

## **A prática pedagógica dos docentes universitários na formação de professores da educação básica para a inclusão escolar dos alunos com deficiência**

### **The practice of teaching teachers college for teachers training of basic education for school inclusion of students with disabilities**

Cristiane da Silva Santos<sup>1</sup>

#### **RESUMO**

Este estudo tem como objetivo analisar a relação existente entre os princípios contidos na Resolução 09/2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e a política de educação inclusiva, em termos de seu impacto na formação e na organização da prática pedagógica do docente do Ensino Superior formador de professores para a Educação Básica. Tendo em vista os objetivos propostos, esta pesquisa será desenvolvida por meio da utilização de dois tipos de delineamentos: o documental e de campo de caráter crítico-descritivo. O universo deste estudo compreenderá os docentes efetivos que ministram aulas nos Cursos de Educação Física e Pedagogia do Campus Catalão da Universidade Federal de Goiás. A população/amostra será constituída pelos docentes que atuam com a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, pelos Coordenadores do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e 10% dos docentes que estiverem trabalhando no primeiro e no último período do primeiro semestre de 2014. Estes serão selecionados por meio da técnica de amostragem aleatória simples. Para a coleta de dados utilizaremos um roteiro de registro para as fontes documentais, uma entrevista semiestruturada e uma observação simples. Para a análise dos dados utilizaremos o método denominado “análise de conteúdo”. Esperamos com este estudo aprofundar os debates referentes a esta temática bem como ampliar as discussões dos processos de produção de conhecimento nessa área, visando com isso auxiliar os administradores das Universidades brasileiras na tomada de decisões políticas acerca do assunto.

---

<sup>1</sup> Professora Doutora do Curso de Educação Física da Regional Catalão da Universidade Federal de Goiás – email: crisfrutal@hotmail.com

**Palavras-chave:** Docente do Ensino Superior. Políticas Públicas de Inclusão Escolar dos Alunos com Deficiência. Professores da Educação Básica.

## **ABSTRACT**

This study aims to analyze the relationship between the principles contained in Resolution 09 / 2001 of the National Education Council (CNE) and inclusive education policy in terms of its impact on the formation and organization of the pedagogical practice of the teacher in Higher Education as a teacher trainer for Basic Education. According to the proposed objectives this research will be developed through the use of two types of designs: the documentary and field critical - descriptive character. The universe of this study will include the effective teachers who teach in the College of Physical Education and Pedagogy at Catalan Campus from Federal University of Goiás. The population / sample shall consist of the teachers who work with the discipline of Supervised Internship and the Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID and 10 % of teachers who are working in the first and the last semester in the first half of 2014 that will be selected through simple random sampling technique. To collect data we will use a registry script for documentary sources, semi-structured interview and a simple observation. For data analysis we use the method called " content analysis ". We hope this study further discussions regarding this topic as well as broaden the discussion of the processes of knowledge production in this area, thus trying to assist administrators of Brazilian Universities to make policy decisions on the issue.

**Keywords:** Professor of Higher Education. School of Public Policy Inclusion of Students with Disabilities. Teachers of Primary Education.

## **Introdução**

Estudos realizados com os professores que atuam na Educação Básica cujos alunos possuem deficiência revelam o despreparo para lidar com esse público alvo da Educação Especial.

Os professores argumentam que não foram preparados para o trabalho na diversidade, pois em seus cursos de formação não

examinaram o tema teoricamente e muito menos nas práticas de estágio. (VITALIANO; MANZINI, 2010; CARVALHO, 2011).

É unânime a constatação de que os professores que atuam na Educação Básica não estão preparados para incluir os alunos com deficiência, seus cursos de graduação não os preparam para isso e as poucas oportunidades de formação continuada também não. (VITALIANO; MANZINI, 2010).

Como apontam Ferreira e Ferreira (2004, p. 38) “[...] os professores da educação básica não tiveram em sua formação inicial um eixo capacitador para a educação na perspectiva da diversidade” e este “despreparo deve-se principalmente pela ausência de uma política de formação continuada para promover o desenvolvimento profissional dos professores”.

Nesse sentido, tendo em vista a importância da formação inicial, o estudo tem como tema a formação e a prática pedagógica do docente universitário formador de professores para atuar na Educação Básica à luz das políticas públicas de inclusão escolar dos alunos com deficiência.

Este trabalho se desenvolve sobre os contornos das políticas educacionais elaboradas e implementadas a partir dos anos de 1990, para apreender seus elementos constitutivos na reforma educacional dos Cursos de Licenciaturas<sup>2</sup> das Universidades Federais. Tem a finalidade de analisar a formação e a prática pedagógica dos docentes formadores dos professores da Educação Básica, tendo como eixo central as políticas de inclusão do aluno com deficiência (intelectual, física, auditiva e visual) na rede regular de ensino.

Nosso interesse pela temática se justifica pelo caminho percorrido desde o ingresso na graduação até nossa atuação atual

---

<sup>2</sup> Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as Instituições de Ensino Superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com deficiência.

Convém lembrar também que o Ministério da Educação recomenda por meio da Portaria nº. 1.793, de dezembro de 1994 a necessidade de incorporar conteúdos sobre necessidades educativas especiais em todos os cursos de graduação, principalmente na área da formação de professores.

como docente do Curso de Educação Física da Regional Catalão da Universidade Federal de Goiás.

No decorrer dessa trajetória, por meio dos resultados de pesquisas desenvolvidas na participação de Projetos na graduação, na Especialização, no Mestrado em Educação, na docência do Ensino Superior, bem como nas participações em eventos científicos da área de Políticas públicas, Educação e Educação Especial, no contato com a produção científica veiculada nessas áreas, nas orientações de trabalhos de conclusão de curso e nas palestras e oficinas ministradas para professores da rede regular de Ensino Fundamental e Médio dos Estados de Minas Gerais e Goiás verificamos que os estudos desenvolvidos na área da Educação e Educação Física evidenciam graves problemas no processo de inclusão dos alunos com deficiência na rede regular de ensino. (SANTOS, 2004; OGUERA, 2002; FERREIRA; FERREIRA, 2004).

Esses problemas estão relacionados às metodologias inadequadas para o trabalho com os alunos com deficiências, à falta de material e espaço físico adaptado às necessidades desses alunos, bem como ao despreparo dos professores (formação inicial e continuada) quanto ao conhecimento sobre as peculiaridades de um determinado tipo de deficiência, as necessidades e potencialidades do indivíduo. Essas são implicações que devem ser consideradas ao elaborar um programa de ensino para as disciplinas ministradas na escola, que vise atender aos objetivos e conteúdos que levem em consideração os interesses dos educandos e o uso de estratégias e recursos adequados para desenvolvê-lo. (GORGATTI; COSTA, 2005).

Entretanto, deve-se ter claro, que tais problemas não estão restritos apenas ao âmbito das redes regulares de Ensino Fundamental e Médio, mas também estão presentes nas Instituições de Ensino Superior (IES), como apontaram em suas pesquisas os autores Goffredo (1997) e Santos (2004).

Muito se discute sobre a formação, a qualificação e a prática pedagógica de professores da Educação Básica. Mas pouco se questiona sobre a formação e a prática pedagógica do docente do Ensino Superior, referentes a aspectos didático-pedagógicos; formação profissional (pedagógica e específica). Essa discussão é importante visto que não são

somente os profissionais da área da educação e das licenciaturas que ministram aula neste nível de ensino, mas profissionais de outros ramos e/ou pesquisadores que não possuem formação didático-pedagógica e que por motivos distintos se tornaram professores (COSTA; SAMPAIO, 2007).

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

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

Para Masetto (1998), o docente universitário deve ter enraizado, em sua prática, o conhecimento sócio-cultural, para lidar com a diversidade de seus alunos e com a diversidade na comunidade universitária. Além disso, este docente deve ter um conhecimento sócio-científico, para não atuar somente como pesquisador ideólogo que se distancia da realidade devendo, para tanto, possuir saberes metodológicos, curriculares, contextuais e pedagógicos. Tendo em vista que a profissão docente, nos dias de hoje, não visa somente à transmissão de um conhecimento acadêmico, pois permeia e vivencia vários conflitos, como a motivação, a luta contra a exclusão social, a participação social mais ampla e as relações com a comunidade, as quais exigem deste profissional uma nova formação inicial e permanente. (IMBERNÓN, 2004).

Segundo a ótica e os argumentos oficiais, as diretrizes curriculares se constituem em um procedimento que criaria condições para que

as Instituições de Ensino Superior (IES) desenvolvessem inovações pedagógicas e condições de atualizar e modernizar a universidade. (SILVA, 2008). Entretanto, a ideia de reforma hoje, na maioria das vezes, articula-se com a ideia de inovação e modernização, movida por imperativos operacionais coerentes com a racionalização e a eficiência econômica. (SILVA, 2007).

Verificamos que, a partir da década de 1990, o país se vê rodeado por uma série de reformas no campo educacional, impulsionadas por políticas de ajuste estrutural que se desenvolveram em um contexto de globalização financeira e produtiva. (COSTA; SAMPAIO, 2007). O processo de regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ LDB (Lei 9.394/96) legitima o projeto de educação do país fundamentado nos princípios neoliberais de focalização de investimentos sociais, descentralização, privatização, flexibilização (desregulação), avaliação, participação da sociedade e autonomia.

Como apontam Miranda, Silva e Miranda (2007, p. 01) “[...] o objetivo central desses ajustes refere-se à redução do papel do Estado no provimento das necessidades sociais e o crescente aumento de sua função avaliadora e reguladora das ações sociais”.

Essa ideia é reforçada por Rocha (2001 apud SANTOS, 2004), ao apontar que tem ocorrido no país um agravamento dos problemas sociais, como o agravamento da miséria e das desigualdades sociais, caracterizado principalmente pela menor participação do Estado (Estado Mínimo) na sociedade, sobretudo em relação às áreas consideradas essenciais, como a educação, a saúde, a segurança pública, a habitação, o esporte, o lazer dentre outras. Portanto, esse modelo de Estado Neoliberal ataca diretamente as políticas sociais e as conquistas obtidas pelos trabalhadores em outras épocas.

Nesse sentido, os discursos presentes nas reformas educacionais de inclusão, democratização do ensino, superação do fracasso, da evasão e repetência, na verdade, constituem mecanismos de adoção dos padrões ou racionalidades da própria reforma entendida como o processo de progresso e melhoramento social.

Do ponto de vista institucional, epistemológico e da subjetividade, as continuidades históricas que sempre estão presentes

nas reformas variam conforme o contexto político-cultural no qual elas são reeditadas, o que configura rupturas ou novos padrões de reforma. (POPKEWITZ, 1997).

Isso significa, em última instância, que o que é apresentado na retórica pública da reforma educacional como ruptura e modernização não é mais que continuidade dos históricos mecanismos reguladores das políticas, práticas e saberes escolares. (MARQUES, 2000).

Nessa linha de raciocínio a reforma da Educação Superior no Brasil parece

[...] configurar uma situação de controle social, por parte de órgãos estatais, nas instituições formadoras da identidade social e profissional. Por ser uma inter-relação que envolve poder, conhecimento e instituições podem-se reconhecer as implicações dessa mudança sócio-educacional como uma pedagogia a serviço do poder estatal, que opera nas subjetividades dos sujeitos. (MARQUES, 2000, p. 227).

Com a reformulação curricular, a formação acadêmica adquire um significado pragmático, que a torna aligeirada, superficial e imediatista. O enfoque teórico

[...] é de caráter ideológico e enfatiza uma concepção pedagógica centrada na flexibilização da formação; o profissional deve ter perfil flexível e apto a responder às rápidas mudanças do setor produtivo e suprir suas necessidades; assim como características pessoais e sociais que lhe permitam se adequar à flexibilização da organização do mercado de trabalho. (SILVA, 2007, p. 18).

De acordo com a ideologia da privatização, a formação se reduz ao adestramento “[...] para o exercício de profissões, ou capacitação de indivíduos para a ocupação de postos de trabalho, devidamente caracterizados, e o enfrentamento das disputas acirradas que a competitividade engendra em todos os níveis — dos indivíduos, das empresas e das nações” (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 15 apud SILVA et al, 2007, p. 05).

Nesse sentido, ao definir as Diretrizes Curriculares para a formação do professor, o Ministério da Educação (MEC) pretende sobretudo

[...] impor um modelo único de formação de professores para todo o país; fortalecer os Institutos Superiores de Educação como lócus privilegiado da formação de professores da Educação Básica; enfraquecer o debate e propostas de formação dos profissionais da educação de forma unitária; instituir uma formação técnico-profissionalizante, com amplas possibilidades de simplificação a partir de um modelo de ensino e certificação de competências; reduzir o papel do professor ao de executor de tarefas pedagógicas; enfim, restringir a concepção de pesquisa e de produção do conhecimento ao âmbito do ensino. (HAGE; NUNES, 2002 apud COUTINHO; GOMES, 2007, p. 3).

As reformas enfrentam desse modo, os desafios da educação necessária quanto ao perfil profissional exigido pelo paradigma produtivo emergente face às demandas do mercado: polivalência e flexibilidade. Essas características são exigidas pelas demandas sociais que espera que a universidade seja um espaço dinâmico e estimulante da autonomia e do desenvolvimento intelectual. Isso implica repensar a formação, a qualificação, a requalificação, a educação formal e não formal, a formação continuada, e, as próprias instituições formadoras. (FRIGOTTO, 1997).

É nesse contexto contraditório entre o que está explícito nos discursos da reforma (que é formar um profissional com competência técnica, política e pedagógica em sua área de conhecimento que saiba fazer, aprender, comunicar, resolver problemas e consiga atuar na Educação Básica com vistas a enfrentar e superar os problemas historicamente encontrados nos sistemas de ensino como a evasão, a repetência, o fracasso, o acesso, o respeito às diferenças) e o que se encontra nas entrelinhas dos discursos que expressam as políticas que orientam as reformas educacionais (orientadas pelo princípio neoliberal que vincula educação e produtividade numa visão puramente economicista) que propomos o presente estudo.



Considerando esse contexto das crises e desafios que afetam a Educação Superior brasileira na contemporaneidade (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2001), essa pesquisa tem como objetivo analisar a relação existente entre os princípios contidos na Resolução 09/2001<sup>3</sup> do Conselho Nacional de Educação (CNE) e a política de educação inclusiva, com ênfase em seu impacto na formação e na organização da prática pedagógica do docente do Ensino Superior formador de professores para a Educação Básica. Para tanto, este estudo pretende, em termos mais específicos:

a) situar o contexto histórico buscando os elementos teóricos capazes de permitir enxergar com clareza as estratégias desenvolvidas pela teoria neoliberal para a elaboração e implementação das políticas públicas educacionais de inclusão e das DCNs;

b) Comparar os princípios contidos na Resolução do CNE 09/01 com os contidos na Declaração de Salamanca e seus reflexos na formação e na organização da prática pedagógica do docente do Ensino Superior formador de professores para a Educação Básica;

c) Verificar e analisar a formação e a organização do trabalho pedagógico (projeto de pesquisa e de extensão, programa de ensino de disciplina e prática pedagógica envolvendo concepção de educação, conteúdo, objetivos, metodologias, recursos didático-pedagógicos e avaliação) do docente do Ensino Superior formador dos professores da Educação Básica à luz das políticas públicas educacionais de inclusão e das DCNs.

Tendo em vista os objetivos do estudo, a pesquisa está sendo desenvolvida com a utilização de dois tipos de delineamentos: documental, porque de acordo com nossos objetivos trabalhamos com documentos oficiais, e de campo de caráter crítico-descritivo que servirá para analisarmos a formação e a organização do trabalho pedagógico dos docentes do Ensino Superior.

Esta pesquisa está sendo desenvolvida desde agosto de 2013, com previsão de término para julho de 2014 e tem como universo os

---

<sup>3</sup> O parecer CNE 9/2001, subsidiou e orientou a produção da Resolução CNE n.1/2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Cursos de Licenciaturas da Regional Catalão da Universidade Federal de Goiás. Analisaremos a formação e a organização do trabalho pedagógico dos docentes que ministram aulas no Curso de Educação Física e Pedagogia.

O critério de escolha desses cursos se justifica pelas seguintes razões: o curso de Educação Física por ser responsável pela formação do professor que ministrará as disciplinas de Educação Física que compõem a grade curricular da escola em toda etapa da Educação Básica e o curso de Pedagogia por formar os profissionais de educação (administração, planejamento, inspeção, coordenador pedagógico, supervisão e orientação educacional) e o regente de sala (Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental).

A população/amostra será constituída pelos docentes que atuam com a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, pelos Coordenadores do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e por 10% dos docentes que estiverem trabalhando no primeiro e no último período do primeiro semestre de 2014 que serão selecionados por meio da técnica de amostragem aleatória simples.

Selecionaremos 10% dos docentes do Ensino Superior das demais disciplinas, visto que para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas o conhecimento e discussões relacionadas às pessoas com deficiência devem perpassar por todas as disciplinas que compõem a grade curricular dos cursos das Instituições de Ensino Superior e não ser conhecimento a ser trabalhado em uma disciplina específica.

Após a seleção dos participantes da pesquisa faremos a leitura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido, bem como explicaremos os objetivos da pesquisa para eles assinarem caso aceitem participar do estudo. Em nenhum momento os participantes serão identificados. Os resultados da pesquisa serão publicados, porém, as identidades serão preservadas.

O desenvolvimento da pesquisa não oferece nenhum risco à integridade física, moral, intelectual ou emocional dos participantes, além disso, eles estarão livres para deixar de participar do estudo a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Como benefícios poderão ser promovidos espaços de diálogos e reflexão sobre a organização da

prática pedagógica dos participantes com vistas a formar professores para atuar na Educação Básica na perspectiva de ensinar a turma toda, à luz da inclusão escolar dos alunos com deficiência.

Para o alcance dos objetivos do estudo, como fonte de coleta de dados, utilizaremos os documentos nacionais que expressam as Diretrizes Curriculares Nacionais, Resolução do CNE 09/01 e a política educacional de inclusão (Declaração de Salamanca - 1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) e o Programa de Ensino dos docentes selecionados para a pesquisa, dentre outros.

Para a coleta de dados nesses documentos utilizaremos um roteiro de registro de aspectos como: paradigma que norteia a Educação Especial; conceito de inclusão; como se expressam nos documentos temas como equidade, diferença, diversidade; orientação para a formação continuada dos docentes, bem como para a prática pedagógica (currículo, metodologia, avaliação, conteúdo, materiais adaptados, dentre outros).

Realizaremos também entrevista semiestruturada e uma observação simples das aulas dos docentes selecionados, para verificar a formação e a organização do trabalho pedagógico à luz das políticas de inclusão escolar dos alunos com deficiência. A Ficha de Observação e o roteiro de entrevista serão confeccionados no decorrer do desenvolvimento do estudo. As questões versarão sobre a organização da prática pedagógica do docente do Ensino Superior para formar professores para atuar na Educação Básica na perspectiva de ensinar a turma toda, à luz da inclusão escolar dos alunos com deficiência.

As entrevistas e observações serão iniciadas após a aprovação do Projeto de Pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás – CEP/UFG, mais especificamente estão previstas para os meses de março e abril de 2014.

Para a análise dos dados utilizaremos o método denominado “[...] análise de conteúdo” (BARDIN, 1977 apud TRIVIÑOS, 1987).

Para tanto, o método segue as seguintes etapas: pré-análise (descrição e organização dos dados coletados por meio das falas dos sujeitos); descrição analítica (classificação de conceitos e elaboração

de categorias para serem analisados com base no referencial teórico) e interpretação referencial.

## **Considerações Preliminares**

Considerando o primeiro objetivo do estudo, a presente pesquisa nos permite até o momento, algumas considerações preliminares.

Durante as últimas décadas do século 20 e início do 21, as economias capitalistas desenvolvidas e em desenvolvimento vêm sofrendo profundas transformações que estão associadas ao processo de reestruturação das formas de organização do capital. Com a crise estrutural do capitalismo, “[...] iniciada nos anos de 1970, nos países centrais, estendida a toda a periferia do sistema, nas décadas de 1980, 1990 e aprofundada a partir de 2008, a vertente ortodoxa neoliberal passou a dominar o pensamento econômico”<sup>4</sup> (CHAVES, 2011, p. 34).

A sociedade capitalista, em sua versão financeira, afirma mudanças estruturais sob a perspectiva do modelo neoliberal de sociedade e capital, expande os processos de globalização e aumenta o distanciamento entre países, grupos e sujeitos pobres e ricos. (ZEJINE; CHAVES; CABRITO, 2011, p. 218). Nesse cenário, sob a égide do ideário neoliberal, ocorre uma reconfiguração do Estado que, a partir dos anos de 1990, consubstancia-se em diferentes ações e políticas para atender à lógica do mercado que passou a ser sinônimo de qualidade.

O novo modelo que se desenha propõe uma interação entre o Estado, o mercado e a sociedade civil e tem como elementos que o definem a descentralização, a focalização e a privatização. (LIMA, 2009). Outra diretriz que permeia as práticas neoliberais é o direcionamento seletivo dos gastos sociais.

O neoliberalismo consiste na sustentação da tese segundo a qual o mercado é o principal e insubstituível mecanismo de regulação social, onde a sua enfática defesa do Estado mínimo [sic]. O propósito do neoliberalismo é combater as políticas macroeconômicas

---

<sup>4</sup> Sobre esse assunto ver: Mészáros (2009).

de matriz keynesiana e o combate à garantia dos direitos sociais, defendendo como meta a estabilidade monetária. A reestruturação produtiva vem sendo conduzida com o ajuste neoliberal, que implica a desregulamentação de direitos sociais, no corte dos gastos sociais e apelo ao mérito individual. A palavra de ordem da reestruturação produtiva é flexibilidade – acumulação flexível – para alcançar o máximo de produtividade da força de trabalho com o mínimo de custo. Estas mudanças no mundo do trabalho são acompanhadas pela globalização ou como muitos estudiosos denominam de “mundialização da economia”, de constituição de um regime de acumulação mundial predominantemente financeiro, ou melhor, uma nova configuração do capitalismo mundial e dos mecanismos que comandam seu desempenho e sua regulação. (PEREIRA; SILVA; PATRIOTA, 2009, p. 9).

Segundo Silva Junior e Ferreira (2011), o novo paradigma traz em si a articulação de uma política universal – a monetária e a econômica – e políticas focais voltadas para o social, por meio de programas emergenciais, sem o objetivo de uma resolução estrutural da concentração de renda.

O social seria tratado de forma emergencial, com destaque para a educação. A prioridade era a política monetária e a econômica (contenção inflacionária, ajuste fiscal, taxa de câmbio controlada conforme as vicissitudes do mercado mundial de capitais, balança de pagamentos) e sua construção por meio da aliança contraditória do governo com as agências multilaterais, o capital industrial brasileiro e internacional – orientados pelo capital fictício – e a sociedade civil redesenhada e com novas responsabilidades, que outrora eram deveres do Estado. (SILVA JUNIOR; FERREIRA, 2011, p. 106).

Nesse contexto, a defesa dos direitos humanos ganha força sob o ponto de vista cultural, ao mesmo tempo em que as lutas coletivas por mudanças estruturais são enfraquecidas

[...] a ordem do debate são as relações de identidade e a multiculturalidade que diluí a categoria classe social em vários fragmentos de sujeitos sociais. Inserida no contexto de mudanças estruturais, a globalização se

caracteriza como um fenômeno multifacetado com dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas em sua complexidade. Este fenômeno, contudo, não pode deixar de ser visto fora do conjunto das suas contradições, qual seja a sociedade do capital, pois ao se fazer universal, rompe as fronteiras da territorialidade ao mesmo tempo em que propaga o individualismo, a diversidade local, a identidade étnica e interage em processos tidos como *naturais*, mas que resultam em desigualdades sociais; catástrofe ambiental; conflitos étnicos; migrações internacionais; emergência de novos Estados e/ou falência ou implosão de outros; proliferação de guerras civis; crime globalmente organizado; democracia formal como uma política para a assistência internacional e etc. (ZEJINE; CHAVES; CABRITO, 2011, p. 218-219, grifo do autor).

A adequação do Estado “[...] à globalização e aos preceitos neoliberais traduz-se como remédio para superação da crise do Estado, da crise econômica e, conseqüentemente, da crise social” (LIMA, 2009, p. 19, grifo do autor). Entretanto, “[...] o Estado interventor produz, de acordo com essa perspectiva, um aprofundamento inexorável daquilo que diz combater: a desigualdade, as iniquidades [sic], a injustiça social” (GENTILI, 1996, p. 49).

A resposta social tende a ser o racismo, xenofobismo, fundamentalismo religioso, etc. “[...] estes são os anticorpos formados na sociedade capitalista contra todas estas tensões e perigos. A doutrina neoliberal clássica, é claro, não tem qualquer resposta para este tipo de coisa” (ANDERSON et al, 1995, p. 168, grifo do autor). Existe, portanto, uma contradição que o capitalismo não pode resolver, visto que “[...] nesse sistema não pode haver democracia para todos; não pode haver liberdade e igualdade, num sentido pleno, para todos. O capitalismo só tolera democracias limitadas, com grandes setores da população marginalizados” (BORÓN, 1995, p. 194).

Desse modo, em vez de estarem ao serviço “[...] de um projeto de inclusão social e de redistribuição social, estão, isso sim, ao serviço da exclusão social produzida em larga escala atingindo primordialmente as camadas populares e da polarização econômica” (SANTOS, 2005).

Portanto, a exclusão social não é algo natural que se acentua assumindo formas mais perversas principalmente em países como o Brasil, caracterizado historicamente pela enorme desigualdade social e uma alarmante concentração de renda. (GRACINDO; MARQUES, 2005, p. 1).

Resumindo, segundo Anderson et al (1995), economicamente, o neoliberalismo fracassou, pois não conseguiu nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. Socialmente, ao contrário, alcançou muitos dos seus objetivos sob a égide de políticas de cunho meritocrático particularista. Com isso, criou uma sociedade estruturada em duas velocidades que se coagulam num verdadeiro apartheid social, sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizadas como queria. Política e ideologicamente obteve êxito disseminando “[...] a simples ideia [sic] de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar a suas normas, como única alternativa na definição de uma nova forma de organização socioeconômica [sic], com um novo papel para o Estado” (ANDERSON et al, 1995, p. 23).

Dado o exposto nesse cenário – no quadro das reformas gerais operadas em consonância ao modelo de Estado – é que se inscreve a reorganização do sistema educacional brasileiro implementada a partir dos anos de 1990. A reforma educacional traz, em seu cerne, palavras-chave que redefinem a forma de organização e objetivos da educação nacional, das quais destacamos: a equidade, a inclusão, a diferença, a racionalidade, a qualidade, a eficácia e a eficiência (LIMA, 2009). O modelo adotado para a organização e gestão do sistema público de ensino é o mesmo seguido pelas empresas privadas, objetivando o máximo de eficiência e o mínimo de custos.

Como argumenta Popkewitz (1997), fica claro que as reformas educacionais contemporâneas têm características administrativas e instrumentais. Fica confirmado, então, que as prescrições dos programas que as implantam se interagem redefinindo a paisagem dos sistemas de ensino, tornando-os mais padronizados e racionalizados. Tal empreendimento – de acordo com Marques (2002) – tem-se justificado num contexto em que a reforma educacional vem sendo interpretada “[...] como condição para promoção da equidade e superação das

desigualdades sociais, mais amplamente, como requisito para inserção dos países periféricos no âmbito dos países desenvolvidos” (MARQUES, 2002, p. 161).

Como podemos apreender, sem em nenhum momento questionar o modo de produção capitalista que produz e agrava as mazelas sociais

[...] a educação vem sendo tomada como um instrumento para a redução da pobreza e a sua promoção para alavancar níveis de vida mais elevados, baseados num crescimento sustentável. Instituições estranhas à educação, têm sido extremamente diretivos. [...] Tais orientações se constituem em estratégias que procuram ocultar suas consequências sociais inevitáveis, como em relação a planos de ajuste econômico necessários para a sustentação do sistema, o que acarreta rumos econômicos (mercadológicos) à educação. (LIMA, 2009, p. 21).

A influência dos organismos supranacionais na definição e uniformização de políticas concorre decisivamente para a consolidação de um mercado mundial da educação. A regulação transnacional “[...] das políticas educativas opera-se, quer por um efeito de contaminação, entre países, de conceitos, políticas e medidas, quer por um efeito de externalização, em que as medidas nacionais tomadas são legitimadas pelos exemplos do exterior” (BARROSO, 2005, p. 153-155 apud CANÁRIO, 2006, p. 30, grifo do autor). Isso ocorre porque o Estado, quase sempre promotor dessas políticas, não perde o seu compromisso com os interesses do capital. (SANFELICE, 2006).

A análise das políticas que expressam a educação inclusiva, a maioria delas, expressas em documento como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Parâmetros Curriculares Nacionais, Declaração de Salamanca, voltadas para a inclusão escolar dos alunos com deficiência, mostra os mesmos discursos, o que demonstra uma coerência entre as políticas internacionais, nacionais e as estaduais.

Esta situação é compreensível, pois o discurso da inclusão está no contexto da reforma educacional, na qual estão sendo implementadas as políticas consoante com o projeto (neo) liberal. Quando lidos com



mais atenção, estes relatórios nacionais e internacionais vinculam discursivamente a relação entre educação e bem-estar econômico, justiça social, democracia e bem-estar individual.

Em uma pesquisa realizada sobre a Noção de Pobreza e as estratégias de sua superação Boneti (2001) fornece elementos concretos para se questionar a adequação da palavra 'inclusão' quando se refere às ações governamentais de 'educação inclusiva'.

Nesse sentido é necessário refletir sobre os termos inclusão/exclusão (envolvendo os conceitos de diferença, diversidade, pluralismo, etc.) e seu uso indiscriminado, portanto, indefinido e impreciso no campo educacional, tendo em vista que não se está em face de um novo dualismo, que propõe as falsas alternativas de excluídos ou incluídos. (CICILLINI; NOVAIS, 2009). Nas ciências sociais das últimas décadas esta situação já foi denunciada como um dos novos eufemismos da arte de governar e administrar os conflitos de classe. (OLIVEIRA, 2004).

Desse modo, a sociedade que exclui é a mesma sociedade que inclui e integra, que cria novas formas também desumanas de participação, na medida em que delas faz condição de privilégios e não de direitos. (CICILLINI; NOVAIS, 2009). "[...] não há, portanto exclusão permanente no mundo capitalista, embora o tipo de participação dos sujeitos ou dos grupos sociais sejam bem diferenciado" (NOVAIS, 2007, p. 69).

Nesse contexto, é importante sublinhar que a escola pública vem se apresentando de forma contraditória, uma vez que oferece oportunidade de matrícula aos (às) filhos (as) das classes populares, mas dele decorre uma participação quantitativa diferenciada, que não pode ser associada à ideia da mesma instrução para todos (as), podendo ser qualificada de excludente. (NOVAIS, 2005).

A escola brasileira é, naturalmente, altamente excludente e seletiva, que deixa de fora aqueles que já são excluídos socialmente, como os negros, os pobres, os deficientes, etc. Desse modo podemos perguntar: O que implica a inclusão? Se a questão for igualar as oportunidades, apenas o acesso à educação escolar não conseguirá alcançar tal objetivo, tendo em vista que a questão da desigualdade social é econômica. Por isso deve ter cuidado ao achar que trabalhar a partir

das diferenças está igualando os desiguais, pois remete ao indivíduo a responsabilidade do seu êxito e do seu fracasso. Tratar os desiguais de forma igual é consagrar a desigualdade e a injustiça presente desde a origem social. (CARMO, 2001).

A manutenção de oportunidades desiguais vai legitimar um sistema fundamentado num suposto mérito, que apenas atestam o fracasso individual em um tempo no qual nos discursos as oportunidades estão abertas a todos. (GUIDO, 2007). É ingenuidade e falta de perspectiva histórica não prestar atenção que o novo modo de vida conservou as desigualdades sociais que lhes eram anteriores, atribuindo novos significados e vínculos que une os fenômenos da exclusão nos dias atuais com o darwinismo social. (NOVAIS, 2005).

Nesse sentido, a imprecisão conceitual impõem limites aos movimentos populares que não consegue compreender o fracasso e evasão escolar, a pobreza, o desemprego, a discriminação produzidos pela luta de classes, ou seja, frutos da desigualdade social.

De certo modo, o uso da definição de exclusão social para classificar as desigualdades sociais revela um dos aspectos da crise da sociedade de classes. E mais, demonstra que a classe operária já não está no centro das explicações e dos combates sociais como produtores de alternativas solidárias para o trabalho, a sociedade e a educação, ao menos não o está na consciência social dos que atuam politicamente através dos chamados movimentos populares. (CICILLINI; NOVAIS, 2009).

A possibilidade de ocupar espaços institucionais, em decorrência de alianças com predominância das forças conservadoras, combinado com um jeito de fazer política, anulando os conflitos e domesticando os militantes, tem proporcionado um ambiente desfavorável para a criação de condições necessárias à superação das desigualdades sociais. Nesse contexto prevalece a inclusão conservadora, sustentada por processos de regulação. “[...] dessa forma a idéia de um mundo possível, ditado pelas leis do mercado, substituiu a urgência e a possibilidade de desenvolver lutas para transformar estruturas e práticas sociais” (NOVAIS, 2007, p. 67).

Segundo a autora, não devemos fortalecer o olhar ingênuo frente aos limites das lutas por inclusão e da adesão apressada a reformas em andamento, pois muitas delas permitem o fortalecimento dos aspectos

estruturantes da situação de desigualdade de oportunidades para setores historicamente desfavorecidos. (NOVAIS, 2007).

Verificamos assim, que os termos/conceitos de equidade e (ex) inclusão presentes nos discursos “[...] da educação para todos e da escola inclusiva ocorrem num contexto de exclusão social ampliada, o que aumenta os desafios para assegurar os direitos das pessoas com deficiências” (FERREIRA, 1998, p. 14).

Nesse contexto, em que pesem todas as contradições mencionadas e a necessidade de superar a lógica do sistema que gera os excluídos, o ideário inclusivista representa um avanço nas relações até hoje estabelecidas nos campos social e educacional, porque princípios e valores que têm norteado tanto a sociedade como a escola regular terão que ser necessariamente, revistos e superados. O exemplo disso é a pesada e ultrapassada estrutura dos nossos sistemas de ensino. (CARMO, 2006).

Esperamos com este estudo aprofundar os debates referentes a esta temática bem como ampliar as discussões dos processos de produção de conhecimento nessa área, visando com isto auxiliar os administradores das Universidades brasileiras na tomada de decisões políticas acerca do assunto.

## Referências

ANDRESON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.). **Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Deficiente (CORDE), e da Secretaria de Educação Especial/MEC (SESP). **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, 1994.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer CP n.009/01. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, 2001.

BONETI, L. W. Ser ou estar pobre: a construção social da noção da desigualdade. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, n. 62, p. 115-134, abr./jun. 2001.

BORÓN, A. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.). **Pós-Neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 63-118.

CANÁRIO, R. A escola e a abordagem comparada: novas realidades e novos olhares. **Revista de Ciências da Educação**, Sísifo, n. 1, p. 27-36, 2006. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em: 02 fev. 2011.

CARMO, A. A. do. **Escola não seriada e inclusão escolar**: a pedagogia da unidade na diversidade. Uberlândia: EDUFU, 2006.

\_\_\_\_\_. Inclusão escolar: roupa nova em corpo velho. **Revista Integração**, Brasília, v. 13, n. 23, p. 43-47, 2001.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos "is". 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

CHAVES, V. L. J. Reforma do Estado e reconfiguração da Educação Superior no Brasil: tensões entre o público e o privado. In: CABRITO, B. G.; JACOB, V. L. (Orgs.). **Políticas de financiamento e acesso da educação superior no Brasil e em Portugal**: tendências actuais. Lisboa: Educa, 2011. p. 17-44.

CICILLINI, G. A.; NOVAIS, G. S. **Formação docente e inclusão escolar**: ensinando de um jeito que não aprendi? 12 mar. Disciplina Formação docente e Práticas Pedagógicas, 2009. 18 diapositivos.

COSTA, A. S. F.; SAMPAIO, I. M. A construção da identidade docente no ensino superior e os desafios educacionais no mundo globalizado. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE, 2., 2007, Uberlândia, MG. **Anais...** Uberlândia: FACED Linha de Políticas e Gestão da Educação/UFU, 2007.

COUTINHO, E. G.; GOMES, L. R. Educação Superior e políticas de formação de professores uma análise das diretrizes curriculares nacionais para

a formação de professores da Educação Básica no Brasil. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE, 2., 2007, Uberlândia, MG. **Anais...** Uberlândia: FAGED Linha de Políticas e Gestão da Educação/UFU, 2007.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GOÉS, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. de (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. São Paulo: Autores Associados, 2004. p. 21-48.

FERREIRA, J. R. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, p. 7-15, 1998.

FRIGOTTO, G. **Educação, crise do trabalho assalariado e do desemprego**. Curitiba: ANPED, 1997.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação. In: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. (Orgs.). **Escolas S. A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996. p. 9-49.

GOFFREDO, V. F. S. de. Integração ou segregação? eis a questão. In: MANTOAM, M. T. (Org.). **A integração da pessoa com deficiência: contribuição para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 1997. p. 230-235.

GORGATTI, M. G, COSTA, R. F. da. **Atividade física adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais**. São Paulo: Manole, 2005. p. 440-478.

GRACINDO, R. V.; MARQUES, S. **A contradição exclusão/inclusão na sociedade e na escola**. 2005. Disponível em: <<http://www.fe.unb.br/linhascriticas/n20/inclusao....html>>. Acesso em: 07 jul. 2010.

GUIDO, H. Filosofia contemporânea da Educação: entre o antimoderno e o ultramoderno. In: HENZ, C.H; ROSSATO, R. (Orgs.). **Educação humanizadora na sociedade globalizada**. Santa Maria: Biblos, 2007.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**. São Paulo: Cortez, 2004.

LIMA, A. B. Estado, educação e controle social: introduzindo o tema. In:\_\_\_\_\_. (Org.). **Estado e controle social no Brasil**. Uberlândia: Composer; Fapemig; GPEDE, 2009. p. 17-36.

MARQUES, M. R. A. Autonomia ou flexibilização: o atual dilema do profissional docente. In: SGUISSARDI, Valdemar. (Org.). **Educação superior: velhos e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2000. p. 219-34.

MASETTO, M. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

MIRANDA, A. B. de; SILVA, D. B. da; MIRANDA, G. J. Os Impactos das Políticas Neoliberais na LDB/EN 9394/96: uma análise do ensino superior brasileiro. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE, 2., 2007, Uberlândia, MG. **Anais...** Uberlândia: FAGED Linha de Políticas e Gestão da Educação do PPGE/UFU, 2007.

NOVAIS, G. S. A inclusão nossa de cada dia. **Educação Popular**, Uberlândia, jan./dez. 2007.

OGURA, A. F. Política pública de inclusão escolar no Estado do Paraná e sua implementação no Município de Cascavel. 2002. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

OLIVEIRA, A. da R. **Sobre o alcance teórico do conceito "exclusão"**, Porto Alegre, Civitas, v. 4, n.1, jan./jun. 2004.

PEREIRA, J. D.; SILVA, S. S. de S.; PATRIOTA, L. M. **Políticas sociais no contexto neoliberal: focalização e desmonte dos direitos**. 2009. Disponível em: <<http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/viewFile/64/56>>. Acesso em: 31 ago. 2010.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional: uma política sociológica - poder e conhecimento em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SANFELICE, J. L. Inclusão educacional no Brasil: limites e possibilidades. **Revista de Educação PUC Campinas**, Campinas, n. 21, p. 29-40, nov. 2006.

SANTOS, B. De S. A crítica da governação neoliberal: o Fórum Social Mundial como política e legalidade cosmopolita subalterna. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 72, p. 7-44, out. 2005.

SANTOS, C. da S. **Políticas públicas de educação para alunos portadores de necessidades educativas especiais no ensino regular de Minas Gerais: inclusão ou exclusão educacional**. 2004. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004.

SILVA JÚNIOR, J. dos R.; FERREIRA, L. Financiamento, trabalho do professor e o novo paradigma de ciência na universidade pública no Brasil sob o impacto da predominância financeira. In: CABRITO, B. G.; JACOB, V. L. (Orgs.). **Políticas de financiamento e acesso da educação superior no Brasil e em Portugal: tendências actuais**. Lisboa: Educa, 2011. p. 17-44.

SILVA JÚNIOR, J. dos R.; SGUISSARDI, V. **Novas faces da educação superior no Brasil: reformas do estado e mudanças na produção**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, L. C. A LDB, as políticas Públicas e a Formação de Professores. In: SILVA, M. V.; MARQUES, M. R. **A LDB: balanços e Perspectivas para a Educação Brasileira**. Campinas: Alínea Editora. 2008. p. 225-249.

SILVA, S. M. da. Diretrizes curriculares nacionais e formação de professores flexibilização e autonomia. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE, 2., 2007, Uberlândia, MG. **Anais...** Uberlândia: FACED Linha de Políticas e Gestão da Educação/UFU, 2007.

\_\_\_\_\_ et al. Reforma do ensino superior, flexibilização curricular e formação docente. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE, 2., 2007, Uberlândia, MG. **Anais...** Uberlândia: FACED Linha de Políticas e Gestão da Educação/UFU, 2007.

\_\_\_\_\_. As diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores e o imperativo da flexibilização. In: SILVA, M. V.; MARQUES, M. R. A. (Orgs.). **LDB: balanços e perspectivas para a educação brasileira**. São Paulo: Alínea, 2008. p. 175-203.

TRIVIÑOS, A. N. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VITALINO, C. R.; MANZINI, E. J. A formação inicial de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010. p. 49-112.

ZEJINE, E.; CHAVES, V. L. J.; CABRITO, B. G. Políticas atuais de acesso ao ensino superior Brasil/Portugal no contexto da globalização. In:\_\_\_\_\_; JACOB, V. L. (Orgs.). **Políticas de financiamento e acesso da educação superior no Brasil e em Portugal: tendências actuais**. Lisboa: Educa, 2011. p. 217-240.