

A formação de professores para a educação especial: multiculturalismo crítico e teoria das representações sociais

Eloiza da Silva Gomes de Oliveira*
Marly de Abreu Costa**

Resumo

O estudo relaciona o Multiculturalismo Crítico à Teoria das Representações Sociais. A formação de professores para a Educação Especial, foco da investigação, traz o enfoque inclusivo semelhante ao de McLaren, ao propor um currículo multicultural. Entrevistamos quinze alunos do Curso de Pedagogia, da habilitação em Educação Especial, e analisamos o seu discurso, a partir de três categorias: motivos de escolha da habilitação; marcas lingüísticas utilizadas para nomear os portadores de necessidades educativas especiais; e referências ao currículo desta formação de educadores. Verificamos, por exemplo, que o currículo de formação de professores de Educação Especial ainda teoriza o sentido da inclusão, em vez de vivenciá-la.

Palavras-chave: Formação de Professores. Educação Especial. Representações Sociais.

Teacher's formation for special education: critical multiculturalism and the theory of social representations

Abstract

The research relates Critical Multiculturalism into the Theory of Social Representation. The option on Special Education Teacher's formation comes from the fact that it brings the same inclusive approach as defended by McLaren, when it proposes a multicultural curriculum. We present the analysis of discourse of fifteen interviews with students from U-Grad Course of Pedagogy / Habilitation to Special Education, considering three categories: reasons for habilitation choice; linguistic marks used for designation those in need of special education; linguistic marks used for referring to the formation curriculum. We conclude that curriculum of teachers' of Special Education formation theorizes the sense of the inclusion, instead of living her.

keywords: Teachers' Formation. Special Education. Social Representations.

* Profa. Dra. em Educação Brasileira e Diretora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ.

** Profa. Dra. em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ.

Introdução

As discussões e reflexões sobre alternativas para a melhoria dos cursos de formação de professores, travadas no interior da Universidade, são atuais e têm sido freqüentes. Em verdade, quando pensamos em aperfeiçoar qualquer curso, surgem de imediato considerações sobre as modificações curriculares necessárias para o alcance de tal propósito, como se a simples reformulação do currículo representasse o “passaporte” para a tão almejada melhoria da qualidade do ensino dos cursos. O presente trabalho debruça-se sobre o currículo buscando um enfoque que pode parecer, inicialmente, pouco comum. Acreditamos, porém, que a abordagem do Multiculturalismo Crítico pode associar-se à da Teoria das Representações Sociais permitindo, através da análise destas últimas, avaliar a possibilidade de que os currículos contemplem a diversidade cultural e as questões da hegemonia de saberes.

Este foi o enfoque teórico norteador da investigação que realizamos: tomar alguns conceitos enunciados por Peter McLaren, como o de diversidade cultural, Pedagogia Crítica e currículo oculto, cotejando-os com os de Serge Moscovici, maior representante da Escola Francesa das Representações Sociais.

Ao realizar a análise do discurso de quinze futuros professores de Educação Especial, buscamos descobrir aspectos das representações sociais que eles elaboram sobre a escolha profissional, sobre os alunos “especiais” e sobre o currículo da formação que estão concluindo, entre outros.

Currículo, diversidade cultural e multiculturalismo

A nosso ver, antes de pensar qualquer modificação curricular, há que se refletir, não só sobre qual a perspectiva conceitual de currículo que elegeremos como fio condutor para o nosso projeto, como também refletir sobre questões presentes no cotidiano das discussões curriculares, como o multiculturalismo e a diversidade cultural.

As pesquisas atuais em currículo destacam os aspectos da construção da identidade e da subjetividade. Consideram o sujeito um efeito da linguagem, dos textos, do discurso, da história, dos processos de subjetivação (SILVA, 1999a). Menos descritivas e prescritivas, discutem questões como os tempos e espaços educacionais, as relações de poder e a artificialidade da produção de saberes na educação (conhecimentos, verdades, discursos) pensando, de diferentes formas, a diferença, a identidade e a luta por representação.

Em outro texto (SILVA, 1999) o autor concebe o currículo como um campo de luta em torno da significação e da identidade e como resultado de um processo de construção social. Desta forma, o conceito de campo pedagógico se amplia em relação ao currículo tradicional. Relaciona cultura e pedagogia, vendo a indústria cultural – e o próprio currículo – como sistemas de significação

implicados na produção de identidades e subjetividade.

Um aspecto central é o das “escolhas curriculares” em relação a que conhecimentos, culturas, tipos de identidades e de subjetividade privilegiar, em detrimento de outros.

Assim sendo, apoiando-nos em McLaren, acreditamos que:

[...] o currículo representa muito mais que do que um programa de estudos, um texto em sala de aula ou o vocabulário de um curso. Mais do que isso, ele representa a introdução de uma forma particular de vida; ele serve, em parte, para preparar os estudantes para posições dominantes ou subordinadas na sociedade existente. O currículo favorece certas formas de conhecimento sobre outras e afirma os sonhos, desejos e valores de grupos seletos de estudantes sobre outros grupos, com freqüência discriminando certos grupos raciais, de classe ou gênero (1997, p. 216).

Concordamos com o autor, ao destacar que o currículo escolar não trabalha apenas com o conhecimento, mas com diferentes aspectos da cultura. O currículo é sempre um processo de seleção, de decisões acerca de quais conhecimentos e saberes serão selecionados e passarão a constituir precisamente o currículo.

A escolha de um determinado padrão cultural que constituirá o paradigma orientador da seleção de conteúdos curriculares expressa uma valorização desse padrão em detrimento de outros. Trata-se, portanto, do estabelecimento de uma hegemonia nesse processo.

Por sua vez, a existência de um conjunto de culturas negadas pelo currículo cria nos alunos pertencentes às mesmas uma cisão profunda na constituição da própria valia, com danosas conseqüências.

Tal constatação remete-nos a discutir a diversidade cultural, presente em nossas escolas, como uma primeira aproximação em defesa de um currículo multicultural, não sem antes chamarmos a atenção para o fato de que o currículo, além de tratar das questões fundamentalmente ligadas ao conhecimento, está inexoravelmente relacionado à identidade e à subjetividade dos sujeitos com ele envolvidos, na medida em que o é construído a partir de um “modelo” ideal de pessoa que se quer formar para determinado tipo de sociedade. Neste sentido, o currículo é tanto uma questão de conhecimento quanto uma questão de identidade. Vale lembrar, ainda, que, conforme aponta Silva (1999, p.16) “selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder”. Ou

seja, o currículo é também uma questão de poder.

Quanto à diversidade cultural dos alunos, conforme estudo apresentado por Canem (1997), ela é freqüentemente ignorada nas práticas pedagógico-curriculares desenvolvidas pelos professores. Urge que se invista na formação de um professor criticamente comprometido para compreender e valorizar a diversidade cultural dos seus alunos e suficientemente competente para pautar sua ação pedagógica a partir deste universo cultural. É necessário ter clareza, conforme aponta Sacristan (1995), de que a cultura escolar não poderá, em seus conteúdos e práticas, levar em consideração e fazer com que os membros de uma minoria cultural se sintam acolhidos, se toda a cultura popular não trata adequadamente o problema mais geral do currículo multicultural, e não se poderá chegar a esse se não se discute a questão da diversidade em geral (p. 82).

O reconhecimento do caráter multicultural de grande parte das sociedades contemporâneas e da urgência da formação de professores aptos para atuar com alunos de diferentes padrões culturais passou a ser discutido em âmbito nacional em fóruns educacionais. Tratando-se da realidade brasileira, a nosso ver, não se deve, portanto, protelar a discussão dos desafios que o caráter multicultural da sociedade coloca para a educação escolar. Há que optar, todavia, por uma específica concepção de multiculturalismo.

Em primeiro lugar, é imprescindível identificar o conceito de multiculturalismo presente em diferentes propostas curriculares, a fim de esclarecermos qual a abordagem com a qual nos identificamos e, conseqüentemente, adotaremos.

McLaren (2000) apresenta distintas formas de multiculturalismo, visando diferenciar o multiculturalismo crítico do conservador ou empresarial, além de distingui-lo do multiculturalismo liberal e do multiculturalismo liberal de esquerda.

Na primeira forma – o multiculturalismo conservador - a elite cultural branca considera inferiores e incapazes os demais grupos raciais, ignorando e negando-lhes os saberes, costumes, as crenças e buscando construir uma cultura comum que garanta a hegemonia do capital cultural da classe média.

A segunda forma – o multiculturalismo liberal – defende a igualdade entre as raças, baseando-se no pressuposto de que todos têm a mesma capacidade intelectual, podendo, portanto, competir em igualdade de condições em uma sociedade capitalista.

O multiculturalismo liberal de esquerda – a terceira forma – aceita as diferenças culturais e aponta que a ênfase na igualdade entre as raças abafa as importantes características que diferem uma raça de outra. Quem trabalha com esta perspectiva tende a tratar a diferença como uma “essência”, que existe

A formação de professores para a educação especial: multiculturalismo crítico e teoria das representações sociais

independentemente de história, cultura e poder.

Segundo Moreira (1999), os adeptos desta forma de multiculturalismo devem levar em conta que

[...] ao supervalorizar a autenticidade de culturas marginalizadas, acabam invertendo o padrão tradicional de valoração: passam a desconsiderar a cultura dominante e a privilegiar um conjunto não questionado de manifestações culturais de grupos oprimidos (p. 86).

Na forma com a qual nos identificamos quando refletimos sobre o ideal de proposta curricular de formação docente – o multiculturalismo crítico – tanto a igualdade entre as culturas defendida pelas correntes conservadora/liberal, como a ênfase nas diferenças apoiada pela posição liberal de esquerda são rejeitadas, na medida em que formam uma falsa oposição. O multiculturalismo crítico não entende a diversidade como um fim em si mesma, mas sim dentro de uma política de compromisso com a justiça social. Assim, a diferença é sempre um produto da história, cultura, poder e ideologia, podendo ocorrer entre dois grupos e entre muitos grupos.

Tratando-se de formação docente, como sugere Canem (1997), é necessário um professor que saiba nomear as diferenças e considerar a diversidade cultural dos seus alunos, ou seja, multiculturalmente competente, capaz de fundamentar sua prática através de subsídios advindos das experiências e saberes dos distintos grupos.

Importante é acreditarmos que se pode e se deve trabalhar pela implantação de um currículo multicultural a partir de diferentes enfoques, que implicam estratégias diversificadas a executar em âmbitos diferenciados. Comungamos das idéias de Sacristan (1995) quando destaca que:

[...] o currículo multicultural exige um contexto democrático de decisões sobre os conteúdos de ensino, no qual os interesses de todos sejam representados. Mas para torná-lo possível é necessária uma estrutura curricular diferente da dominante e uma mentalidade diferente por parte dos professores, pais, alunos, administradores e agentes que confeccionam os materiais escolares (p. 83-4).

Se estamos falando de um processo de construção coletiva, parece-nos possível articular prospecções que tenham como objeto o currículo com a detecção da “trama” constituída pelas representações sociais sobre o mesmo.

Multiculturalismo, representações sociais e currículo

Na seção anterior deste texto, apresentamos o conceito de currículo

Eloiza da S. G. de Oliveira - Marly de A. Costa

de forma abrangente, relacionando-o não apenas à construção do conhecimento, mas também à da identidade e da subjetividade humanas.

Pretendemos agora, de forma breve, apontar a importância do estudo das representações sociais para a melhor compreensão e para o aprimoramento do currículo, além de relacioná-las ao multiculturalismo de McLaren.

A escola francesa de investigação das representações sociais, e Serge Moscovici em particular, apresentam-nas como uma forma específica de conhecimento, que interfere nos comportamentos e nos processos comunicacionais entre os seres humanos.

Segundo o autor, “elas constituem uma organização psicológica, uma forma de conhecimento particular de nossa sociedade e irreduzível a qualquer outra” (MOSCOVICI, 1978, p. 46).

Mais adiante, na mesma obra, o autor ressalta o caráter original das representações sociais:

[...] são conjuntos dinâmicos, seu status é de uma produção de comportamentos e de relações com o meio ambiente, de uma ação que modifica aqueles e estas, e não de uma reprodução desses comportamentos e dessas relações (p. 50).

As representações possuem, ainda, um nexos forte com o coletivo, e a preocupação com a clareza do termo **sociais**, que as completam, é bem expressa por Denise Jodelet:

[...] o conceito de Representação Social designa uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a produção de processos generativos e funcionais socialmente marcados. Mais amplamente, designa uma forma de pensamento social. [...] apresenta características específicas no plano da organização dos conteúdos, das operações mentais e da lógica (1984, p. 361-2).

Tal visão das representações, vinculada à dos homens como sujeitos do conhecimento, produzindo e comunicando entre si significados e sentidos ligados ao cotidiano, tem um aporte direto e garantido nos conceitos de currículo e de educador crítico, formulados por Peter McLaren.

Quando enuncia os principais conceitos de uma “Pedagogia Crítica”, o autor situa o conhecimento como uma *construção social*, nunca neutro ou totalmente objetivo, mas “... ordenado e estruturado de maneiras particulares; suas ênfases e exclusões partilham uma lógica silenciosa...” (1997, p. 202).

A formação de professores para a educação especial: multiculturalismo crítico e teoria das representações sociais

Ao questionar os modos de produção e de legitimação do conhecimento, conceituando-o em três formas distintas - o *conhecimento técnico*, o *prático* e um terceiro, o *emancipatório*, que busca mais que conciliar, transcender os dois primeiros - McLaren focaliza o interesse, da mesma forma que a Teoria das Representações Sociais, na maneira "... como nossos entendimentos de senso comum diários – nossas construções ou “subjetividades” – são produzidos e vividos” (op. cit., p. 202).

Entendemos que a origem das representações sociais não está no currículo, mas nos primórdios da função simbólica, na criança ainda bem pequena, no processo em que ela “*mergulha*” progressivamente na realidade, como aparece bem delineado em várias teorias psicanalíticas.

Ao estabelecer a função simbólica e relacionar-se com a realidade, a criança vivencia uma *realidade simbólica* compartilhada com o grupo social de que faz parte. O acesso a essa realidade não é direto, mas mediado por várias instâncias: a comunicação, o trabalho, os ritos, mitos, símbolos e, naturalmente, a escola e o currículo.

Não é possível excluir as representações sociais do currículo e, em especial, do que McLaren chama de “currículo oculto”:

O currículo oculto lida com os modos tácitos pelos quais o conhecimento e o comportamento são construídos fora dos materiais do curso comum e lições previamente agendadas. É uma parte da “imprensa” burocrática e administrativa da escola – as forças combinadas pelas quais os estudantes são induzidos a consentir com as ideologias dominantes e práticas sociais relacionadas à autoridade, ao comportamento e à moralidade (1997, p. 216-7).

Dois conceitos, enunciados por Moscovici (1981) ao falar das representações sociais, relacionam-se diretamente com a produção do conhecimento. São eles: “objetivação” e “ancoragem”, os dois processos responsáveis pela formação inicial das representações sociais dos seres humanos.

O primeiro – *objetivação* - permite dar materialidade a um objeto abstrato, acoplar uma figura a um sentido, transformar noções, imagens e idéias em coisas materiais, concretas. Denise Jodelet (1984) conceitua a objetivação como “*operação imaginante e estruturante*” através da qual atribui-se uma forma específica ao conhecimento acerca do objeto, tornando concreto o conceito abstrato, “*materializando a palavra*”.

A *ancoragem* consiste em integrar, em nível da estrutura cognitiva, objetos representados ao sistema de pensamento social já existente. Convém

esclarecer, no entanto, que não se trata de uma incorporação passiva: o citado sistema de pensamento também é transformado nesse processo.

Implica, portanto, trazer para categorias já existentes, e conhecidas, o que ainda não está inteligível – e, por esse motivo, estranho e ameaçador. Segundo Moscovici, “representação é basicamente um processo de classificação e nomeação, um método de estabelecer relações entre categorias e rótulos.” (1981, p. 193).

No âmbito da Teoria da Aprendizagem, Ausubel (1980) utiliza o mesmo termo – *ancoragem ou assimilação* – ao descrever o processo em que um conteúdo potencialmente significativo é incorporado a uma idéia ou conceito mais inclusivo (subsunçor). O produto desta interação tem efeito facilitador na retenção do conhecimento adquirido.

Este conceito também se aproxima ao que Piaget (1996) chama de *assimilação* – processo complementar à *acomodação*, na adaptação cognitivamente ativa do homem ao mundo que o cerca. Trata-se da incorporação de novos objetos e experiências, a esquemas mentais já existentes. Diz o autor que:

[...] a criança, ao assimilar, de início diretamente, o meio exterior em sua própria atividade, constitui em seguida, prolongando essa assimilação, um número crescente de esquemas, tanto móveis, quanto aptos a coordenar-se entre si (p. 19).

Objetivar e ancorar implicam outros processos complementares, como classificar e rotular, partindo do que Moscovici chama de *protótipos*. São procedimentos que demandam a aplicação de juízos de valor e, conseqüentemente, ideológicos. Segundo ele:

[...] quando você classifica alguém como neurótico, judeu ou pobre, não está meramente afirmando um fato, está também fazendo um julgamento e está estigmatizando tal pessoa. E também revelando sua teoria sobre a sociedade e natureza humana (1981, p. 194).

Retomando ao estabelecimento dos espaços de interseção entre as teorias do Multiculturalismo e das Representações Sociais, pretendida no início, voltamos à abordagem de McLaren sobre os conceitos básicos da Pedagogia Crítica.

Ao ressaltar a ideologia como base fundante para o estabelecimento de processos hegemônicos, McLaren a define como “produção e representação de idéias, valores e crenças e a maneira pela qual eles são expressados e vividos por indivíduos e grupos” (1997, p. 209). Trata-se, portanto, de um processo

A formação de professores para a educação especial: multiculturalismo crítico e teoria das representações sociais

de produção de sentidos e significados, do estabelecimento, segundo ele, de “um modo de ver o mundo, um complexo de idéias, vários tipos de práticas sociais, rituais e representações que tendemos a aceitar como naturais e de senso comum.” (op. cit., p. 209).

A ideologia pode consubstanciar estereótipos e, o que é mais grave, fundamentar o preconceito, conceituado por McLaren de forma bastante análoga à de Moscovici:

Preconceito é o prejulgamento negativo de indivíduos e grupos com base em evidências não reconhecidas, não pesquisadas e inadequadas. Como essas atitudes ocorrem com muita freqüência, elas assumem um caráter de consenso ou cunho ideológico que é, muitas vezes, usado para justificar atos de discriminação (1981, p. 212-3).

McLaren aborda, em seus estudos, a escola democrática como um mito do neoconservadorismo. Continuam a existir grupos que a escola condena ao insucesso, que já começam com uma desvantagem econômica e cultural.

Estes estudantes são com freqüência rotulados como “divergentes, anormais, incapazes, patológicos ou deficientes”. Para eles, o currículo escolar mostra-se sistematicamente incapaz, e a “psicologização” do fracasso, freqüente nas escolas inócua ou, muitas vezes, ainda mais prejudicial.

O autor centrou as suas investigações em grupos colocados em desvantagem por pertencerem ao que chama de *culturas subordinadas* e de *sub-culturas*, minorizados por pertencerem a uma classe, raça ou gênero.

Ao delinear a problemática a ser pesquisada, chamou-nos a atenção um grupo que, além de trazer as desvantagens culturais e econômicas, muito bem descritas por McLaren, associa a elas outras, por possuírem necessidades educativas especiais. São alunos contemplados, em tais circunstâncias, por uma “Educação Especial”.

Apresentaremos brevemente dois conhecidos estudos – o de Garcia e Alonso (1985) e o de Parrila (1987) - sobre atitudes e representações de professores quanto à inclusão e à Educação Especial e alguns resultados da investigação que realizamos: as representações sociais de futuros educadores – alunos da habilitação em Educação Especial, do Curso de Graduação em Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ – no que tange à sua opção pela área de Educação Especial.

Estudos sobre as atitudes dos professores diante da inclusão e da educação especial

Existem muitos estudos sobre o assunto, dos quais escolhemos dois, para ilustrar este artigo.

a) O estudo de Garcia e Alonso (1985).

Os pesquisadores realizaram, com o auxílio de uma escala de atitudes, uma investigação sobre as atitudes de professores espanhóis quanto à integração dos alunos especiais às chamadas classes normais. O resultado apontou para a predominância de atitudes positivas, e apresentou alguns outros resultados, muito interessantes:

1. Existe a crença, entre os professores, de que a inclusão é facilitada nos primeiros anos de vida da criança. Este resultado foi referendado pelas atitudes dos professores da Creche e da Pré - Escola.

2. Os professores estabeleceram uma relação entre a maior facilidade de inclusão de alunos especiais e o menor número de alunos em classe pois, segundo eles, o trabalho de integração torna o cotidiano escolar mais trabalhoso e complexo.

3. Não houve uma relação entre as atitudes demonstradas e o sexo dos professores, ou quanto ao apoio técnico – administrativo recebido por eles.

4. Quanto mais jovens os docentes, mais positivas foram as atitudes relativas à inclusão.

5. Os professores destacaram a importância do conhecimento sobre o tema, através de cursos, seminários e leituras, por exemplo.

6. As atitudes positivas, demonstradas na pesquisa, relacionaram-se diretamente com o tipo de necessidade especial do aluno, na seguinte ordem (decrecente) de correlação: cegueira, paralisia cerebral, surdez, autismo e retardo mental.

b) O estudo de Parrilla (1987).

Trata-se de uma investigação sobre o que pensa o professor de classes “normais”, com relação à integração dos alunos com necessidades educativas especiais.

O autor identificou quatro formas de entender a inclusão, ou quatro “perfis” de professor:

Quadro 1: perfis dos professores, segundo parrilla.

QUADRO 1: PERFIS DOS PROFESSORES, SEGUNDO PARRILLA	
Atitudes quanto à inclusão	Características dos professores
Inclusão como desenvolvimento integral da pessoa	Professor em plano de igualdade com os alunos, promovendo o desenvolvimento integral e a autonomia dos mesmos, utilizando os conceitos de diversidade, cooperação e equidade e lançando mão de estratégias como o trabalho em grupo, por exemplo.
Inclusão como processo no qual estão envolvidas todas as pessoas que dela participam, e não apenas o professor.	O professor assume novos papéis institucionais, desenvolvendo uma formação contínua e voltada para a construção da práxis.
Inclusão como ato voluntário, não imposto.	O professor desenvolve dois tipos de ação: uma em relação aos alunos “comuns” (ação instrucional) e outra em relação aos alunos especiais (maior proteção e afetividade).
Inclusão como forma de fazer com que os alunos especiais atinjam o mesmo nível de aprendizagem dos demais	Professor visto como um “técnico”, transmissor de conhecimentos, que deve aprimorar a sua didática e encaminhar, aos órgãos e instituições competentes, os alunos que não acompanham o ritmo da turma.

A “voz” do educador sobre a Educação Especial

Quando optamos pela metáfora da “voz dos educadores”, estamos utilizando uma expressão do próprio McLaren que, ao referir-se ao professor, emprega expressões como “agente social e moral” e “responsabilidade cívica” e afirma, por exemplo, que:

[...] o professor deve revelar como é construída e legitimada a subjetividade, através de discursos pedagógicos hegemônicos e, eventualmente, desafiar as relações imaginárias que os estudantes vivem em relação às condições simbólicas e materiais da sua existência” (1997, p. 266).

Na mesma obra, McLaren preconiza o “*primado da voz*”. Recorre a um conceito de “voz” que bastante se aproxima da dialogicidade proposta por Freire & Shor (1996): “conjunto de significados multifacetados e interligados, através

do qual os alunos e professores se engajam num diálogo ativo” (p. 251).

Mais adiante, os mesmos autores afirmam que “a voz do professor reflete os valores, ideologias e princípios estruturais que os professores usam para entender e mediar as histórias, culturas e subjetividades dos estudantes” (p. 253).

No intuito da escuta dessa voz optamos pela metodologia da entrevista semi-estruturada, bastante cabível ao estudo das representações sociais, e que permite a obtenção do discurso ao qual se aplicou uma variação da Análise do Discurso.

O *corpus* da investigação foi constituído por quinze alunos da habilitação em Educação Especial, como já dissemos anteriormente.

Concluídas as entrevistas, fizemos uma leitura inicial, desvinculada de objetivos de análise do texto. É a chamada “leitura flutuante”, que inicia a técnica de impregnação, isto é, a leitura em profundidade de cada um dos relatos até dominar o todo de um mesmo depoimento (SCHRAIBER, 1995). Este contato exaustivo com o material, permite que o pesquisador seja “impregnado” por seu conteúdo. A dinâmica entre as hipóteses iniciais, as hipóteses emergentes e as teorias relacionadas ao tema torna a leitura progressivamente mais sugestiva e capaz de ultrapassar a sensação de “caos” inicial.

Emergiram, a partir deste procedimento, “categorias de análise” que aplicamos ao “texto” lido. Seleccionamos três das categorias e sub-categorias, que melhor se aplicam ao tema abordado.

Elas estão apresentadas no quadro esquemático a seguir e, no momento das conclusões, as ilustraremos com “linhas narrativas” dos entrevistados, outra unidade de análise que utilizamos.

A formação de professores para a educação especial: multiculturalismo crítico e teoria das representações sociais

QUADRO 2: ANÁLISE DO DISCURSO DOS ENTREVISTADOS		
Categorias	Sub-Categorias	Frequência
Motivos da escolha pela área de educação especial	Como “missão”, vocação.	72%
	Como profissão, relacionando-a ao mercado de trabalho.	28%
Marcas linguísticas utilizadas para referenciar os alunos portadores de necessidades educativas especiais	Desviantes da norma, deficientes.	85%
	Portadores de necessidades educativas especiais.	15%
Referências ao currículo de formação de professores para a área de educação especial	De caráter quantitativo	33%
	De caráter qualitativo	67%

Partindo de cada uma das categorias de análise utilizadas, vamos analisar o delineamento de algumas dessas possibilidades. Ao mencionar os motivos da opção pela área de Educação Especial, podemos perceber uma forte ênfase na figura de um educador missionário, redentor, aquele que se “identifica com a clientela” e acredita que na área de Educação Especial não será “apenas um professor, mas **o professor**”. Alguns têm crianças especiais na própria família e julgam que se tornarão capazes de “auxiliá-las a superar as suas dificuldades”. Temos, ainda, os que “se identificam” com as pessoas com necessidades educativas especiais e pensam que “têm muito a dar e aprender com elas”.

Embora em menor percentual, alguns entrevistados mencionaram a escolha como vinculada à possibilidade de acesso a “uma área não muito procurada e, sendo assim, com um mercado de trabalho não saturado”. Necessidades surgidas no trabalho, exigindo um aprofundamento de conhecimento em inclusão também foram citadas.

Na segunda categoria, as marcas linguísticas preponderantes são as que designam os indivíduos atendidos pela Educação Especial com pessoas

com deficiências ou “desviantes da norma”. Obtivemos a delimitação de um universo semântico em que pontuaram termos como “deficiência mental”, “problemas de conduta”, “desenvolvimento anormal” e “deficiências em geral”. Os alunos foram referenciados, majoritariamente, como “a clientela”, “aqueles que são atendidos ou que precisam de atendimento”, “excepcionais” e “não alfabetizáveis”.

Poucos foram os entrevistados que apresentaram, nas marcas lingüísticas, os seus atuais ou futuros alunos como aqueles que apresentam necessidades educativas especiais ou termos assemelhados. A incidência dos termos inclusão e diversidade também foi pequena.

Isto fica muito distante do que dizia Vygotsky (1989, p. 54):

O problema da deficiência infantil na psicologia e na pedagogia deve-se colocá-lo e compreendê-lo como um problema social, porque seu momento social, não detectado anteriormente, que se tem considerado geralmente de forma secundária, na realidade resulta ser primário, principal.

Ao tratarmos das referências ao currículo do curso de formação, trabalhamos com duas sub-categorias, ilustradas pelo quadro a seguir:

QUADRO 3: REFERÊNCIAS AO CURRÍCULO	
Caráter quantitativo	Caráter qualitativo
<ul style="list-style-type: none">▪ Maior carga horária para o Curso.▪ Maior flexibilidade nos horários da Prática de Ensino.▪ Oferecimento de habilitações específicas da área de Educação Especial.▪ Oferecimento das disciplinas de Educação Especial nos primeiros períodos.	<ul style="list-style-type: none">▪ Estabelecimento de uma sólida relação entre teoria e prática.▪ Oferecimento de maior diversidade de disciplinas eletivas.▪ Enfoque da inclusão nas diversas disciplinas componentes do Curso.▪ Aprofundamento das disciplinas de Fundamentos (Psicologia, Filosofia, Sociologia e História da Educação, por exemplo) em aspectos que contemplem a Educação Especial.

A formação de professores para a educação especial: multiculturalismo crítico e teoria das representações sociais

Observando um pouco mais as possibilidades de aprimoramento curricular das licenciaturas em Educação Especial, dois aspectos nos chamam a atenção.

O primeiro aspecto é: o que é necessário um docente que trabalha com alunos especiais saber, sobre a aprendizagem desses alunos?

Consideramos importante fundir, na determinação dos conteúdos curriculares dos cursos de formação docente, os estudos sobre o desenvolvimento cognitivo dos alunos com necessidades educativas especiais (favorecendo a compreensão dos limites e possibilidades representados pelos desafios das tarefas escolares), aqueles que contemplam o chamado “desenvolvimento cognitivo normal” e os que tratam em profundidade da inclusão escolar. É necessário desenvolver, ainda, a abertura diante de novos conhecimentos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem do ser humano.

Devem-se conceituar as necessidades educativas especiais, configurando-as não como um mito ou uma fonte geradora de preconceitos, mas como uma especificidade de funcionamento (motor, sensorial, cognitivo) que demanda estratégias específicas, facilitadoras da adaptação ao mundo. Trata-se de diversidade, e não de homogeneidade.

Falando dos professores de crianças com dificuldades de aprendizagem ou *déficit intelectual*, Mantoan afirma:

Aos professores é importante a descrição detalhada de como se amplia e se aprofunda o conhecimento em uma dada criança, porque a intervenção pedagógica, por mais generalizada que seja, recai sobre um aluno específico, ou seja, em casos individualizados. A maioria dos professores, no entanto, não sabem disso e pensam que as turmas homogêneas de alunos garantem o desenvolvimento de um bom trabalho, revelando a crença de que, ao ensinar um mesmo conteúdo para todos os alunos, estes assimilam num mesmo nível e numa mesma proporção o que lhes foi transmitido. (1999, p. 19).

O segundo aspecto é: em que sentido os cursos de formação devem ser aprimorados, para que os docentes estejam realmente preparados para trabalhar com alunos especiais?

Certamente, a inclusão destes alunos, em salas de aula de escolas regulares, exige novas posturas diante do processo ensino – aprendizagem, práticas pedagógicas mais evoluídas, uma drástica mudança diante da avaliação, a criação de situações diversificadas de aprendizagem, atendendo ao princípio fundamental de que os alunos são diferentes entre si, independentemente do

Eloiza da S. G. de Oliveira - Marly de A. Costa

conhecimento de quem é capaz de construir mais rapidamente, ou não, um conceito em um dado domínio do conhecimento.

A este respeito, vale a pena ouvir novamente Mantoan:

A inclusão provoca o aprimoramento da formação dos professores e é também um pretexto para que a escola se modernize, atendendo às exigências de uma sociedade que não admite preconceitos, discriminação, barreiras entre seres, povos, culturas (1999, p. 23).

Concluindo: perspectivas de inclusão e possibilidades curriculares para a formação de professores

Foi tônica deste artigo a indicação de que um curso de formação de professores voltado para a educação inclusiva demanda uma perspectiva multiculturalista como é definida por McLaren.

Acreditamos também que as Representações Sociais obtidas na investigação realizada podem oferecer algumas pistas significativas para os que se propõem à construção de currículos para a citada formação.

O aprimoramento dessa formação significa, ainda, não abrir mão, no trabalho inclusivo, de algo que é fundamental: o direito do aluno estabelecer o seu próprio plano de aprendizagem e selecionar as estratégias que utilizará para realizá-la. Isto traz, implícitos, o conceito de AUTONOMIA e a minimização da separação entre uma Educação “em comum” – para os considerados “normais” – e uma Educação Especial – para os desviantes dos padrões estabelecidos pela sociedade.

Segundo Mazzota, ao discutir a formação docente

[...] o que parece ser indispensável é uma unidade de propósitos que possibilite o esclarecimento do tipo de profissional pretendido e a compreensão de seu papel no contexto educacional [...] O fundamental é que os professores tenham uma formação consistente, que se alcança através da educação e não de um preparo circunstancial. (1993, p. 37).

Talvez seja esta a questão fundamental do currículo dos cursos de formação de professores para atuar na Educação Especial: a inclusão e a vivência da diversidade como algo que transcende a enunciação de um conceito ou a citação de alguns teóricos, mas como uma questão política mais abrangente, em relação à qual não se avançou ainda tanto quanto seria necessário.

Só se pode falar em inclusão quando a atitude dos agentes educativos,

A formação de professores para a educação especial: multiculturalismo crítico e teoria das representações sociais

principalmente dos professores, promove uma integração do aluno especial verdadeiramente cidadão. Nunca é demais lembrar, ainda, que é reconhecido que a conduta e as expectativas do professor determinam fortemente o fracasso ou o sucesso acadêmico do aluno.

Sacristán (2002) afirma que são dois os eixos sobre os quais foi edificado o “edifício teórico – prático” do atual aparato escolar: a variabilidade ou diversidade evolutiva e a diferenciação (quantitativa e qualitativa) das aptidões dos sujeitos. Segundo o autor:

A mentalidade pedagógica dos professores está fundamentalmente ancorada nesses dois eixos. A diversidade natural e a singularidade irrepitível de cada indivíduo serão entendidas e reagiremos a elas a partir do prisma da classificação científica em categorias. As classificações realizadas pelo senso comum sobrevivem ao lado delas. (p. 28).

Isto leva o professor a perceber e a manejar a heterogeneidade entre os indivíduos de forma desigual e muitas vezes contundente, classificando, taxonomizando, tentando normalizar e normatizar, bem de acordo com a nossa tradicional e aparentemente eterna – pois reage fortemente a mudanças – engrenagem escolar.

O autor conclui que “como a diversidade rebela-se contra a total normalização, ela continua preocupando e dando lugar a formas de organização e a modos de trabalho para assumi-la.” (p. 32).

Situa duas reações a este processo, ambas presentes no contexto educacional do nosso país. A primeira, bastante danosa, é incrementar a regulação dos critérios de normalidade, classificando os indivíduos cada vez com maior precisão e requinte, situando-os nos degraus das escalas produzidas. A segunda, mais positiva, consiste em flexibilizar pautas e estabelecer ciclos, embora algumas vezes de forma aligeirada e desprovida de discussões acumuladas, suavizando o conceito “taylorizado” de tempo, utilizado pela escola. Isto permite a diversificação das ações pedagógicas e a expressão, pelos alunos, das diversidades, aumentando-lhes o número de opções e minimizando-lhes as oportunidades de fracasso escolar.

Levando em conta as perspectivas apresentadas pelos entrevistados ao falar de currículo, tentemos praticar a ousadia de que falamos anteriormente, “sonhar o sonho possível”, como dizia Paulo Freire, em relação a um currículo de formação de professores para a Educação Especial. Isto nos leva a pensar em alternativas como:

- refletir criticamente sobre as situações educativas, delineando o quadro da inclusão e aprofundando as discussões sobre as políticas em Educação

Eloiza da S. G. de Oliveira - Marly de A. Costa

Especial.

- propiciar vivências individuais e coletivas que promovam, efetivamente, o recorte ideológico necessário ao estabelecimento do multiculturalismo crítico.

- realizar atividades, transcendendo o espaço da Universidade, que permitam aos futuros educadores o movimento dialético do “ir-e-vir” que solidifica a verdadeira relação entre a teoria e a prática.

Tomando as três categorias que utilizamos para a análise dos discursos dos entrevistados, podemos construir um último quadro. Este ilustra, com linhas narrativas – “vozes” dos futuros professores - muito do que dissemos neste artigo.

A formação de professores para a educação especial: multiculturalismo crítico e teoria das representações sociais

QUADRO 4: ALGUMAS “VOZES” DOS ENTREVISTADOS	
CATEGORIAS	NARRATIVAS
Motivos da escolha pela área de educação especial	<p>“É uma versão diferente, aprimorada, da vocação para o magistério.”</p> <p>“Entendo como uma missão de cuidar, de ajudar.”</p> <p>“O que seria dessas crianças, se não aparecessem abnegados que enfrentam este desafio?”</p> <p>“É uma importante inserção do pedagogo no mercado de trabalho.”</p>
Marcas linguísticas utilizadas para referenciar os alunos portadores de necessidades educativas especiais	<p>“A maioria dos meus colegas só quer trabalhar com alunos os normais.”</p> <p>“Afinal, os deficientes precisam de escolas de qualidade”.</p> <p>“Alunos diferentes são desafios para o trabalho pedagógico.”</p> <p>“Ainda não está difundida essa questão de que ser diferente é normal.”</p> <p>“É necessário que o professor lide com os portadores de necessidades educativas especiais dentro da sala de aula.”</p>
Referências ao currículo de formação de professores para a área de educação especial	<p>“O currículo dos cursos de formação de professores precisa ter mais matérias voltadas para a Educação Especial”.</p> <p>“Acho que o estágio de Educação Especial precisava ter mais carga horária”.</p> <p>“A questão é de uma filosofia inclusiva, que precisa estar em todo o currículo dos cursos de pedagogia e os demais, de formação de professores.”</p> <p>“Precisávamos ter leituras mais atuais, conhecer as pesquisas mais modernas sobre o tema.”</p> <p>“Nos formamos com pouca prática, a teoria fica solta, temos que conhecer experiências bem sucedidas na área”.</p>

Em todas as questões que se referem ao currículo de formação de professores, sentimos o escorregadio da incerteza, percebemos a tonalidade da incompletude. Não há respostas fechadas quanto à dicotomia entre as perspectivas de inclusão e a manutenção das “identidades feridas” pela exclusão diária. Não se constrói um currículo de forma apriorística, através de planilhas rígidas e objetivos estereotipados.

O currículo é vivo, produto de uma construção coletiva, vivenciado no cotidiano da educação e precisa ser constantemente avaliado e aprimorado.

Nesse sentido, podemos tomar emprestadas palavras de Rubem Alves e destacar a necessidade de “acordar” os nossos futuros professores de pessoas com necessidade educativas especiais para a inclusão vivenciada no seu sentido multicultural. Afinal, como o autor, também não sabemos:

[...] como preparar o educador. Talvez que isto não seja necessário e nem possível. É necessário acordá-lo. E aí aprenderemos que educadores não se extinguíram como tropeiros e caixeiros. Porque, talvez, nem tropeiros e nem caixeiros tenham desaparecido, mas permaneçam como memória de um passado que está mais próximo do nosso futuro que o ontem (1982, p. 28).

Referências

- ALVES, R. **Estórias de quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1982.
- AUSUBEL, D. P. et al. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- CANEM, A. Formação de professores e diversidade cultural. In: CANDAU, V. M. **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GARCÍA, J. N. ; ALONSO, J. C. Actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales. **Infancia y aprendizaje**, Buenos Aires, n. 30, p. 51-68, 1985.
- JODELET, D. Représentations sociales: phénomènes, concept et théorie. In: MOSCOVICI, S. (Ed.). **Psychologie sociale**. Paris: Presses Universitaires de France, 1984.
- MANTOAN, M. T. E. Novos cenários de compreensão da aprendizagem. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 4, n. 2, p. 13-25, 1999.
- MAZZOTA, M. J. da S. **Trabalho docente e formação de professores de educação especial**. São Paulo: EPU, 1993.

A formação de professores para a educação especial: multiculturalismo crítico e teoria das representações sociais

McLAREN, P. **A vida nas escolas**: uma introdução à Pedagogia crítica nos fundamentos da Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 2000.

MOREIRA, A. F. B. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In: _____ (Org.). **Currículo**: políticas atuais. Campinas: Papirus, 1999.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. On social cognition. In: FORGAS, J. (Ed.). **Social cognition perspectives on everyday understanding**. Londres: Academic Press, 1981.

PARRILLA, A. La figura y la formación del profesor de aula ordinaria en el proceso de integración: un estudio del pensamiento del profesor. In: GARCÍA, C. La formación de los profesores de Educación Especial. Sevilla, Espanha. Actas: 1987. Não paginado. Trabalho apresentado na IV jornada de Universidade y Educación Especial.

PIAGET, J. **Construção do real na criança**. São Paulo: Ática, 1996.

SACRISTAN, J. G. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T. da; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, R. et al. **Atenção á diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Schraiber, L. B. A pesquisa qualitativa em saúde: reflexões metodológicas do relato oral e produção de narrativas em estudo sobre a profissão médica. **Revista de Saúde Pública** v. 29, n. 1, p. 63-74, 1995.

SILVA, T. T. da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Currículo como fetiche. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22, 1999, **Programa e resumos**: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 1999a. p. 228.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectología**. Havana: Ed. Pueblo Y Educación, 1989.

Correspondência

Eloiza da Silva Gpomes de Oliveira - Rua General Espírito Santo Cardoso, 350, casa 11, Tijuca - Rio de Janeiro.

E-mail: eloizaoliveira@uol.com.br

Recebido em 12 de abril de 2006

Aprovado em 29 de janeiro de 2007

