

A QUESTÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A DIVERSIDADE NAS IFES MINEIRAS

Mylene Cristina Santiago¹

Este estudo trata da formação de professores para a diversidade nos Cursos de Pedagogia das IFES Mineiras, tendo como foco a questão da deficiência. Como recurso metodológico, utilizou-se a análise de discurso. Esta pesquisa busca desvelar os sentidos cristalizados por cada professor a respeito das concepções de deficiência, para, então, compreendermos o funcionamento de seus discursos em relação à formação de professores para a diversidade nos/dos cursos de Pedagogia das IFES Mineiras. A questão da diversidade ainda é um assunto incipiente nos cursos de Pedagogia das IFES Mineiras, contribuindo pouco para a ruptura da exclusão, que constitui a formação ideológica ainda predominante em nossa sociedade. Esse trabalho demonstra ser imprescindível uma revisão dos cursos de Pedagogia para que os professores sejam capazes de lidar com a diversidade.

A formação de professores tem sido, atualmente, tema de intenso debate entre os educadores que procuram compreender a problemática dessa questão.

A respeito desse interesse, Feldens (1998) destaca alguns tópicos, objeto de discussão entre os pesquisadores: a ênfase ou excessiva valorização da “modernização” do ensino desvinculado do “porquê” e do “para quem” da atividade educacional propriamente dita; pressupostos de neutralidade científica e técnica subsidiando os programas de educação de professores; ausência de articulação entre os fundamentos das disciplinas básicas dos cursos; elevada ênfase na dimensão “técnica” em detrimento dos demais aspectos inerentes ao ensino e à escolarização; fragmentação das disciplinas e das atividades oferecidas ao longo dos programas de formação; ausência de articulação entre teoria e prática, entre o saber e o fazer, entre o ensino e a pesquisa; pouca relação ou uso apropriado dos resultados da pesquisa educacional na área, presentes na literatura nacional, no subsídio dos encaminhamentos para análises e sugestões de novas possibilidades na educação de professores; elevado “consumismo” das teorias importadas, provocando um alto nível de dependência e aceitação do imperialismo cultural.

Concordamos com Feldens (1998), ao considerar que as crises e os desafios enfrentados pela educação escolar e por educadores brasileiros refletem, em grande parte, a falta de uma consciência nacional da importância da educação. Fica evidente, assim, a desarticulação entre escola e sociedade manifestada em uma não

correspondência, em um não-atendimento às necessidades e aos interesses do alunado nas propostas curriculares desenvolvidas, que levam a uma “baixa produtividade” do ensino, em razão do excessivo “controle” via sistemas de avaliação ineficientes e sem significado. É também visível a distância e a incoerência entre o discurso pedagógico e a prática docente cotidiana.

Através de estudos nas áreas de ensino e educação de professores, Feldens (1998, p. 129) constatou que:

algumas das mais sérias dificuldades enfrentadas na educação brasileira estão diretamente relacionadas ao fracasso das instituições formadoras em educar e preparar professores para as “realidades” e “culturas” com as quais deverão lidar, cujo caráter é essencialmente dinâmico, e que não lhes são desveladas ao longo de sua formação profissional. [...] A ausência do respeito e atenção efetivos ao “mundo real das coisas escolares” e sociais, característica dos programas de formação de educadores, tem tido como resultado um professor despreparado, desarmado para lidar e trabalhar com a irredutível heterogeneidade das classes, a diversidade de estágios de desenvolvimento, de atitudes, personalidades, de heranças e vivências culturais, de relações com a linguagem e o saber dos alunos e suas comunidades. [...] Os futuros professores deveriam ter a oportunidade de conhecer e experienciar uma variedade de referenciais que dêem significado ao que se passa no cotidiano escolar tanto do ponto de vista da formação teórica como prática. [...] Programas de educação de professores, precisam superar a fragmentação e desarticulação entre suas propostas e os valores e expectativas daqueles diretamente envolvidos na escolarização.

Este autor considera que, se forem oferecidos programas de formação mais significativos, provavelmente os professores estarão mais bem capacitados para lidar com suas dúvidas, suas dificuldades e embates e, portanto, para promover uma melhor educação para seus alunos, ao mesmo tempo que se sentirão mais otimistas e confiantes em sua profissão.

Caldeira (1995), analisando a qualidade do ensino, aponta como um dos grandes problemas a formação inicial dos professores, que apresenta desvinculação entre os conteúdos de formação e a realidade escolar, uma vez que as propostas de formação apresentam, em geral, uma cisão entre a teoria e a prática. Desta forma, para essa autora, quando se discute a qualidade da formação docente, uma das questões é como relacionar os conhecimentos produzidos na prática cotidiana dos docentes

¹ - Mestre em Educação pela UFJF.

(conhecimento do alunado, da classe, da escola, da natureza do processo educacional) com os conteúdos de sua formação inicial.

Por outro lado, a formação do professorado deve ser pensada também como um processo e, como tal, não se esgota em um curso. Mesmo quando a formação inicial apresenta a qualidade necessária para instrumentalizar os docentes, grande parte de sua formação ocorre na escola em que trabalha e essa se constitui, portanto, em um espaço privilegiado de reflexão pedagógica para sua formação. Nas palavras de Caldeira (1995, p. 10),

a professora em seu trabalho docente cotidiano se apropria e constrói uma quantidade de saberes que constituem os fundamentos de sua prática profissional. [...] Os conteúdos que os docentes recebem nos cursos de formação inicial ou permanente, ainda que possam estar mais ou menos legitimados academicamente, não são produzidos nem legitimados pela prática docente. Os conteúdos e a forma de desenvolvê-los são definidos ignorando o cotidiano escolar. [...] Embora reconhecendo que a teoria é imprescindível para o redimensionamento da prática, a primeira não pode ser vista como soberana sobre a segunda. Da mesma forma, não se pode entender e superar a prática sem a contribuição da teoria. Prática e teoria devem estar dinamicamente articuladas.

Nessa perspectiva, Caldeira (1995) defende a tese de que, para avançar no processo de construção do conhecimento, há necessidade de promover uma maior e efetiva aproximação entre a prática docente real e concreta e os conhecimentos nos quais os professores fundamentam seu trabalho. Do mesmo modo, compreender a prática docente como prática histórica e social, própria de seres humanos concretos, situados em um espaço social e em um tempo determinados, implica considerá-la como resultado da influência de aspectos mais amplos e globalizantes como os processos culturais, econômicos, sociais e políticos.

Pimenta (1999) considera que uma identidade profissional se constrói pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente, a partir de seu cotidiano, com base em seus valores, seu modo de situar-se no mundo, sua história de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e anseios.

Compartilhando desse mesmo ponto de vista, Nóvoa (1998, p. 28) nos diz que:

A forma como cada um de nós constrói a sua identidade profissional define modos distintos de ser professor, marcados pela definição de ideais educativos próprios, pela adoção de métodos e práticas que colam melhor com a nossa maneira de ser, pela escolha de estilos pessoais de reflexão sobre a acção. É por isso que, em vez de identidade, prefiro falar de processo identitário, um processo único e complexo graças ao qual cada um de nós se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional.

Analisando a problemática da formação docente, Nóvoa (1998) afirma que os professores encontram-se, hoje, perante vários paradoxos. Por um lado, são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica, cada vez mais abundante, que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural. Para esse autor o que distingue a profissão docente de muitas outras profissões é que ela não pode ser definida apenas por critérios técnicos ou por competências científicas. Ser professor implica, além da adesão a princípios e valores, a crença na possibilidade de todos os educandos terem sucesso na escola.

Caso o professor não tenha clara consciência de seu papel, poderá estar reproduzindo o que Nóvoa (1998, p. 25) denuncia nos debates dos anos 60. De acordo com esse autor, nesse período

a escola e os professores são acusados de ajudarem a manter uma ordem social injusta, de continuarem a contribuir para a reprodução das desigualdades sociais. Verifica-se que a expansão do ensino não conduziu à sua democratização, ao contrário, a escola criou novas formas de discriminação e de exclusão social.

Na atualidade, Grignon (1995), concordando com a idéia de que a escola é agência reprodutora das desigualdades sociais, afirma ter ela contribuído diretamente tanto para o reforço das características uniformes e uniformizantes da cultura dominante quanto para o enfraquecimento correlativo dos princípios de diversificação das culturas populares. Para aqueles que fazem parte das classes dominadas ou que delas provêm, a diversidade é, com frequência, um *handicap*, uma deficiência.

Cunha (1996) considera que as condições sócio-econômicas dos alunos são determinantes de expectativas sobre o seu desempenho. E acrescenta que, em muitos

casos, a escola serve apenas para ratificar esta expectativa e para convencer os jovens a aceitarem o fracasso e sua posição na sociedade.

Ao apresentar resultados de seu estudo sobre o processo de encaminhamento de aluno para classe especial, Machado (1997) revela serem os critérios para esse encaminhamento os mais arbitrários possíveis: as classes especiais funcionam como verdadeiros depósitos de excluídos do sistema regular, compostas, em geral, por alunos com dificuldades de aprendizagem e com problemas de conduta, rotulados como deficientes mentais.

Ibaceta (2001) considera a discriminação como uma construção social, proveniente da cultura hegemônica que afeta, principalmente, as maiorias empobrecidas, excluídas por mecanismos segregativos que se expressam na linguagem, nas formas concretas de atuar, de comunicar, de ensinar, de aprender, de educar. Sua tese básica é que a Pedagogia é a base da inclusão social. Afirma não serem os professores neutros, uma vez que são seres históricos e condicionados por sua biografia social, por suas histórias pessoais marcadas por uma cultura discriminatória, a qual inconscientemente reproduzem em suas práticas pedagógicas, provocando resistência nos alunos. Tais resistências se refletem por comportamentos rebeldes, violentos, pacíficos e, em algumas ocasiões, crítico. Nas palavras de Ibaceta (2001, p. 3):

Não existe uma definição sobre a prática pedagógica e curricular do processo de formação de professores que seja satisfatória e que considere a heterogeneidade e a diversidade cultural da população de estudantes a quem se destina a dita formação. As crenças, ideologias, histórias dos sujeitos e construção de suas singularidades a partir da construção dos saberes e das condições históricas, políticas e sociais em que se encontram inseridos tanto os formadores dos professores como aqueles em formação não são consideradas como contexto que determinam e/ou condicionam essa formação.

No texto *Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil*, André *et al* (1999) fazem uma síntese integrativa do conhecimento sobre o tema da formação do professor, com base na análise das dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação do país, de 1990 a 1996, dos artigos publicados em 10 periódicos da área, no período de 1990 a 1997, e das pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho Formação de Professores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), no período de 1992 a 1998.

A análise de todo este material permitiu a estas autoras (1999, p. 309)

identificar uma significativa preocupação com o preparo do professor para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Permitiu ainda evidenciar o silêncio quase total em relação à formação do professor para o Ensino Superior, para a educação de jovens e adultos, para o ensino técnico e rural, para atuar nos movimentos sociais e com crianças em situação de risco. Ademais, permitiu verificar que são raros os trabalhos que focalizam o papel das tecnologias de comunicação, dos multimeios ou da informática no processo de formação. Mais raros ainda são os que investigam o papel da escola no atendimento às diferenças e à diversidade cultural. (grifos nossos)

Concordando com os autores sobre a existência de distância entre a teoria trabalhada nos cursos de formação de professores e a prática pedagógica, e sabendo que poucos estudos são realizados sobre essa prática para o atendimento à diversidade, resolvemos investigar como se dá a formação de professores para atuarem na escola de hoje, ou seja, na escola que atende a todas as crianças.

Nesse amplo universo do processo de formação de professores, decidimos eleger como objeto de estudo os Cursos de Pedagogia das Instituições Federais de Ensino Superior do Estado de Minas Gerais (IFES Mineiras): FUNREI (Fundação de Ensino Superior de São João Del Rei), UFJF (Universidade Federal de Juiz de Fora), UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), UFU (Universidade Federal de Uberlândia), UFV (Universidade Federal de Viçosa).

Uma vez que a diversidade humana abarca uma gama enorme de elementos, dirigimos o foco para os sujeitos com deficiência² que, juntamente com os sujeitos com condutas típicas e com altas habilidades, fazem parte da clientela da Educação Especial. (BRASIL/MEC/SEESP, 1999).

Tal delimitação justifica-se pelo fato de essa clientela representar, num cenário social de profundas desigualdades e injustiças, o grupo que melhor evidencia as práticas excludentes da sociedade e da escola.

Tendo como objetivo desvelar o processo de formação de professores nos Cursos de Pedagogia das IFES Mineiras no que se refere ao discurso acerca do

² Optamos pelo uso do termo *com deficiência*, em vez de portadores de *necessidades educativas especiais* ou *portadores de deficiência*. Tais expressões serão utilizadas apenas quando citadas pelos autores.

atendimento à clientela com deficiência, optamos pela abordagem de investigação qualitativa, que tem como referencial a Análise de Discurso na perspectiva francesa.

O *corpus* discursivo deste trabalho foi constituído das discussões acerca da evolução histórica do atendimento à deficiência; da Educação Especial no Estado de Minas Gerais; dos processos de integração e de inclusão; das discussões feitas pelos autores sobre a formação de professores para a diversidade, considerando mais especificamente os estudos que tratam desta formação para o atendimento à chamada clientela de Educação Especial; dos currículos dos cursos de Pedagogia, dos programas das disciplinas sobre Educação Especial, dos questionários e das entrevistas realizadas com os professores que ministram tais disciplinas nas IFES Mineiras. Os professores entrevistados foram nomeados pelos pseudônimos: Rita, Alice, Rosana, Carmem e Paulo.

Analisando os currículos de Pedagogia constatamos que, em 2002, ano em que esta pesquisa foi desenvolvida, os cursos de Pedagogia das IFES Mineiras, no que diz respeito à formação de professores para o atendimento à diversidade, tinham em comum apenas a disciplina Educação Especial, sendo que, em duas dessas instituições, tal disciplina era oferecida em caráter opcional para os alunos. Pudemos também observar que esses cursos, através de seus currículos, não promoviam uma discussão sistemática sobre o processo de inclusão. Dessa forma, o debate acadêmico, promovido nas IFES Mineiras, pouco estavam contribuindo para a ruptura com a formação ideológica da exclusão.

Para situarmos as condições de produção do discurso dos professores entrevistados numa determinada formação ideológica, abordaremos seus perfis pessoal, acadêmico e suas trajetórias profissionais.

Em janeiro de 2002, data das entrevistas, os cinco professores entrevistados – um homem e quatro mulheres – encontravam-se na faixa etária de quarenta e dois a cinquenta e três anos.

Dos cinco professores, dois eram graduados em Psicologia, um era graduado em Pedagogia, um deles tinha graduação em Pedagogia e Psicologia e o último era graduado em Filosofia, Pedagogia e Letras.

Entre os cinco professores, um deles fez especialização em Educação Especial e outro concluiu dois cursos de especialização: Educação Brasileira e Filosofia no Brasil.

Quatro dos professores entrevistados concluíram mestrado, sendo dois em Psicologia da Educação, um em Filosofia e outro em Pesquisa Educacional. Dos cinco professores, apenas um concluiu o programa de doutorado em Comunicação e Cultura e um segundo professor estava em fase de finalização do doutorado em Psicologia da Educação.

Na trajetória de inserção desses profissionais na Educação Especial, observamos que três desses professores tiveram seu primeiro contato com essa área de atuação através de trabalhos desenvolvidos na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), um deles trabalhou na Diretoria de Educação Especial do Estado de Minas Gerais e o outro, dois anos após perder a visão, trabalhou com pessoas com deficiência visual na Associação dos Cegos de sua cidade.

Nas histórias relatadas pelos professores, três mencionaram que suas trajetórias na Educação Especial ocorreram através de convites para trabalhar na APAE, e um relatou que sua inserção nesta área ocorreu através de troca de setor onde trabalhava. Apenas um professor relatou que sua trajetória foi planejada.

O discurso dos professores sujeitos desse estudo sobre a deficiência os situaram em formações discursivas diferentes, o que nos possibilitou entender os processos de significação dos mesmos em relação ao sujeito com deficiência. Entre os múltiplos sentidos explicitados nos discursos, identificamos três formações discursivas distintas: a primeira, caracterizada pelo sentido da exclusão; a segunda, pelo sentido da integração; e, a terceira, caracterizada pelo sentido da inclusão.

Elucidando cada uma das mencionadas formações discursivas, C. Marques (2001) no que se refere ao paradigma da exclusão, salienta que neste modelo não paira qualquer dúvida sobre o seu caráter unilateral do isolamento, numa prática verticalizada, de cima para baixo, do dominante em relação ao objeto de dominação, o desviante.

No que diz respeito aos dois outros paradigmas, o da integração e o da inclusão, para este autor, a questão é mais complexa, não devendo ser estabelecida distinção entre eles a partir dos sentidos de integração e de inclusão, uma vez que ambos emergiram com o propósito de superar a prática social da exclusão, ou seja, em essência, essa distinção não existe.

No paradigma da integração, C. Marques (2001) destaca o movimento empreendido para dar visibilidade à diferença. Este autor considera que essa formação discursiva é decorrente do inconformismo frente aos critérios estigmatizantes e

segregacionistas da Modernidade. O autor acrescenta que, mesmo reconhecendo o esforço empreendido no sentido de se romper com os pressupostos da exclusão, o discurso de evidenciamento da diferença como possível acaba, em muitas situações, caindo na cilada discursiva por ele mesmo produzida, ou seja, procura falar da diferença a partir do referencial da não-deficiência, mantendo a dicotomia normal *versus* anormal.

O terceiro paradigma, o da inclusão, de acordo com C. Marques (2001), refere-se ao esforço científico e tecnológico empreendido no sentido de se aproximar o máximo possível a funcionalidade corpórea das pessoas com deficiência da funcionalidade dos corpos não-deficientes. Esse movimento, típico da Atualidade, pressupõe a idéia de que o mais importante na vida de qualquer pessoa é sua capacidade de acessar as informações e os espaços, não importando se pela utilização de um corpo biologicamente perfeito ou se pelo emprego de recursos tecnológicos sofisticados. Assim, para este autor, o fator caracterizador do paradigma da inclusão é a equiparação de oportunidades, no sentido de facilitar o acesso de todos aos bens sociais da educação, da saúde, do transporte, do lazer, etc. e às informações, independente da pessoa ter ou não algum comprometimento orgânico.

A análise das entrevistas dos cinco professores, objeto deste estudo, mostrou que as concepções de deficiências explicitadas situavam duas delas no paradigma da exclusão. Considerando que a formação ideológica orienta a formação discursiva, o sentido de exclusão deixou marcas nos discursos dessas duas professoras sobre o processo de inserção da pessoa com deficiência na sociedade. Constatamos que outras duas estavam em processo de deslocamento de uma formação discursiva excludente para a inclusiva e que apenas um professor já havia feito tal deslocamento, situando-se no paradigma da inclusão.

Com o objetivo de proporcionar uma reflexão sobre a prática pedagógica vigente nos cursos de formação de professores das IFES Mineiras, indagamos aos professores sobre as ações consideradas necessárias para a promoção de professores na direção da diversidade.

Entre as ações necessárias para promover a formação de professores na direção da diversidade, Carmem considerou que a prática docente é fator relevante desse processo. Esta professora apontou a coerência entre teoria e prática como base da formação docente. Nas suas palavras:

Carmem: *_ A primeira (ação necessária) é nossa prática. Eu acho que nós, enquanto docentes, de formação dessa turma, a gente tem uma grande responsabilidade de ter coerência com as nossas ações, do que a gente fala, do que a gente cobra, como a gente avalia, o que a gente forma ou a gente dispõe de literatura, também, os acessos à informação, isso tudo são formas da gente estar lidando com esse tipo de inclusão, né? Então, eu acho que o que a gente tem que fazer como ação inicial seria esta, a coerência da nossa prática educativa com os nossos princípios, do que a gente veicula e faz na sala de aula. As outras ações são decorrentes disso, quer dizer, são ações voltadas ao nosso âmbito social fora da sala de aula. É isso que eu estou falando, as coerências também que a gente teria que tá mantendo e fortalecendo discussões também de enriquecimento, de formação, de conhecimento na área da Educação Especial e como eu falei, incorporando outros profissionais nessa luta, né?*

Abordando as ações que considera necessárias para promoção da formação de professores na direção de uma educação para a diversidade, Rita falou sobre a importância, de, inicialmente, existir uma disciplina de Educação Inclusiva que fundamente os conceitos necessários a uma prática que atenda à diversidade. Mais tarde, de acordo com sua opinião,

Rita: *_ não haverá necessidade de uma disciplina de educação inclusiva, mas de palestras, trocas de idéia, leituras, seminários, pesquisa dentro disso [...] Eu acho que no curso de Pedagogia pra trabalhar educação infantil, as primeiras séries do ensino fundamental, eu acho que é interessante ter uma fundamentação com disciplina, mas tenho a impressão que assim dentro de algum tempo também ela vai deixar de existir, vai aparecer outras necessidades, que as disciplinas não são eternas, elas vão de acordo com a necessidade, os nossos valores etc. Vai modificando. Então, eu acho que futuramente não vai existir como disciplina. Se começar trabalhar com a criança desde pequena, não há necessidade, quando você chegar na Universidade você ter isso, se você já tem isso, já vem com você.*

Alice considera que, entre as ações necessárias para promover a formação de professores na direção da diversidade, destaca-se:

Alice: *_ Primeiro é formar grupos, ou tentar unir o que existe. Eu acho muito importante partir disso, o que tentei fazer, reunir o que tinha na Universidade, não pra formar um grupo segregado de Educação Especial, eu acho que isso é muito complicado, falar assim aquele grupo é da Educação Especial. A Educação Especial é de todo mundo, também, o aluno vai entrar na sala de todo mundo.*

Alice recomendou atenção para não se formar um grupo *segregado* como as pessoas usualmente fazem, mesmo que seja para tratar das questões da Educação Especial. Disse ela:

Alice: _ É o grupo de Educação Especial. Ai já começa a segregar. Só fica naquele grupinho, forma um grupinho. Então, aqui acontece um pouco o contrário, não se formam grupos [...] Me chamaram pra participar de um grupo de Educação Especial e eu não fui. Ai eles não entendem bem porque a gente não participa. Porque a coisa é contraditória mesmo, não é? Você precisa participar, mas não participar de forma isolada, é dentro de um todo com essa questão da Educação Especial.

Aprofundando suas reflexões, Alice relatou que:

Alice: _ O grupo que nós criamos aqui chamava Núcleo de Estudos do Desenvolvimento e Aprendizagem Humana. Não era... Era geral, não é de Educação Especial. Nós não quisemos criar um grupo de Educação Especial e, no entanto, o que a gente vê são os grupos de Educação Especial. A gente começa falar de Educação Inclusiva e vai só criando grupo de Educação Especial, segregando. O movimento nosso é totalmente oposto às vezes ao que a gente quer. Então, acho que as ações têm que ter esse princípio de não criar grupos segregados.

A partir dessas colocações, a professora chamou atenção para uma questão importante: a necessidade de se descompartimentalizar o conhecimento. Porém, enfatiza que tal fato deve-se dar somente em relação à Educação Especial, não tendo apontado que tal fragmentação se dá com todo conhecimento.

Ao abordar as ações que considera necessárias para promover a formação de professores na direção da diversidade, Rosana considerou que:

Rosana: _ Tem que haver uma mudança em termos dos cursos das Universidades, porque imagina uma situação, o professor recebe uma criança diferente na sala dele. Eles não sabem como lidar, ele busca o especialista, também não sabe. Na maioria das vezes não sabe, né? Bem, maioria mesmo. Você vai buscar ajuda aonde? Não tem onde ele recorrer. Então, nós tínhamos que começar uma capacitação, uma alteração cultural em massa, em todos os níveis. Então, começar nas Universidades como eu disse. Expliquei anteriormente, que aí eu vou estar formando especialistas comprometidos e capacitados para lidar com a diversidade. Eu tenho que ir nas escolas que já funcionam. Então, de que forma? Capacitando esse professor que tá lá, esse especialista que já tá lá, essa direção, o pessoal da cantina, todo mundo. Não é só o professor que tem que ser capacitado, é todo mundo que tem que ser capacitado.

Assim, entendemos que, para Rosana, a formação para a diversidade deve contemplar toda a comunidade escolar, devendo a Universidade atuar na formação dos professores que já estão nas escolas. Ao usar a expressão *especialistas comprometidos e capacitados para lidar com a diversidade*, a professora explicitou uma contradição em seu pensamento, uma vez que não cabe a especialização para o trabalho com a diversidade.

Paulo destacou como ação formativa do docente para atender à diversidade a criação do espaço de reflexão. Disse ele:

Paulo: *_ O mais importante de tudo é criar esse espaço reflexivo. Quando eu falo de espaço reflexivo eu considero que esse é um processo até dialético [...] Não pode ser feito separando a reflexão teórica da ação.*

Em sintonia com as propostas do professor, diversos educadores (Gómez, 1997, Nóvoa, 1995/1997 e 1998, Perrenoud, 1993, Sacristán, 1997, Schön, 1997, Zeichner, 1997, Feldens, 1998, Ruz, 1998, Pimenta, 1999) apontam a dicotomia entre a formação e a atuação profissional como obstáculo a uma satisfatória prática pedagógica e sugerem uma formação que contemple uma prática reflexiva.

O professor acrescentou, de forma análoga a Mantoan (1997 e 1998) e a L. Marques (2001), que:

Paulo: *_ Não podemos ter especialistas em inclusão, mas que a inclusão seja de fato uma paradigma que favoreça aí uma nova leitura de vida, da dinâmica social, da dinâmica educacional pra todas as pessoas.*

Desta forma, percebemos que a educação inclusiva envolve, pois, a reestruturação do processo de formação de professores. Não requer professores especialistas em alunos com deficiências; ela solicita professores preparados para lidar com a diversidade, com todos os alunos.

Concordamos com C. Marques e L. Marques (2002), ao afirmarem o papel de vanguarda da Universidade na construção crítica do conhecimento e na solução dos problemas sociais. Às Universidades, compete, ainda, mostrar com clareza as contradições do todo social, propondo alternativas concretas para as deformações nele detectadas. Para estes autores, a questão da educação inclusiva constitui um problema

social emergente e como tal precisa ser tratado. Através de programas consistentes de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos pelas Universidades, poder-se-ão encontrar caminhos para a superação das barreiras físicas e atitudinais que dificultam o acesso e a permanência de todos os alunos no ambiente escolar.

Considerações Finais

Destacamos a necessidade de revisão dos cursos de Pedagogia das IFES Mineiras no que se refere às ações necessárias para promover a formação de professores para a diversidade. É imprescindível que os cursos de Pedagogia das IFES Mineiras preparem professores para lidar com a multiplicidade de sujeitos que freqüentam as escolas. O silêncio dos cursos de formação de professores quanto a essa realidade dificulta que os alunos, ao se formarem professores, se assumam como agentes transformadores de nossa realidade excludente, invisibilizando, assim, que os mesmos promovam o ideal democrático de atender a todos os educandos, respeitando as suas especificidades, criando alternativas que possibilitem o desenvolvimento e o aprendizado de todos.

Acreditamos, também, que a realização de pesquisas voltadas para o aprofundamento da compreensão do que seja realmente uma educação para todos, explorando práticas e teorias que promovam uma educação dentro de uma perspectiva inclusiva, rompendo, assim, com o paradigma excludente de nossa sociedade, necessitam ser desenvolvidas em nossas IFES. A construção de vínculos com outras instituições de apoio à pessoa com deficiência é também importante no defendido processo de ruptura com o paradigma da exclusão.

Ainda, mesmo que consigamos articular um curso formação de professores comprometido com a educação inclusiva, não contribuiremos efetivamente com o deslocamento ideológico da sociedade para uma perspectiva inclusiva, caso não estendamos essas discussões para outras instâncias sociais.

Assim procedendo, as IFES, através de seus cursos de Pedagogia, estarão contribuindo efetivamente para a formação de profissionais mais críticos, capazes de promover as mudanças sociais e educacionais na direção de uma sociedade onde o respeito à diversidade seja o primado da existência humana.

Referências bibliográficas

ANDRÉ, Marli et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**. Campinas: Cedes, n. 68, p. 301-9, 1999.

BRASIL/MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, 1999.

CALDEIRA, A. M. A prática docente cotidiana e o processo de apropriação e construção de seu saber: um estudo etnográfico. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 95, p. 5-12, nov. 1995.

CUNHA, M. L. da. A relação professor-aluno. In: VEIGA, Ilma Passos (coord.) **Repensando a didática**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1996. p. 145-158.

FELDENS, Maria das Graças Furtado. Desafios na educação de professores: analisando e buscando compreensões e parcerias institucionais. In: SERBINO, Raquel Volpato *et al* (org.). **Formação de professores**. São Paulo: Unesp, 1998, p. 125-37.

GOFFREDO, Vera Lúcia Flôr Sénéchal de. Como formar professores para uma escola inclusiva? **Educação Especial: tendências atuais**. Brasília: MEC/SEED, p. 67-72, 1999.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 83-114.

GRIGNON, Claude. Cultura dominante, cultura popular e multiculturalismo popular. In: SILVA, Tomás Tadeu (org.). **Alienígenas na sala de aula**. 1995. p. 178-189.

IBACETA, Claudio Muñoz. **Hacia una pedagogia de la inclusion social y educativa en la formacion de profesores**. 46^a Asamblea Mundial ICET, Santiago de Chile, 2001, p. 1-10.

LUCKESI, Cipriano C. Por uma prática docente crítica e construtiva. In: _____. **A avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez. p. 120-151, 1996.

MACHADO, Laêda Bezerra. Classes especiais: integração ou segregação. **Revista Integração**, Brasília, vol. 7, n. 18, p. 38-40, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Ser ou estar: eis a questão** – explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. Educação para todos. **Pátio**, ano II, n. 5, p. 49 – 51, 1998.

_____. Educação de qualidade para todos: formando professores para a inclusão escolar. **Temas sobre desenvolvimento**, v. 7, n. 40, p. 44 – 8, 1998.

MARQUES, Carlos Alberto. **A imagem da alteridade na mídia**. Rio de Janeiro: UFRJ/CFCH/ECO, 2001.

_____ e MARQUES, Luciana Pacheco. **Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão**. Juiz de Fora: UFJF, 2002.

MARQUES, Luciana Pacheco. **O professor de alunos com deficiência mental: concepções e prática pedagógica**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2001.

NÓVOA, Antônio. Formação dos professores e profissão docente. In: ____ (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 15-33.

_____. O passado e o presente dos professores. In: ____ (org.) **Profissão professor**, 2ª ed. Porto: Porto, 1995, p. 13-34.

_____. Relação escola – sociedade: “novas respostas para um velho problema”. In: SERBINO, Raquel Volpato et al (org.). **Formação de professores**. São Paulo: Unesp, 1998, p. 19-39.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas psicológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: ____ (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999, p. 15-34.

RUZ, Juan Ruz. Formação de professores diante de uma nova atitude formadora e de eixos articuladores do currículo. In: SERBINO, Raquel Volpato et al (org.). **Formação de professores**. São Paulo: Unesp, 1998, p. 85-101.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (org.) **Profissão professor**, 2ª ed. Porto: Porto, 1997, p. 13-34.

SHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 77-91.

ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, Antônio (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 115-138.