiência da formação para inclusão (HSIEN, 2007).

Os estudos sobre autoeficácia com docentes indicam que altas crenças de autoeficácia aparecem na maioria das vezes relacionadas ao melhor desempenho dos alunos, à melhoria da autoeficácia dos próprios estudantes e à utilização de estratégias mais adequadas para lidar com o alunado, inclusive quando apresentam dificuldades. Ao contrário, educadores com baixos níveis de autoeficácia tendem a evitar planejamento e realização de atividades para as quais se consideram incapazes, sendo menos persistentes ao lidar com alunos com dificuldades e menos dispostos a inovações (BZUNECK, 2000).

Toda a comunidade escolar também constrói um sentimento de autoeficácia coletiva. Ao partilharem o mesmo espaço, tarefas e desafios em comum, professores, discentes, gestores e demais funcionários compartilham crenças na capacidade dos alunos em aprender, dos professores em ensinar, da escola em se organizar ou, mais amplamente, no funcionamento do sistema de ensino. Assim, experiências e características pessoais articulam-se com aspectos grupais e sistêmicos, bem como as crenças de autoeficácia individuais e coletivas influenciam-se mutuamente. Os fatores como o clima geral da escola, seu projeto político-pedagógico, planejamento, ideologia, as interações entre os colegas professores, os *feedbacks* e apoios recebidos influenciam o sentimento de autoeficácia docente (BZUNECK, 2000).

### Condições de trabalho e sofrimento docente

Está fora do escopo deste texto, mas é importante apontar que há variáveis pessoais do professor remotamente estabelecidas e anteriores até mesmo à decisão pela carreira docente. Há um conjunto de fenômenos psicossociais que qualificam o professor para o tipo de atividade a ser desenvolvida. A palavra *vocação* pode não mais ser adequada nos tempos

atuais para designar esse conjunto de características pessoais. Estas compõem um quadro psicológico que acolhe e acomoda o ofício de professor, ao mesmo tempo que permite o crescimento e a satisfação da pessoa com a atividade docente que está desenvolvendo. O professor realiza-se no exercício do seu ofício.

As variáveis pessoais do professor dependem, em parte, das condições de trabalho, as quais se constituem em outro pilar para assegurar ensino de qualidade a todas as crianças e jovens. Portanto, além da capacitação adequada do professor, é preciso rever radicalmente as suas condições de trabalho.

Apenas para citar alguns dos crônicos problemas de condições de trabalho dos professores, apontam-se: plano de carreira não atraente, no qual a possibilidade de ascensão não está vinculada ao desempenho, não permitindo que o esforço empreendido se traduza em alguma forma de reconhecimento; não aproveitamento de experiência acumulada por alguns professores, para que estes sejam designados para as situações pedagogicamente mais complexas e difíceis ou para a orientação e supervisão de novos professores.

A literatura tem apontado aspectos recorrentes de precarização das condições de trabalho docente, intensificação da carga horária, flexibilização dos contratos de trabalho, aumento da quantidade de alunos atendidos, problemas de comportamento dos alunos, expectativas dos familiares, pouca participação nas decisões institucionais, baixos salários, escassos materiais e recursos, desvalorização do docente por parte dos alunos e da sociedade em geral e até situações de violência física e psicológica em algumas escolas (MELO *et al.*, 2015; CARLOTTO; PALAZZO, 2006).

As condições de trabalho adversas, somadas à insatisfação com a atividade ocupacional desenvolvida, podem levar os professores ao adoecimento, à síndrome de *Burnout* e até a afastamentos usufruídos em conformidade com a legislação vigente.

A síndrome de *Burnout* manifesta-se como exaustão, desânimo, insatisfação constante no trabalho, distanciamento de suas responsabilidades, dentre outras manifestações sintomáticas. Entre professores, o problema pode gerar absenteísmo, abandono dos cargos e alienação das atividades (CARLOTTO; PALAZZO, 2006). Naturalmente, quem também sofre os muitos danos com esse problema são os estudantes.

Os estudos apontam que promover condições dignas de trabalho aos professores e investir no bem-estar docente em seu ambiente de trabalho pode aumentar sua autoestima, essencial para que desenvolvam relações saudáveis com seus alunos, enriquecendo o processo de ensino e aprendizagem (PEDRO; PEIXOTO, 2006; MELO *et al.*, 2015).

O objetivo primordial das ações de gestão e formação docente deve ser o de gerar oportunidades de o professor desenvolver sua prática com competência, prazer e, por extensão, generosidade, o que terá reflexo certamente no aprendizado e comportamentos dos alunos (AQUINO, 1998). Um professor competente, seguro, satisfeito com o próprio trabalho e generoso é certamente o melhor modelo a ser seguido por seus alunos.

## Conclusões

Considerar as relações sociais no contexto escolar torna-se imprescindível para a compreensão do fenômeno educacional. É necessária a sensibilização para as questões relacionadas à subjetividade dos professores, que vivenciam cotidianamente em sua prática diversos desafios, angústias e conquistas. As concepções, expectativas e atitudes que o professor desenvolve em relação aos seus alunos precisam ser consideradas em sua formação inicial e continuada, bem como em todas as intervenções escolares que se pretendam efetivas.

Obviamente, há tantos outros fenômenos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e, mais especificamente, no contexto escolar. Muitas transformações são necessárias, em termos de políticas públicas, currículos, estruturas, materiais, recursos e cultura. Aspectos econômicos e sociais mais amplos na sociedade brasileira, como a pobreza e suas repercussões, a violência, o preconceito em relação a determinados grupos sociais, ainda precisam ser superados. Propõe-se que, junto a esses fenômenos, sejam consideradas as variáveis pessoais dos professores, que são influenciadas por esses processos mais amplos e também interferem em práticas cotidianas na escola.

A relação professor-aluno e o manejo da interação entre alunos por parte do professor representam o ponto central do processo de ensino, de aprendizagem e de inclusão, merecendo maior atenção em intervenções e pesquisas científicas.

A compreensão por parte do professor de suas próprias crenças e sentimentos a respeito de todas essas questões apontadas pode evitar ou minimizar a influência adversa de algumas variáveis pessoais sobre o próprio processo de ensino. Mais do que isso, a interpretação adequada de suas crenças e sentimentos pode favorecer as suas relações com alunos com as mais variadas características, gerando assim condições favoráveis para uma relação produtiva de ensino-aprendizagem. Adequadas atividades estrategicamente dispostas na matriz curricular dos cursos de formação podem levar os professores a tal reflexão.

Concluindo, convidamos o leitor a refletir sobre a necessidade de os cursos de capacitação, inicial ou continuada, considerarem a possibilidade

de, como parte integrante de disciplinas que tratam de diferentes aspectos da educação e do ensino, levar os professores a uma profunda reflexão sobre a sua participação pessoal na formação de novas gerações de cidadãos. Os alunos podem multiplicar as informações apreendidas, levando-as até seus familiares e comunidade. Eles serão os profissionais e cidadãos do futuro, que, experienciando uma formação ética, no sentido de valorização do ser humano, com toda a complexidade e diversidade que lhe é própria, tendem a desenvolver condutas mais inclusivas nos diferentes contextos em que viverem.

Convidamos o leitor a batalhar e sonhar com a possibilidade de tornar realidade a nossa expectativa de que, num futuro não tão distante, os cursos de formação de professores sejam tão concorridos quanto os de Medicina ou de Engenharias e que seja a carreira docente tão respeitada quanto a de magistrados. Quando isso acontecer, estará a Educação recebendo efetivamente o valor que se lhe atribui, quase levemente, em muitas ocasiões em que é preciso sensibilizar a opinião pública para a consecução de propósitos nem sempre leais. Quando isso acontecer, podemos, em algumas poucas gerações, dar salto qualitativo insonhável na qualidade de vida de todos os cidadãos brasileiros em todos os aspectos fundamentais da vida humana. Quiçá não seja apenas um sonho do qual nos despertaremos em breve.

## Referências

ABRAHIM, D. *A relação professor-aluno: uma história de amizade*. 2009. 79 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

ANHÃO, P. P. G.; PFEIFER, L. I.; SANTOS, J. L. Interação social de crianças com Síndrome de Down na educação infantil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 16, n. 1, p. 31-46, 2010.

AQUINO, J. G. A indisciplina e a escola atual. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 181-204, 1998.

AVRAMIDIS, E.; KALYVA, E. The Influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, v. 22, n. 4, p. 367-389, 2007.

BALBONI, G.; PEDRABISSI, L. Attitudes of Italian teachers and parents toward school inclusion of students with mental retardation: the role of experience. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, v. 35, n. 2, p. 148-159, 2000.

BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

- BERRY, R. A. W. Preservice and early career teachers' attitudes toward inclusion, instructional accommodations, and fairness: three profiles. *The Teacher Educator*, v. 45, n. 2, p. 75-95, 2010.
- BZUNECK, J. A. As crenças de auto-eficácia dos professores. In: SISTO, F. F.; OLIVEIRA, G. de C.; FINI, L. D. T. (org.). *Leituras de Psicologia para Formação de Professores*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 115-134.
- CAGRAN, B.; SCHMIDT, M. Attitudes of Slovene teachers towards the Inclusion of pupils with different types of special needs in Primary School. *Educational Studies*, v. 37, n. 2, p. 171-195, 2011.
- CAMPBELL, J. Changing Children's Attitudes Toward Autism: A Process of Persuasive Communication. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, v. 18, n. 3, p. 251-272, 2006.
- CAMPBELL, J.; GILMORE, L.; CUSKELLY, M. Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, v. 28, n. 4, p. 369-379, 2003.
- CARLOTTO, M. S.; PALAZZO, L. S. Síndrome de burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 5, p. 1017-1026, maio 2006.
- COLL, C.; MIRAS, M. A Representação mútua professor/aluno e suas repercussões sobre o ensino e a aprendizagem. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (ed.). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 2. p. 265-280.
- CRUZ, G. C.; SORIANO, J. B. Perspectivas docentes sobre a formação profissional em Educação Física para atuação em contextos inclusivos. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 13, n. 3, p. 116, set./dez. 2010.
- DEL PRETTE, A. *et al.* Efeitos de uma intervenção sobre a topografia das habilidades sociais de professores. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR, 3., 1993, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ABRAPEE, 1993.
- DIAMOND, K. E. Relationships among young children's ideas, emotional understanding, and social contact with classmates with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, v. 21, p. 104-113, 2001. Disponível em: <http://tec.sagepub.com/content/21/2/104>. Acesso em: 11 mar. 2018.
- FERREIRA, S. L. *Aprendendo sobre a deficiência mental: um programa para crianças*. São Paulo: Memnon, 1998.
- FIORINI, M. L. S. *Concepção do professor de educação física sobre a inclusão do aluno com deficiência*. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

GASH, H. A Constructivist attempt to change attitudes towards children with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, v. 8, p. 106-125, 1993.

GOLMIC, B. A.; HANSEN, M. A. Attitude, sentiments and concerns of pre-service teachers after their included experience. *International Journal of Special Education*, v. 27, n. 1, p. 27-36, 2012.

HSIEN, M. L. W. Teacher attitudes towards preparation for inclusion: in support of a unified teacher preparation program. *Post-Script: Postgraduate Journal of Education Research*, v. 8, n. 1, p. 49-60, 2007.

JACQUES, N.; WILTON, K.; TOWNSEND, M. Cooperative learning and social acceptance of children with mild intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, v. 42, n. 1, p. 29-36, 1998.

JUSSIM, L. Self-fulfilling prophecies: A theoretical and integrative review. *Psychological Review*, v. 93, p. 429-445, 1986.

KALYVA, E.; AGALLOTIS, I. Can contact affect Greek children's understanding of and attitudes towards peers with physical disabilities? *European Journal of Special Needs Education*, v. 24, n. 2, p. 213-220, 2009.

KIM, J. R. Influence of teacher preparation programmes on preservice teachers attitudes toward inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, v. 15, n. 3, p. 355-377, 2011.

LAMAS, K. C. A.; FREITAS, E. R.; BARBOSA, A. J. G. Bullying e Relação Professor-Aluno: Percepções de Estudantes do Ensino Fundamental. *Psico*, Porto Alegre, v. 44, n. 2, p. 263-272, abr./jun. 2013.

LANGEVIN, M. The Peer attitudes toward children who stutter scale: reliability, known groups validity, and negativity of elementary school-age children's attitudes. *Journal of Fluency Disorders*, v. 34, p. 72-86, 2009.

LEWIS, A. *Children's understanding of disability*. Londres: Routledge, 1995.

MAIA, A. C. B.; RIBEIRO, P. R. M. Desfazendo mitos para minimizar o preconceito sobre a sexualidade de pessoas com deficiências. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 16, p. 169-176, 2010.

MALE, D. B. The Impact of a professional development programme on teachers attitudes towards inclusion. *Support for Learning*, v. 26, n. 4, p. 182-186, 2011.

MELO, W. F. *et al.* Síndrome de Burnout em Professores. *Rebes*, v. 5, n. 4, p. 1-6, out./dez. 2015.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBBAUS, C. D. Auto-imagem, auto-estima e auto-realização: qualidade de vida na universidade. *Psicologia, Saúde e Doenças*, Lisboa, v. 7, n. 1, p. 83-88, 2006.

OMOTE, S. *et al.* Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 15, n. 32, p. 387-398, 2005.

OMOTE, S.; FONSECA-JANES, C. R. X.; VIEIRA, C. M. Variáveis pessoais do professor e suas relações com a classe. In: OMOTE, S. *et al.* (org.). *Reflexiones sobre la formación de profesores para la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales*. Alcalá: Universidade de Alcalá, 2014. v. 1. p. 149-178.

PAIVA, M. L. M. F.; DEL PRETTE, Z. A. P. Crenças docentes e implicações para o processo de ensino-aprendizagem. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 75-85, jan./jun. 2009.

PAJARES, F.; OLAZ, F. Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. (org.). *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PARASURAM, K. Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability & Society*, v. 21, n. 3, p. 231-242, 2006.

PEARMAN, E. L. *et al.* Educating all students in school: attitudes and beliefs about inclusion. *Education and Training in Mental Retardation*, v. 27, p. 176-182, 1992.

PEDRO, N.; PEIXOTO, F. Satisfação profissional e auto-estima em professores dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. *Análise Psicológica*, v. 24, n. 2, p. 247-262, 2006. Disponível em: <https://goo.gl/NDn6MU>. Acesso em: 11 mar. 2018.

PIERCY, M.; WILTON, K.; TOWNSEND, M. Promoting the social acceptance of young children with moderate-severe intellectual disabilities using cooperative-learning techniques. *American Journal of Mental Deficiency*, v. 107, n. 5, p. 352-360, 2002.

RENZULLI, J. S. La educación del sobredotado y el desarrollo del talento para todos. *Revista de Psicología*, Lima, v. 1, p. 23-42, 2008.

RIBEIRO, M. L. A afetividade na relação educativa. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 27, n. 3, p. 403-412, jul./set. 2010.

ROCHA, J. F.; CARRARA, K. Formação ética para a cidadania: reorganizando contingências na interação professor-aluno. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 221-230, jul./dez. 2011.

RODRIGUES, A.; ASSMAR, E. M. L.; JABLONSKY, B. *Psicologia social*. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

- RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F.; REIS, V. L. Formação continuada de professores e as atitudes sociais em relação à inclusão. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOLOGIA, 43., 2013, Aracaju. *Resumos de Comunicação Científica...* Aracaju: SBP, 2013.
- ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. *Pygmalion in the classroom: teacher expectations and student intellectual development*. Nova York: Holt, 1968.
- SANTOS, B. S.; ANTUNES, D. D.; BERNARDI, J. O Docente e sua subjetividade nos processos motivacionais. *Educação*, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 46-53, jan./abr. 2008.
- SCHAAFSMA, D. *et al.* Identifying the important factors associated with teaching sex education to people with intellectual disability: A cross-sectional survey among paid care staff. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, v. 39, n. 2, p. 157-166, 2014.
- SEKKEL, M. C.; ZANELATTO, R.; BRANDÃO, S. B. Ambientes inclusivos na educação infantil: possibilidades e impedimentos. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 15, n. 1, p. 117-126, jan./mar. 2010.
- SHADE, R. A.; STEWART, R. General education and special education preservice teachers' attitudes toward inclusion. *Preventing School Failure*, v. 46, n. 1, p. 37-41, 2001.
- SHARMA, U. Changing pre-service teachers' beliefs to teach in inclusive classrooms in Victoria, Australia. *Australian Journal of Teacher Education*, v. 37, n. 10, p. 52-66, 2012.
- SILVEIRA, F. F.; NEVES, M. M. B. J. Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: concepções de pais e professores. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 22, n. 1, p. 79-88, jan./abr. 2006.
- VIEIRA, C. M. *Atitudes sociais em relação à inclusão: efeitos da capacitação de professores para ministrar programa informativo aos alunos*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.
- VIEIRA, C. M. *Programa informativo sobre deficiência mental e inclusão: efeitos nas atitudes e concepções de crianças não-deficientes*. 2006. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.
- WECHSLER, S. M.; SUAREZ, J. T. Percepção de professores em cursos de formação sobre talentos/superdotação. *Revista de Psicologia*, Fortaleza, v. 34, n. 1, p. 39-60, 2016.
- WILKENFELD, B. F.; BALLAN, M. S. Educators attitudes and beliefs towards the sexuality of individuals with developmental disabilities. *Sexuality and Disability*, v. 29, p. 351-361, 2011.



Professor Sadao Omote é reconhecido como uma das maiores referências da Educação Especial no Brasil. Ao final da década de 1970, iniciou sua carreira acadêmica e vasta produção bibliográfica, que seguem até os dias atuais, contribuindo ativamente para transformações de paradigmas e práticas na área. Suas obras são marcadas por inovações conceituais e rigor ético e metodológico. Esta Coleção resgata, com a curadoria do próprio autor, materiais preciosos e históricos, alguns nunca publicados oficialmente. Trata-se de oportunidade valiosa para os leitores se aprofundarem em temas relacionados às deficiências e seu entorno social, como família, atratividade física, atitudes sociais, formação de professores e outros.

*Camila Mugnai Vieira*

Membro do Grupo de Pesquisa  
*Diferença, Desvio e Estigma*  
(Unesp/Marília)



Grupo de Pesquisa  
Diferença, Desvio e Estigma  
(Unesp/Marília)



Grupo de Pesquisa  
Identidades, Deficiências,  
Educação e Acessibilidade  
UFSCar/São Carlos