

Rosimar Bortolini Poker
Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins
Claudia Regina Mosca Giroto
(ORG.)

Educação Inclusiva: em foco a Formação de Professores



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

Educação Inclusiva

ROSIMAR BORTOLINI POKER
SANDRA ELI SARTORETO DE OLIVEIRA MARTINS
CLAUDIA REGINA MOSCA GIROTO
(ORG.)

*Educação Inclusiva: em foco a
formação de professores*

Marília/Oficina Universitária
São Paulo/Cultura Acadêmica

2016



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

Diretor:

Dr. José Carlos Miguel

Vice-Diretor:

Dr. Marcelo Tavella Navega

Conselho Editorial

Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)

Adrián Oscar Dongo Montoya

Ana Maria Portich

Célia Maria Giacheti

Cláudia Regina Mosca Giroto

Giovanni Antonio Pinto Alves

Marcelo Fernandes de Oliveira

Maria Rosângela de Oliveira

Neusa Maria Dal Ri

Rosane Michelli de Castro

Ficha catalográfica

Serviço de Biblioteca e Documentação – Unesp - campus de Marília

E24 Educação inclusiva : em foco a formação de professores / Rosimar Bortolini Poker, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins, Claudia Regina Mosca Giroto, organizadores. – São Paulo : Cultura Acadêmica ; Marília : Oficina Universitária, 2016.

198 p. :

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7983-764-7

1. Professores - Formação. 2. Educação inclusiva. 3. Inclusão em educação. 4. Educação – Estudo e ensino. I. Poker, Rosimar Bortolini. II. Martins, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. III. Giroto, Claudia Regina Mosca.

CDD 370.71

Editora afiliada:



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora Unesp

SUMÁRIO

Apresentação	7
Prefácio	11
Capítulo 1	
Formação de professores em direção à Educação Inclusiva no Brasil: dilemas atuais	
<i>Fátima Elisabeth DENARI; Silvia Regina R. L. SIGOLO</i>	<i>15</i>
Capítulo 2	
Os Cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo e a formação do professor na perspectiva da Educação Inclusiva: o que indicam as matrizes curriculares	
<i>Cristina Cinto Araujo PEDROSO.....</i>	<i>33</i>
Capítulo 3	
Inclusão e formação de professores: análise dos projetos pedagógicos dos Cursos de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos, Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade Estadual Paulista	
<i>Rosimar Bortolini POKER; Juliana Jeronymo FERNANDES; Suzilene COLANTONIO.....</i>	<i>59</i>
Capítulo 4	
Matrizes Curriculares de Licenciaturas da UFSCar: um olhar voltado para a inclusão escolar?	
<i>Lais Paloma de Oliveira; Rosimeire Maria Orlando.....</i>	<i>77</i>
Capítulo 5	
Currículo e projeto pedagógico: análise do perfil de formação de professores em pedagogia na UEL	
<i>Paula da Costa VAN-DAL; Silmara Sartoreto de OLIVEIRA.....</i>	<i>95</i>

Capítulo 6	
As normativas da Educação Inclusiva e os Projetos Políticos Pedagógicos das Licenciaturas na UFSC: uma análise documental	
<i>Walquíria Peres de AMORIM; Audrei GESSER.....</i>	<i>109</i>
Capítulo 7	
Aspectos do processo de implementação da disciplina de Libras nos cursos de Licenciaturas: com a voz os professores	
<i>Otávio Santos COSTA; Cristina B. Feitosa de LACERDA.....</i>	<i>129</i>
Capítulo 8	
A disciplina de Libras na pedagogia: em análise a formação do formador	
<i>Claudia Regina Mosca GIROTO; Gabriela Geovana PINHO; Sandra Eli Sartoreto Oliveira MARTINS.....</i>	<i>153</i>
Capítulo 9	
Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: análise do programa Direito à Diversidade e seu impacto na formação continuada de professores	
<i>Andressa Santos REBELO; Andrea Duarte de OLIVEIRA; Mônica de Carvalho Magalhães KASSAR.....</i>	<i>173</i>
Sobre os autores.....	191

APRESENTAÇÃO

A educação, no contexto mundial, caminha em direção a um modelo de escola que se fundamenta no paradigma da *Inclusão*. Cada vez mais a escola e seus professores são chamados a enfrentar o grande desafio de atender, com qualidade, a toda a diversidade de alunos. Não basta apenas permitir que os alunos tenham acesso e permaneçam na escola: torna-se fundamental que todos os alunos aprendam. Assim, são necessárias profundas mudanças na organização e funcionamento da escola, na prática pedagógica utilizada e, principalmente, na formação dos professores.

E o que isso significa?

Que as escolas, seus gestores e professores precisam estar preparados para enfrentar o desafio de não só acolher tais alunos mas, também, oferecer-lhes as melhores condições possíveis de aprendizagem, de forma que tenham as mesmas oportunidades para acessar os conteúdos presentes no currículo do ano em que se encontram matriculados. Porém, será que os professores e gestores estão preparados para enfrentar essa missão? Sabem reconhecer as necessidades educacionais especiais dos alunos e, mais do que isso, identificar as melhores formas e estratégias pedagógicas, bem como o uso de recursos diferenciados capazes de compensar ou mesmo superar as barreiras de aprendizagem existentes? Sabem organizar e desenvolver o currículo para a diversidade?

A formação de professores para a Educação Inclusiva precisa estar subsidiada em análises do conhecimento científico acumulado a respeito das competências e habilidades necessárias para atuar nessa nova perspectiva, ou seja, sua formação deve basear-se na reflexão e na criatividade. O professor precisa ser capaz de selecionar conteúdos, organizar estratégias e metodologias diferenciadas, de modo a favorecer a aprendizagem de *todos*

os alunos, independentemente de sua diferente condição social, intelectual, sensorial, comportamental, física ou qualquer outra.

Historicamente, os cursos de Pedagogia e de licenciatura preparavam os professores para atuarem numa perspectiva homogeneizadora; isso significa que todos os alunos deveriam aprender os mesmos conteúdos, num mesmo tempo, num mesmo espaço e num mesmo ritmo. Com a nova lógica implementada pelo paradigma inclusivo, esse modelo pedagógico homogeneizador “cai por terra”. E, conseqüentemente, os cursos de Pedagogia e de licenciatura precisam se transformar, preparando da melhor forma possível os futuros professores. Afinal, um dos principais desafios que emerge da escola inclusiva refere-se justamente na questão da formação do professor. Nessa formação é que se definirão as concepções de escola, de ensino, de aprendizagem e de professor, as quais são necessárias para se garantir, efetivamente, a implementação do modelo de escola inclusiva.

Contudo, será que os cursos de Pedagogia e licenciatura estão atentos para essa profunda mudança ocorrida na educação? Estão atendendo efetivamente à política educacional inclusiva?

Esta é a finalidade do presente do livro, intitulado *Educação Inclusiva: em foco a formação de professores*. Pretende promover o debate e a reflexão sobre as Políticas de Formação de Professores para atender à diversidade. Nessa direção, os artigos que o compõem se caracterizam por ensaio teórico, estudos empíricos e relatos de pesquisas envolvendo a participação de pesquisadores e bolsistas que atuam no Projeto em Rede intitulado “Acessibilidade no Ensino Superior”, do Programa Observatório da Educação, apoiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Tal projeto envolve parceria de pesquisadores de diferentes universidades (UNESP-SP, UFSC-SC e UFSCAr-SP, UEM-PR, UEL-PR, UFRRJ-RJ, UFMS-MS, UTP/PR, USP/Ribeirão Preto-SP e UFJF-MG) e tem como um dos seus principais objetivos analisar se a formação no ensino superior está se organizando na perspectiva educacional inclusiva. Se o foco é a inclusão no ensino superior, a questão da formação de professores é crucial, pois serão esses profissionais que, no futuro, atuarão diretamente com os alunos nas salas regulares de ensino, viabilizando e promovendo o seu processo de ensino e de aprendizagem, de modo a alcançarem os níveis mais elevados de escolarização.

Diante desse contexto, este livro apresenta estudos que tratam fundamentalmente da formação dos professores no curso de Pedagogia e nas Licenciaturas. Buscou-se reunir pesquisas atuais, na tentativa de conhecer, compreender e identificar de que forma diferentes Universidades estão organizando seus cursos, para atender às exigências engendradas pela atual política educacional inclusiva.

Estudos a respeito dos cursos de Pedagogia e dos cursos de licenciatura, no ensino superior, permitem entender como está se materializando a formação, de maneira a preparar o futuro professor para pensar e organizar uma prática pedagógica que pressupõe e atende a toda a diversidade de alunos. O tema da formação de professores é, então, analisado sob diferentes perspectivas construídas a partir das variadas trajetórias profissionais dos pesquisadores envolvidos no projeto.

O leitor poderá constatar que os autores mantiveram uma importante relação entre o que propõe a política e a legislação educacionais vigentes, as quais se pautam no paradigma educacional inclusivo, e o percurso que tem sido utilizado pelos diferentes cursos, sejam eles de Pedagogia, sejam de licenciaturas, para satisfazer essa demanda. Nessa direção, os autores promovem importantes reflexões sobre o papel da formação inicial e continuada dos professores, na construção do modelo educacional inclusivo, através de pesquisas que tratam da análise de projetos pedagógicos, estudos sobre as grades curriculares e, também, sobre planos de ensino.

Inicialmente, é apresentado um ensaio teórico que tem a pretensão de tratar a respeito dos dilemas da formação de professores em direção à educação inclusiva. Em seguida, são expostos diferentes estudos que avaliam e analisam os cursos de Pedagogia sob várias óticas. São explicitados estudos sobre modelos de formação de diferentes instituições de ensino superior; estudo sobre as matrizes curriculares de cursos de licenciatura; pesquisa a respeito das normativas da educação inclusiva e os projetos pedagógicos das licenciaturas; estudo sobre a implementação da disciplina Libras nos cursos de licenciatura; pesquisa sobre a formação de professores de Libras nos cursos de Pedagogia e, ainda, um trabalho que focaliza a análise de um programa governamental de formação continuada de professores para atuar na perspectiva inclusiva.

Os trabalhos da presente obra têm, assim, a pretensão de suscitar no leitor reflexões e questionamentos em relação à formação inicial e continuada dos professores. Nesse sentido, com certeza, contribuirão para o aprofundamento do debate sobre o tema, viabilizando novos formatos de cursos de Pedagogia e de licenciatura, os quais precisam estar diretamente vinculados com os atuais desafios propostos pela Educação Inclusiva.

Rosimar Bortolini Poker
Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins
Claudia Regina Mosca Giroto
Organizadores

PREFÁCIO

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2010, p. 29).

Nos últimos anos temos acompanhado crescentes e intensas transformações em diferentes esferas sociais, econômicas, tecnológicas, culturais e educacionais. Para atendê-las, a escola tem sido provocada a realizar práticas pedagógicas inovadoras e mais sintonizadas com as mudanças em curso. Para refletir sobre esses processos e suas implicações educacionais, inúmeras pesquisas têm sido produzidas nos últimos anos em diferentes áreas do conhecimento. Certamente, um dos aspectos centrais do debate se refere ao papel do professor e à sua formação inicial e continuada necessária para lidar com a diversidade dos alunos presentes em nossas salas de aula, sobretudo, com o advento das políticas de inclusão escolar.

Pensar a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva é o foco do presente livro, o qual tenho imenso prazer e alegria em prefaciar. A obra organizada pelas professoras Rosimar Bortolini Poker, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins e Claudia Regina Mosca Giroto me suscitou inúmeras reflexões e provocações. Apesar dos avanços na produção acadêmica na área de Educação, no campo específico da Educação Especial ainda há lacunas científicas significativas, referentes, por exemplo,

à formação de professores e a atuação com alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Do mesmo modo, os embates políticos em torno dos significados, das fronteiras e dos instrumentos da inclusão continuam mobilizando grupos de interesse, associações de pais, políticos, ONGs e agentes da educação em geral.

Frente aos processos de inclusão escolar, ser professor, hoje, tem sido um desafio cada vez mais vigoroso. As exigências de novos conhecimentos e práticas que atendam a diversidade de alunos e as demandas institucionais têm requerido tempo, dedicação e oportunidades de formação inicial e, sobretudo, continuada, a serem ofertadas por instituições públicas e privadas, em diferentes modalidades.

Os novos desafios postos aos professores são imensos. Como, por exemplo, flexibilizar o currículo, atuar de forma colaborativa com profissionais do atendimento educacional especializado, intérpretes de Libras, professores de apoio? Como organizar, na prática, a bidocência? Quais conhecimentos os professores devem ter na sua formação inicial para que tenham condições reais de trabalharem e construir uma escola para todos? Que conhecimentos são necessários para garantir aos professores a articulação entre os diferentes saberes teóricos e práticos para atuar com a diversidade de alunos que integram o diversificado público da Educação Especial? Como os professores do atendimento educacional especializado articulam suas práticas com as ações pedagógicas realizadas no ensino comum? Que conhecimentos fundamentam suas práticas? Como organizar currículos e conteúdos que auxiliem na formação de professores numa perspectiva inclusiva? Basta oferecer uma ou duas disciplinas para atender as dimensões que envolvem as explicações teóricas e práticas sobre a constituição da diversidade humana?

Algumas dessas questões são abordadas nos capítulos que constituem este livro, problematizando certezas e indicando caminhos, possibilidades e desafios a serem enfrentados pela pesquisa e pelas políticas públicas no que diz respeito à formação de professores.

Nessa direção, o presente livro apresenta um debate variado que abrange desde questões mais gerais sobre a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva, até aspectos mais específicos, como

a implementação da disciplina de Libras nos Cursos de Pedagogia e nas Licenciaturas. Igualmente, aborda dimensões que envolvem os projetos pedagógicos, os currículos e os conteúdos sobre inclusão presentes em diferentes cursos de Pedagogia e Licenciaturas. O livro apresenta também uma discussão muito pertinente sobre a formação continuada a partir de propostas políticas nacionais.

Entendo que os temas e os debates aqui apresentados, assim como os dados de pesquisas realizadas em diferentes universidades, instigarão nos leitores inúmeras reflexões sobre as demandas e as possibilidades para a formação inicial e continuada de professores, além dos fazeres pedagógicos e científicos ligados a uma perspectiva educacional que envolva a diversidade e as especificidades de todos os alunos.

Enfim, os leitores têm em suas mãos um rico trabalho coletivo, que certamente iluminará aspectos da realidade dinâmica e contraditória em que vivemos, bem como suscitará questões necessárias para que sigamos adiante na formação de professores numa perspectiva inclusiva e na imaginação necessária para ensinar e pesquisar sobre a diversidade humana.

Nova Iguaçu, março de 2016

Márcia Denise Pletsch¹

¹ Professora Adjunta do Instituto Multidisciplinar e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDuc – UFRRJ)

CAPÍTULO I

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM DIREÇÃO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: DILEMAS ATUAIS

Fátima Elisabeth DENARI

Silvia Regina R. L. SIGOLO

INTRODUÇÃO

O desafio de aceitar o convite para participar deste *e-book* resulta de nosso envolvimento com a área da Educação Especial, especialmente no que se refere à formação do professor para o trabalho nos serviços demandados por essa modalidade. Tal condição exige-nos responsabilidade, na medida em que o entendimento de educação se pauta na tomada de decisões resultantes da experiência e na fundamentação empírica com a qual nos identificamos e que nos esteja disponível. Resulta, também, em um desejo de contribuir para a construção de uma sólida formação para a cidadania, favorecendo o diálogo crítico e investigando as diferentes visões de mundo que contemplam a diversidade.

Não temos a pretensão de esgotar a discussão sobre temas que nos são tão caros, ao contrário, partilhamos questões, dúvidas e (des)esperanças que nos acompanham neste caminhar.

Assim, que dilemas atualmente permeiam os profissionais que se voltam ao estudo das deficiências? Como trabalhar com universos tão diferentes? Como respeitar diferenças, sem incorrer em falsos paradigmas de igualdade? Como delinear conteúdos que possam favorecer aprendi-

zados e garantir, ainda que minimamente, condições de uma vida digna e com qualidade? Não seria mais indicado pensarmos em equidade de oportunidades?

Na tentativa de buscar respostas para esses questionamentos, entendemos que alguns aspectos merecem uma análise mais cuidadosa, talvez por (ainda!) serem estes os grandes entraves para um resultado mais efetivo na formação de professores de Educação Especial.

PESSOAS EM CONDIÇÃO DE DEFICIÊNCIA

Quem são os alunos objeto dessa política? A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) deixa claro, depois de muitos ensaios de idas e vindas, o grupo de estudantes prioritário das ações da Educação Especial, como o que apresenta alguma deficiência, o dos transtornos de desenvolvimento e o de altas habilidades. Sem dúvida, o público ficou mais definido, no entanto, mais dependente de diagnósticos clínicos, talvez resquícius de uma visão remota de classificações baseadas em etiologias (GARCIA, 2013), mesmo com toda a argumentação colocada pelo referido documento:

Os estudos mais recentes no campo da educação especial enfatizam que as definições e uso de classificações devem ser contextualizados, não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos. (BRASIL, 2008, p.9).

Especificaremos agora algumas particularidades inerentes às pessoas com deficiência intelectual. Condicionam-se ao entendimento de que esta, exceto nas formas mais severas originadas de patologias específicas, pode resultar: de fatores socioeconômicos e culturais, de sua privação e das desigualdades por estes desencadeadas; de fatores atribuídos por determinados segmentos (escolar, por exemplo), de instrumentos de avaliação

que (ainda!) desconsideram a história peculiar de cada pessoa, individual e coletivamente.

Na tentativa de dirimir essas malsucedidas práticas, há que reconfigurar as políticas públicas que sejam integradoras de ações para os distintos atores, ressaltando o papel do Estado de assumir a responsabilidade sobre a garantia do direito à igualdade, frente ao direito da educação; há que se estabelecer e priorizar as dimensões pedagógicas e institucionais como eixos das políticas públicas de acesso e permanência no sistema educacional, fortalecendo o lugar da escola como instituição social e a função docente, não somente como transmissão de conhecimentos, mas especialmente de valores culturais.

Tais condições estão diretamente vinculadas às atitudes dos professores diante de alunos em condição de deficiências, de sua capacidade de ampliar as relações sociais do ponto de vista das diferenças nas aulas e sua predisposição para atender, eficazmente, a essas diferenças. Para tanto, de um lado, não há como prescindir de um repertório de destrezas, conhecimentos, enfoques pedagógicos, métodos, materiais didáticos adequados, além de um tempo específico para atender à diversidade, em sala de aula. O professorado necessita de apoio dentro e fora da escola: desde o gestor escolar, passando pela família de seus alunos. De outro lado, os governos devem manifestar-se, claramente, com programas sólidos, com políticas definidas, e oferecer condições adequadas que permitam o uso dos recursos apropriados às circunstâncias (DENARI, 2014).

DOS DIREITOS

Mas como garantir que sejam de fato, efetivados e respeitados, se ainda deixa de ser considerado o direito primordial de ir e vir, ou seja, o acesso seguro e autônomo aos espaços, serviços e bens próprios de cada sociedade? Entendemos que, nesses casos, a deficiência está na pobre educação de governantes e povos que assim agem... Transcendem a individualidade.

Todavia, é também um ato social que ocorre no processo histórico de um determinado grupo, quando são repassadas as tradições: muitas são negadas, outras tantas são criadas. Arendt (1993) já nos ensinava que a educação tem como uma das finalidades exercer a mediação entre a criança

e o mundo, de forma a tornar possível a integração desta nos contornos impressos no contexto em que vive, minimizando os riscos de exclusão que naturalmente existem entre ambos. De tal integração participam igualmente as pessoas que fazem parte de seu mundo, por exemplo, os adultos e, assim, os professores como atores de uma construção histórica coletiva tornam-se responsáveis por sua tarefa enquanto mediadores entre a criança e o mundo, determinante por sua maneira de relacionar-se, bem como de suas expectativas. Dai resulta sua grande responsabilidade: o professor é um ser privilegiado na construção, não somente dos elementos constitutivos de uma dada cultura, como também de como a cultura, a sociedade, seus alunos veem o mundo, das diferentes perspectivas de interpretação do mundo.

Nesse entendimento, como nós, professores, assumimos tal responsabilidade? Estamos (in)formados para tal tarefa? Estamos suficientemente esclarecidos sobre a importância dessa tarefa e de como esta tem implicações junto aos alunos? O que estamos fazendo para responder a essas indagações?

Dessa forma, a escola, ao pretender transmitir conhecimentos e ditar regras para comportamentos valorizadas pelos que comandam as sociedades, acaba por colocar em confronto estas duas fontes de saberes: um, tido como erudito – o dos governantes – e outro, tido como popular – o dos alunos. Tal confronto gera, quase sempre, marginalização e exclusão escolar, social e laboral, fazendo com que pessoas passem a ostentar rótulos que as tornam desviantes, diferentes. Porém, há que salientar que o termo *formação* carrega um sentido de moldagem e conformação; assim, pode deixar de encorajar o autodidatismo, em suas funções de despertar, provocar, favorecer a autonomia do espírito (MORIN, 2011).

DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO

Para além do acesso e da permanência com sucesso nas classes comuns, os dispositivos legais que, em conformidade ao disposto nas leis maiores, assumem os princípios de uma educação, de fato, inclusiva para todos, indistintamente, deveriam prever a oferta de serviços de apoio e professores especializados para atuar nesses serviços. Há, portanto, o re-

conhecimento de que uma educação de qualidade, que se propõe atender o máximo possível das necessidades educacionais especiais desses alunos, dependeria da oferta desses suportes.

Enfim, para se ter uma educação que se pretenda inclusiva, são necessários alguns requisitos referentes às concepções subjacentes, às políticas norteadoras e às ações que as concretizam. Tentaremos apontar algumas indefinições que contaminam as propostas de formação de professores, tornando-as insatisfatórias para os fins aos quais foram designadas. Inicialmente, precisamos ampliar o nosso horizonte para conseguirmos minimamente elucidar nossos questionamentos e análises. Nas duas últimas décadas, defrontamo-nos com uma série de propostas que pretendem mudanças significativas no nosso sistema educacional, para torná-lo “inclusivo”. Para tanto, retomaremos alguns dispositivos legais que favorecem a nossa reflexão e fundamentam nossos argumentos: a Resolução 02 de 2001 (BRASIL, 2001), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), a Resolução 04 de 2009 (BRASIL, 2009) e o Decreto nº 7611, de 2011 (BRASIL, 2011).

Quem são, então, os principais agentes da mudança pretendida na direção de uma educação inclusiva? Embora todos os envolvidos no processo educativo sejam importantes, a figura do professor é central, sempre tido como o principal protagonista, no entanto, permanece sempre “no olho do furacão”. Não pode ser visto como mero executor. Difícil se atender a essa condição, se se observar a forma como as políticas educacionais estão sendo discutidas e viabilizadas no país, hoje. Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011, p.43) afirmam que “[...] a profissão professor é bem mais complexa e global: na verdade, trata-se de lidar com a gestão de um currículo, o que implica em uma multiplicidade de opções e caminhos possíveis”. Indubitavelmente, essa condição do “ser professor” se traduziria em “autonomia” e “capacidade de tomar decisões” e lhe permitiria, portanto, definir conteúdos, princípios, estratégias pedagógicas e recursos didáticos os quais se mostrassem mais efetivos, de acordo com sua própria avaliação.

Quem são os professores que atuam nessa proposta política e o locus dessa atuação? A Resolução CNE/CBE nº 2 de 2001 (BRASIL, 2001), em seu Artigo 8º, Item I, define que as escolas da rede regular de ensino deverão prever e promover, na organização de suas classes comuns,

professores de classe comum e de educação especial, capacitados e especializados respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. No Artigo 18, § 1º, são considerados *professores capacitados* para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores, a fim de: a) perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; b) flexibilizar a ação pedagógica, nas diferentes áreas de conhecimento, de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; c) avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; d) atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

No § 2º, são considerados *professores especializados em educação especial* aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

No caso da formação em Educação Especial, há que se garantir: que a mesma ocorra em nível superior, descartando, assim, qualquer formação em nível médio e em outras alternativas mais aligeiradas; que a parte específica dessa formação seja alicerçada sobre uma base comum, assegurando que, antes de tudo, o futuro profissional, seja um professor; que a parte específica vise à atuação colaborativa entre o professor de educação especial e o professor do ensino comum; e que o apoio pedagógico esteja centrado, principalmente, no âmbito da classe comum.

No artigo 7º dessa mesma Resolução, fica esclarecido que “[...] atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica”. Portanto, é possível identificar a transversalidade da Educação Especial, cujos serviços serão desenvolvidos nas salas comuns com apoios pedagógicos especializados, como:

a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial; b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente; d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

Ou, ainda, por meio de “[...] serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos”.

O atendimento educacional especializado (AEE), como proposto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 10), tem como função

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

As formas pelas quais se efetivaria o atendimento educacional especializado são apresentadas na Resolução CBE/CNE nº 4, de 2009 (BRASIL, 2009), a saber: a) complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou b) suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Esse conjunto de normativas reafirma sucessivamente o papel que a escola comum passa a desempenhar, no atendimento à diversidade de alunos que a procuram. A Resolução CBE/CNE nº 4, de 2009 (BRASIL, 2009), reitera que o atendimento educacional especializado deva acontecer, *prioritariamente*, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo *substitutivo* às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou

de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

Essa política também estabelece a sala de recursos multifuncionais como o lócus quase que exclusivo de realização das ações do atendimento educacional especializado, cujo profissional deve ser dotado de um complexo rol de atribuições. Que conhecimentos devem estar presentes na sua atuação? Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p.11), o profissional deveria ter domínio dos seguintes conhecimentos específicos:

No ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros.

Quais as atribuições são requisitadas do profissional da Educação Especial, que recentemente não se configura mais com o adjetivo de *especializado*? A Resolução CBE/CNE nº 4, de 2009 (BRASIL, 2009), em seus artigos 12 e 13, define a formação e as atribuições no exercício da sua função no atendimento educacional especializado. Para a atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial, de sorte que as atribuições que lhe são conferidas envolvem:

Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade

utilizados pelo aluno; ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Que formação seria necessária para dotar o profissional que trabalha na sala de recursos multifuncionais (SRM) de todo o conhecimento e habilidades contidas nessas atribuições? Qual seria a dimensão dessa abrangência? Diante do espectro abrangente de atribuições para o professor da Educação Especial, supõe-se que sua formação devesse ser generalista. No entanto, o campo das políticas educacionais para a Educação Inclusiva, desde 2008, define o grupo de alunos para o qual o professor deve dedicar sua atuação. Nesse segundo caso, a formação exige especificidade para diferentes estudantes, assim, o modelo de especialização poderia ir ao encontro de atender às necessidades específicas do alunado (KASSAR, 2014). E, por fim, como resolver a tensão desse campo de orientações?

Somado a esse dilema, se generalista ou especialista, Baptista (2013) ainda pensa que haja duas perspectivas nessas proposições, uma talvez mais aliada à função de se dedicar ao atendimento direto do aluno na condição de deficiência, de transtorno de desenvolvimento ou, ainda, daqueles identificados como de altas habilidades, práticas muito aproximadas ao que sempre se realizou, na educação especial; e uma segunda, bem mais promissora, que incluiria as ações ligadas ao estabelecimento de parcerias, articulação entre professores, aproximação e orientação para com as famílias. O desafio, segundo o autor,

[...] está associado à dimensão da formação (como formar esse novo profissional que não existe?) e à requalificação (trata-se de uma tarefa para a qual devemos contar com profissionais que existem e que estão em campo, mas que devem construir capacidades que possivelmente ainda lhes são estranhas). (BAPTISTA, 2013, p. 48).

Toda a discussão apresentada pelos dilemas decorrentes das atuais políticas de atendimento a esse grupo de alunos e das (in)decisões políticas de formação de professores que atuarão com essa demanda de alunado não

se encerra aqui, pois ainda estão sendo colocados muitos desafios a serem enfrentados, quando por ocasião da promulgação da Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), a qual aprova o Plano Nacional de Educação, cuja meta 4 pretende

[...] universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniado.

Como afirma Ferreira (2006a, p. 92), o termo *preferencialmente*, empregado de forma muito frequente na legislação, não traz no bojo das discussões “[...] como se configura e decide”, nem tampouco “quem decide” sobre a definição do lócus, do serviço a ser mobilizado, se público ou privado. De acordo com a análise de Michels e Garcia (2014, p.168), infelizmente,

[...] o uso político do termo “sistema educacional inclusivo” não tem sobressaído como elemento de aprofundamento dos debates acerca do sistema educacional. Ao contrário, tem favorecido o acirramento de equívocos já existentes sobre o tema. Entretanto, contribui sobremaneira para lançar luz nas relações entre os setores públicos e privados, como uma aliança liberal de todas as forças sociais para resolver as questões educacionais...

As autoras retomam uma discussão extensamente travada na área da Educação Especial e historicamente determinada, a qual se refere à relação entre o público e o privado, já que as políticas atuais ainda fomentam a participação de entidades filantrópicas e privadas, na oferta de atendimento educacional (FERREIRA, 2006b).

Que desdobramentos traz esse discurso legal? Um retrocesso aos princípios inclusivistas? Uma afronta aos direitos à educação de toda pessoa? Uma retomada das infindáveis discussões sobre critérios de elegibilidade para os serviços? Quais seriam as instituições formadoras? Quais as alternativas de formação poderiam se abrir para um leque de possibilidades

de atendimento? Talvez o sentido real seja o de um terreno de areia movediça, no qual a Educação Especial está fadada a permanecer por mais algum tempo.

Diante desse quadro nos fica a questão: as propostas de formação vigentes atendem a essa demanda? De uma maneira geral, a despeito do investimento em políticas de formação e da maciça produção na área, traduzida em dissertações e teses, revistas, periódicos específicos, eventos científicos e associações, não se reconhece, ainda, uma autonomia disciplinar balizadora de práticas efetivas que corroborem o princípio máximo da inclusão para todos.

A formação de professores para a Educação Inclusiva analisada por Kassir (2014), em território nacional, alerta para muitas contradições, entretanto, para a discussão apresentada neste momento, podemos destacar algumas delas, como: quanto mais se avança nas propostas de inclusão escolar em direção à defesa de uma escolarização para todos, contrariamente se extinguem os cursos de formação de professores para a Educação Especial, no país, permanecendo apenas dois cursos de graduação em universidades públicas. Paradoxalmente, há consenso sobre a existência de uma demanda, que se amplia progressivamente, por formação docente. Colocado o impasse, são criados inúmeros cursos de formação continuada pelo governo federal e por instituições educacionais públicas e privadas muito díspares entre si, no que concerne ao tempo de duração e aos conteúdos a serem ministrados, em modalidades majoritariamente a distância.

E a formação de professores dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas sofreu mudanças voltadas para o atendimento à diversidade? E o professor regente, afinal, este ficará com o aluno com deficiência, transtornos de desenvolvimento ou altas habilidades, em sua sala de aula, no tempo regular da escola? Que tipo de formação tem recebido, frente à perspectiva inclusiva? Que conhecimentos são necessários para garantir e favorecer o desenvolvimento de todos os alunos, indistintamente? Qual o espaço do campo de conhecimento da educação especial, no curso de Pedagogia ou de licenciaturas? São oferecidos minimamente conteúdos disciplinares que facilitem o acolhimento, o desenvolvimento de proposta pedagógica e o estabelecimento de um diálogo profissional com professor especialista sobre um determinado aluno? (HEREDERO, 2014).

No cenário que se vislumbra, como garantir uma formação sólida, capaz de promover uma escolarização de fato para todos os alunos, independentemente de rótulos médicos, psicológicos ou sociais? Em decorrência disso, a formação de professores em Educação Especial enfrenta, na atualidade, sérios desafios em nosso país, originários tanto do contexto problemático das reformas propostas para a formação de professores, em geral, quanto da própria história dessa área específica de formação. Consequentemente, a prática educativa dos professores formadores de professores especialistas deveria emergir de uma experiência educativo-pedagógica condizente à realidade, ao respeito à diversidade e ao entendimento do sentido lato da educação de boa qualidade para todos, sobretudo ao considerar os aspectos que legitimam posturas e as atitudes, supostamente derivadas dos princípios de inclusão para todos (DENARI, 2014).

Desde então, pode-se notar uma transformação social, econômica, política, cultural que, ao largo do progresso científico e do conhecimento disseminado, passa a exigir novas (?) competências e provocar novas (?) e constantes mudanças nos cenários da história dos povos e seus contextos. Pergunta-se, portanto: em contraste com a época atual, o que mudou, nesse cenário? A escola (a escolaridade, a educação escolar) alçada, diríamos, pretensamente, à condição de um espaço de transformação pessoal. Por sua vez, a orientação reflexiva poderia conferir ao professor, tido como um profissional da educação, no sentido proposto por Zeichner (1983), a autoria de sua própria prática, além da responsabilidade de interrogar os contextos, restritos ou ampliados em que atua, para que sobre eles pudesse intervir de forma ativa, com a conotação de torná-los melhores, mais atraentes e mais adequados aos alunos.

Há que se reverter o quadro (injusto e desumano) incessantemente mostrado nas mídias nacionais e internacionais, e tal façanha só poderá ser concretizada por meio de expressas medidas políticas e sociais, sobremaneira, em relação à atenção à diversidade.

É imperioso, ainda, que governos instituídos deixem de olhar e se preocupar efetivamente (quando o fazem) tão somente com aqueles que se postam com maior proximidade, esquecendo-se da multiplicidade de situações nas quais se configura a realidade brasileira, aqui considerada em sua miscigenação e variedade cultural.

Como já salientava Ainscow (1995), o problema no âmbito de uma escola abrangente é encontrar formas de organização de salas de aula, para que todos os alunos possam alcançar o sucesso em seus estudos; afirma que isso implica grandes mudanças na concepção da cultura escolar e na participação de todos aqueles que compõem esse peculiar universo, em particular, os professores. Nesse sentido, aponta, como estratégias a seguir, a existência de uma liderança aceita e eficaz (os gestores); o comprometimento e a participação efetiva dos professores, na tomada de decisão e planejamento; o desenvolvimento de estratégias de coordenação e atividades para promover discussão em grupo e a consequente reflexão.

Para tanto, o professor do ensino fundamental de escolas comuns deveria estar devidamente instrumentalizado para indicar pontos positivos e outros que poderiam ser melhorados, através de uma avaliação pedagógica eficaz e responsável. Sem dúvida, esta é uma área em que uma mudança de maior importância para a prática prevalece, já que afeta o modo como os professores compreendem as diferenças individuais. Parte-se de um modelo focado exclusivamente na pessoa, portanto, peculiar, individualizado, para um modelo que, de acordo com os conceitos de ensino e aprendizagem, procura entender, explicar e avaliar quaisquer diferenças em alunos, interativamente, contextualmente.

O cumprimento do aparato legal não significa potencialmente garantir a manutenção e a qualidade do serviço anunciado, uma vez que o desenvolvimento de competências relativas à educação requer um trabalho interdisciplinar e integrador, o qual não deve limitar-se a uma única abordagem, a um único olhar (RODRIGUES, 2006).

Por meio de um conjunto de áreas, conteúdos e disciplinas, pretende-se que alunos e alunas possam alcançar os objetivos educativos e, em consequência, as competências básicas para seu aprendizado. Pressupõe-se que não existe, obrigatoriamente, uma relação unívoca entre o ensino de determinadas áreas, conteúdos ou matérias, e o desenvolvimento de certas competências. Por suas características próprias, cada área contribui para o desenvolvimento de diferentes competências, enquanto estas, por sua vez, poderão ser alcançadas com o trabalho em várias áreas.

A discussão política e pedagógica da qual, invariavelmente, não se tem o poder de decisão, fica restrita aos setores técnicos governamentais, aos representantes de organismos internacionais e empresariais que detêm os rumos das políticas educacionais no país e invariavelmente não são educadores por formação. Tal situação implica, via de regra, uma precariedade de atendimento nas áreas da Educação Especial, o que contraria e mascara, de certa forma, os números oficiais relativos à inclusão, publicados pelas agências competentes. Garante-se o acesso, mas são desconhecidos os aspectos afetos ao aproveitamento satisfatório, no ensino comum (DENARI, 2011).

UMA (NOVA) FORMAÇÃO?

Para tanto, há que se pensar em uma nova identidade na formação do professor, a qual contemple a formação inicial, faça da formação continuada um vetor de profissionalização, introduza dispositivos concretos de criatividade, responsabilidade, confiança e avaliação construtiva. Entre outros aspectos, essa formação poderia contemplar:

1. Um conhecimento pedagógico geral – partindo da percepção de sua importância para a tarefa de mediar conhecimentos entre a criança e o mundo, o professor deveria ter à disposição um conjunto de saberes teóricos e práticos, que lhe fornecesse subsídios para uma atuação mais humanizada, coerente e consistente no respeito à diversidade e às características próprias do alunado;
2. A concepção da educação como um fenômeno social – de como essa realidade invisível, na forma de uma ordem e de valores estabelecidos por pessoas, individual e coletivamente, de como estas entendem a sociedade e suas organizações e elas mesmas, em um sistema de relações, na construção e representação de um espaço social (BOURDIEU, 2003);
3. As adaptações no processo de ensino considerando as individualidades, a disponibilidade para rearranjar conteúdos, a facilidade das adaptações, a construção e a utilização de materiais, entre outras;

4. Os pressupostos que regem as práticas inclusivas – as concepções presentes no aporte legal e na fundamentação teórica que embasa os projetos político-pedagógicos, os entendimentos sobre a função social da educação, por exemplo.
5. O compartilhar conhecimentos entre alunos, professor especialista e professor do ensino regular, que se deseja aberto à experiência de aprender, discutir, refletir.
6. A compreensão dos processos de ensino e aprendizagem como um norteador de informações e o desenvolvimento de habilidades e competências, de signos e significados, um aprendizado de relações simbólicas, de uma linguagem particular, de um discurso específico que nos outorga uma perspectiva para compreender o que sabemos e o que somos capazes de fazer, tanto no que se refere ao caráter tecnológico quanto no que compete às relações entre pessoas.

Talvez daí possa resultar uma compreensão de que não se pode resolver o problema das desigualdades e das diferenças, sem, antes, acelerar a profissionalização e aumentar as competências do professor. Porém, mesmo com essa compreensão, não há garantias de que possamos chegar a obter conseqüências almejadas. No entanto, cumpre ressaltar que competências pedagógicas e didáticas permitiriam aos professores cooperar sobre uma base comum, racional, que os levaria a resolver problemas, conjuntamente. Este seria o passo inicial para uma mudança, com qualidade, tanto para a Educação quanto para a Educação Especial.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M. *Education for all: making it happen*. Manchester: University of Manchester Press, 1995.
- ARENDT, H. *La condición humana*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1993.
- BAPTISTA, C.R. Ação pedagógica e educação especial para além do AEE. In: JESUS, D.M.; BAPTISTA, C.R.; CAIADO, K.R.M. (Org.). *Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013. p.43-61.
- BOURDIEU, P. *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo Veinteuno, 2000.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Lei nº 13005 de 25 de junho de 2014*. Aprova o plano nacional de Educação - PNE - e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 10 maio 2015.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Decreto 761 de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educacao/Legislacao/Federal/Decreto_n%C2%BA_7611_171111_Educa%C3%A7%C3%A3oEspecial.pdf. Acesso em: 10 maio 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 10 maio 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf. Acesso em: 10 maio 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n. 11/11/2001. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 set. 2001. Seção 1, n.177.

DENARI, F. E. Autonomia escolar na diversidade das (d)eficiências e inclusão. *Revista @ambiente educação*. São Paulo: UNICID, v.4, n.1, p. 37-43, jan./jun. 2011.

DENARI, F.E. De classes especiais e atendimento educacional especializado: a elegibilidade de alunos como foco. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*. Marília: UNESP, v.1, n.1, p. 45-52, jan./dez. 2014.

FERREIRA, J.R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006a. p 85-114.

FERREIRA, J.R. Financiamento da educação básica: o público e o privado na educação especial brasileira. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED: FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS, 29., 2006, Caxambu, MG. *Anais eletrônicos...*, Caxambu, MG, 2006b. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 01 mar. 2014.

GARCIA, R.M.C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e formação docente no Brasil. Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Educação*, v.18, n. 52, p. 101-119, 2013.

HEREDERO, E.S. Inclusión y formación de profesores. In: CARNEIRO, R.U.C.; DALL'ACQUA, M.J.C.; CARAMORI, P.M. (Org.). *Educação especial e inclusiva: mudanças para a escola e sociedade*. Jundiaí: Paco, 2014. p. 61-74.

KASSAR, M.C.M. A formação de professores para a Educação Inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. Campinas, *Cadernos CEDES*, v. 34, n. 93, p. 207-224, 2014.

MICHELS, M.H.; GARCIA, R.M.C. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. Campinas, *Cadernos CEDES*, v. 34, n.93, p.157-153, 2014.

MORIN, E. *A cabeça bem feita*. São Paulo: Bertrand Brasil, 2011.

RODRIGUES, D. *Investigação em educação inclusiva*. Lisboa: FMH/UTL; FEEL, 2006.

RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores. *Educar em revista*, Curitiba, n.41, p. 41-60, 2011.

ZEICHNER, K. *Reflective teacher: cases and critiques*. Albany: State University of New York Press, 1983.

CAPÍTULO 2

OS CURSOS DE PEDAGOGIA DO ESTADO DE SÃO PAULO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O QUE INDICAM AS MATRIZES CURRICULARES

Cristina Cinto Araujo PEDROSO

Na última década, intensificaram-se as discussões em torno da formação de professores para a educação básica, incluindo-se questões sobre a atuação desses profissionais na perspectiva da Educação Inclusiva¹. No âmbito do currículo, diferentes políticas vêm determinando que os cursos de formação de professores para a educação básica os capacitem para atuar nas classes comuns, de acordo com essa perspectiva. Consequentemente, a matriz curricular dos cursos de Pedagogia e das demais licenciaturas passa por uma reorganização.

O movimento de Educação Inclusiva pressupõe não só uma escola comprometida com o ensino da diversidade, mas um professor com conhecimento para atender às especificidades desse alunado. Nesse sentido, o movimento de Educação Inclusiva coloca em questionamento a maneira como os professores e, de modo especial, os pedagogos estão sendo formados.

Considerando esse cenário, este texto tem como tema central a formação de pedagogos, na perspectiva da Educação Inclusiva, realizada

¹ A educação inclusiva “[...] constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (BRASIL, 2008, p. 1).

pelo Curso de Pedagogia organizado a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL, 2006). É um recorte da pesquisa intitulada *A formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental: análise do currículo dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo*. A pesquisa foi concretizada entre os anos de 2012 e 2013, por pesquisadores vinculados a diferentes instituições de ensino do país, integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação de Educador (GEPEFE/FE-USP), contando com apoio do CNPq. A questão central dessa investigação foi a formação inicial de professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O estudo teve por objetivo analisar os currículos dos cursos de Pedagogia oferecidos por instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo, visando a identificar como esses estão sendo organizados e qual o tratamento dado aos conhecimentos da área de formação do professor para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Partiu de resultados de pesquisas que indicam fragilidades dos cursos de licenciatura em Pedagogia, orientados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL, 2006).

Considerando os dados dessa pesquisa, este texto discute o tratamento dado pelos cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo os conteúdos relacionados com a formação do pedagogo, na perspectiva da Educação Inclusiva.

ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A formação do pedagogo, na perspectiva da Educação Inclusiva, que se configurou especialmente a partir da década de 1990, incitada por movimentos e documentos nacionais e internacionais², não pode ser discutida descolada do próprio movimento do currículo do curso de Pedagogia, no decorrer da história, sobretudo desde que passou a oferecer a formação do professor da Educação Especial com a criação das habilitações.

² A Declaração Mundial de Educação para Todos, de 1990, e a Declaração de Salamanca, de 1994, representam marcos significativos na história da educação e, especificamente, na democratização do ensino.

Apresentaremos, portanto, nesta seção, alguns dados da evolução do curso de Pedagogia, com destaque para essa área de formação.

O curso de Pedagogia teve origem no Brasil em 1939, com o Decreto-Lei nº 1190/39, inicialmente proposto como curso de bacharelado. A licenciatura era conquistada quando o aluno acrescentava aos três anos de bacharelado um curso de didática com duração de um ano, configurando o “esquema 3 + 1”. Esse curso de didática constituía-se das seguintes disciplinas: didática geral, didática especial, psicologia educacional, fundamentos biológicos da educação, fundamentos sociológicos da educação e administração escolar. Ao bacharel em Pedagogia, para obter o título de licenciado, bastava cursar didática geral e didática especial, pois as demais já eram contempladas pelo curso de bacharelado. Esse Decreto, portanto, instituiu um currículo pleno fechado para os três primeiros anos do curso de Pedagogia, o qual formaria o bacharel em Pedagogia, entendido como o técnico em educação, que, ao cursar didática geral e didática especial, se licenciaria como professor (SAVIANI, 2012). Nesse modelo de currículo, implantado em 1939, não havia nenhuma disciplina relacionada à Educação Especial.

Essa estrutura do curso prevaleceu até a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases, Lei 4024/61, por meio da qual o Conselho Federal de Educação passou a definir “currículos mínimos” para vários cursos, inclusive para a Pedagogia. A partir dessa Lei e do Parecer nº 251, aprovado em 1962, o curso passou a ter uma nova estrutura, a qual inclui o bacharelado e a licenciatura em quatro anos de duração. Dotada de certa flexibilidade, essa estrutura permitia que as disciplinas da licenciatura fossem cursadas concomitantemente ao bacharelado, não sendo necessário esperar o quarto ano. Com essa nova regulamentação, deixava de vigorar o “esquema 3 + 1”. Era manifesto o caráter generalista desse currículo, pois não foram introduzidas habilitações específicas ou técnicas, mas apenas algumas alterações, como, por exemplo, ao instituir cinco disciplinas obrigatórias e onze opcionais, das quais os alunos deveriam cursar duas.

A Lei nº 5540/68, referente à Reforma Universitária, trouxe nova regulamentação para os cursos de Pedagogia, levada a efeito pelo Parecer nº 252/69 do CFE, do qual resultou a Resolução CFE nº 2/69, que fixou os conteúdos e a duração do curso. De acordo com essa Resolução, a formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades

de orientação, administração, supervisão e inspeção, no âmbito de escolas e sistemas escolares, seria feita no curso de graduação em Pedagogia, resultando no grau de licenciado com modalidades diversas de habilitação. Com o Parecer, foi abolida a distinção entre bacharelado e licenciatura, restringindo o curso de Pedagogia a um único título: Licenciado em Pedagogia (MAZZOTTA, 1993). Baseando-se nesse Parecer, o Curso de Pedagogia foi estruturado para formar *docentes* e *especialistas de educação* mediante habilitações específicas definidas pelo CFE ou propostas pelas Instituições de Ensino Superior. O curso começa, dessa forma, a ter um núcleo comum e um diversificado.

O núcleo comum do currículo era constituído pelas seguintes disciplinas: sociologia geral, sociologia da educação, psicologia da educação, história da educação, filosofia da educação e didática. A parte diversificada previa as seguintes habilitações: Orientação Educacional, Administração Escolar para exercício nas escolas de 1º e 2º graus, Supervisão Escolar para exercício nas escolas de 1º e 2º graus, Inspeção Escolar para exercício nas escolas de 1º e 2º graus, Ensino das Disciplinas e Atividades Práticas dos Cursos Normais e Administração Escolar para exercício na escola de 1º grau, Inspeção escolar para exercício na escola de 1º grau. O estudante poderia cursar, no máximo, duas habilitações simultaneamente, mas era permitido voltar ao curso para cursar novas habilitações, mediante complementação dos estudos, as quais seriam apostiladas no diploma (SAVIANI, 2012). Interessante destacar que não havia até esse momento nenhuma habilitação específica voltada para a formação em Educação Especial no Ensino Superior.

O artigo 5º da Resolução CFE nº 2/69, no entanto, abre a possibilidade de se organizarem habilitações específicas no curso de Pedagogia relacionadas à parte comum, à parte diversificada e às outras matérias e atividades pedagógicas incluídas nos planos das Instituições de Ensino Superior. Quanto a esse último item, a Resolução não faz nenhuma especificação, porém, o Parecer nº 252/69 cita como exemplo várias disciplinas, dentre elas, a “educação de excepcionais” (SAVIANI, 2012).

Estabelecida essa abertura, algumas iniciativas de formação na área da Educação Especial foram sendo criadas. A Universidade Federal de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, por exemplo, iniciou em 1962 o

primeiro curso de Extensão Universitária para formação de recursos humanos em Educação Especial. Em 1974, essa mesma universidade cria a habilitação em deficientes da audiocomunicação no curso de Pedagogia e, no ano de 1982, o primeiro curso do Brasil de Licenciatura em Educação Especial, com ingresso a partir de 1984 (DEIMLING, 2013).

Apenas em 1972 foi instalado no Estado de São Paulo o primeiro curso de formação de professores de excepcionais do país (área de ensino de deficientes mentais), em nível superior, como habilitação específica do curso de Pedagogia. Essa habilitação foi criada na Faculdade Pestalozzi de Ciências, Educação e Tecnologia, na cidade de Franca, interior do Estado (MAZZOTTA, 1993).

Na sequência dessa primeira iniciativa, outras foram implementadas, a saber: em 1973, no Colégio Universitário da Universidade Mackenzie de São Paulo, a habilitação em “Magistério de Deficientes Mentais”; na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), a habilitação em “Educação de Deficientes da Áudio-comunicação” e, nas “Faculdades Metropolitanas Unidas”, a habilitação em “Deficientes da Áudio-Comunicação”; em 1975, na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), a habilitação em “Magistério para Deficientes Mentais”; em 1976, na Faculdade *Auxilium* de Filosofia, Ciências e Letras de Lins, a habilitação em “Magistério para Deficientes Mentais” e, na Universidade de Mogi das Cruzes, a habilitação em “Educação de Deficientes da Áudio-Comunicação”. Todas essas habilitações foram implantadas no curso de Pedagogia (MAZZOTTA, 1993).

Apenas em 1977 foi criada a primeira habilitação específica em Educação Especial em uma universidade pública do Estado de São Paulo, ou seja, na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Campus de Marília. Tal habilitação foi denominada de “Habilitação para o Ensino de Retardados Mentais e Deficientes Visuais”. Em 1986, nessa mesma universidade, porém no Campus de Araraquara, foi instalada a “Habilitação de Educação Especial: Ensino de Deficientes Mentais”.

No que tange às três universidade públicas paulistas, a implantação da área da Educação Especial como habilitação no curso de Pedagogia concretizou-se na UNESP (Campus de Marília), em 1977; na USP, em

1983, com a instalação das habilitações em “Educação de Deficientes Mentais” e “Educação de Deficientes Visuais”, no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação; e na UNICAMP, em 1988, com a habilitação em “Educação de Deficientes Mentais”, também no curso de Pedagogia.

A área da Educação Especial do curso de Pedagogia na Universidade Estadual Paulista (UNESP), nos campi de Marília e de Araraquara, desde a sua implantação, foi-se consolidando até se configurarem em polos de referência na formação de professores para a Educação Especial, na formação de massa crítica em nível de pós-graduação e na produção de conhecimento para a área da Educação Especial. Essa estrutura das habilitações na área da Educação Especial, oferecidas nos cursos de Pedagogia, permaneceu nas faculdades de Marília e Araraquara até 2008 e 2007, respectivamente.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia (BRASIL, 2006), instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1/2006, determinaram a extinção das habilitações até então existentes nos cursos de Pedagogia. Desde 2006, os cursos sofreram nova regulamentação, visando a atender a essas diretrizes. Consequentemente, as habilitações consolidadas nas instituições de ensino superior do Estado de São Paulo foram sendo gradativamente extintas e a área da Educação Especial foi ficando circunscrita a algumas disciplinas ofertadas na graduação, obrigatórias e optativas, e às disciplinas e linhas de pesquisa desenvolvidas no âmbito da pós-graduação.

Quanto à formação do professor para atuar nas escolas regulares, na perspectiva da Educação Inclusiva, as Diretrizes trataram da temática apenas em dois de seus artigos:

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras (BRASIL, 2016, p. 2);

Art. 8º Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de:

III - atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por mem-

bro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não governamentais, escolares e não escolares públicas e privada. (BRASIL, 2006, p.4).

No primeiro artigo, é possível verificar que as Diretrizes abordam o tema de maneira ampla, vaga e no âmbito apenas da conscientização acerca do ensino para a diversidade, sem, no entanto, apresentar alguma indicação específica sobre disciplinas e conteúdos que deveriam ser tratados nos cursos. O segundo artigo indica que a formação para atuação com a diversidade poderá ocorrer nos cursos de Pedagogia, por meio de atividades complementares, as quais, dependendo do projeto pedagógico do curso, podem ser opcionais, não contemplar a totalidade dos alunos, independentes das demais disciplinas, sem supervisão, ou seja, não garantindo estudo aprofundado e na direção que realmente corresponda aos pressupostos da Educação Inclusiva.

Paralelamente ao processo de discussão acerca dos cursos de Pedagogia, o qual culminou na promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CP nº 1/2006), outras políticas já sinalizavam para a necessidade de formação de professores na expectativa de uma educação comprometida com a diversidade dos alunos, o que também interferiu no currículo dos cursos de Pedagogia.

Em 1994, a Portaria MEC nº 1793/94 recomenda a inclusão da disciplina

Aspectos Ético-político-educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas e, ainda, a manutenção e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização já organizados para as diversas áreas da Educação Especial. (BRASIL, 1994, p. 1).

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, reconheceu a Educação Especial como modalidade de educação escolar

oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação³, sublinhando, portanto, a necessidade de formação de professores para o ensino desses alunos na escola comum. Mais do que isso, a referida Lei, no Artigo 59, inciso III, preconiza o seguinte:

Art. 59º. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: [...]

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como *professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns* (BRASIL, 1996, p. 21-22, grifo nosso).

Mesmo considerando que a formação de professores ainda poderia ocorrer em nível médio (modalidade Normal), a publicação da LDB apontou que os professores do ensino regular deveriam ser igualmente preparados para o ensino de alunos com deficiência. Isso provocou possivelmente a ampliação da oferta de cursos de Especialização sobre a temática e a inserção de disciplinas e/ou conteúdos no currículo dos cursos de Pedagogia.

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2001, estabeleceu, dentre outros princípios para a formação dos profissionais da educação, que os cursos deveriam garantir em qualquer nível ou modalidade “[...] a inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação” (BRASIL, 2001a). Além dos princípios, o Plano elencava também 28 objetivos e metas para a formação docente e valorização do magistério. Em relação à formação dos professores para atuar na perspectiva da Educação Inclusiva, merece destaque a meta sobre a inclusão em todos os cursos de formação profissional (em nível médio ou superior) de “[...] conhecimentos sobre educação das pessoas com necessidades educacionais, na perspectiva da integração social” (BRASIL, 2001a).

³ Os artigos 58, 59 e 60 da LDB, que tratam da Educação Especial, foram alterados pela Lei 12796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013), a qual substituiu, nos artigos citados, o uso da terminologia “alunos com necessidades educacionais especiais” por “alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”, atendendo à definição do público-alvo da Educação Especial, tal como definiu a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a).

No mesmo ano, o Conselho Nacional de Educação publica o Parecer nº 9/2001 (BRASIL, 2001b), orientando a organização dos cursos de formação de professores. De acordo com esse documento,

[...] a educação básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. *Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da educação básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos.* (BRASIL, 2001b, p. 16, grifo nosso).

No ano de 2002, surgem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, Resolução CNE/CP nº 1/02 (BRASIL, 2002a), as quais estabelecem que as instituições de ensino superior devam prever, em sua organização curricular, a formação docente para o atendimento da diversidade, contemplando conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Apesar dessa preocupação com a formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva, a Resolução não trazia diretrizes específicas para o curso de Pedagogia.

Nesse mesmo ano, é publicada a Lei nº 10.436/02 (BRASIL, 2002b), que reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras – como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

Em 2005, tem-se o Decreto nº 5626 (BRASIL, 2005), o qual regulamenta a Lei nº 10.436/2002, fixando:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2005, p. 1).

Em 2008, é publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a qual valoriza o

acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, nas escolas regulares, que deverão promover as respostas às necessidades específicas dos alunos. Essa perspectiva também aponta para a formação dos professores como um aspecto importante na organização dos processos escolares, na perspectiva da Educação Inclusiva.

A Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008) enfatiza ainda que a Educação Especial perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular; portanto, deve assumir caráter transversal também na educação de jovens e adultos, na educação profissional, do campo, indígenas e quilombola, assegurando os recursos, serviços e atendimento educacional especializado.

O Decreto nº 7611/2011 (BRASIL, 2011) reforça o dever do Estado em garantir os recursos e os apoios pedagógicos necessários à escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na escola comum. O Decreto, por conseguinte, coloca igualmente em evidência a formação dos professores.

Mais recentemente, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014 e com vigência até 2024, pretende, de acordo com o exposto na meta 4, universalizar para o público-alvo da educação especial de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. Para tanto, orienta que os sistemas de ensino deverão fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado, nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas (BRASIL, 2014).

A Lei 13.146, aprovada em 6 de julho de 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Esse documento, publicado muito recentemente, define:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento. (BRASIL, 2015).

Baseando-se nas recomendações dos documentos anteriormente citados, os cursos de Pedagogia vêm incrementando seus projetos com a inserção de uma disciplina ou de conteúdos sobre modalidades de ensino, diferenças, diversidade e minorias linguísticas e culturais, como, por exemplo, Fundamentos da Educação Inclusiva, Fundamentos da Educação Especial e Língua Brasileira de Sinais.

Entretanto, essas alterações curriculares estão contribuindo para configurar o amplo, disperso e impreciso perfil do pedagogo formado pelos cursos de Pedagogia. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006), aos cursos de Pedagogia compete a

[...] formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006, p. 2).

Complementarmente, para o mesmo documento, as atividades docentes compreendem a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares. (BRASIL, 2006, p. 2).

Essas diretrizes determinam ainda que o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto para desenvolver um amplo rol de atividades em diferentes contextos, níveis e modalidades de ensino. Em síntese, de acordo com o expresso no Art. 5º das DCNs, o egresso deverá: cuidar e educar crianças de até cinco anos; fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental e de adultos que não tiveram acesso à escolarização na idade própria; trabalhar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo; reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos; ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano; relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação; promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade; identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva, em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; participar da gestão das instituições, planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não escolares; realizar pesquisas sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares, processos de ensinar e de aprender em diferentes meios ambiental-ecológicos, propostas curriculares e organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas; promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto aos índios e à sociedade majoritária; atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e ao estudo de temas pertinentes às cultura indígena e quilombola, bem como de outras populações de etnias e culturas específicas (BRASIL, 2006, p. 2-3).

Fica evidente, pelo exposto, a ampla abertura que o documento aponta relativamente ao perfil profissional do pedagogo, ao campo de atuação e ao estatuto epistemológico da Pedagogia. Assim, o campo de atuação profissional que hoje se coloca ao egresso dos atuais cursos de Pedagogia supera, e muito, o universo escolar e, ao mesmo tempo, explicita o complexo e ambíguo perfil profissional do Pedagogo reafirmado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006).

Os cursos de Pedagogia que formam, de maneira geral, professores polivalentes para atuar na docência nos campos da Educação Infantil, em creches e pré-escolas (com crianças de até cinco anos de idade), no Ensino Fundamental, nos anos iniciais (com crianças de seis a dez anos), na Educação de Jovens e Adultos e na gestão educacional – seja em escolas, no nível dos sistemas educacionais, seja em ambientes de educação não formal –, têm, na atualidade, um complexo desafio que compreende atender, por um lado, ao perfil formativo determinado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs (BRASIL, 2006), por outro, às demais políticas educacionais e às próprias demandas da escola pública.

A reorganização do currículo dos cursos de Pedagogia não tem garantido a ampliação da qualidade da formação do professor dos anos iniciais, no país (GATTI; BARRETO, 2009; LIBÂNEO, 2010; PIMENTA et al., 2014).

Os conhecimentos concernentes à docência disputam lugar, no âmbito do currículo dos cursos de Pedagogia, com outros blocos de conhecimentos, por meio dos quais se pretende supostamente garantir também a formação do Pedagogo generalista, ou seja, daquele que poderá atuar como gestor, pesquisador e em outras áreas nas quais sejam necessários conhecimentos pedagógicos. Essa realidade limita, por um lado, o potencial do curso de Pedagogia como um espaço de aquisição dos saberes específicos da docência e de constituição da identidade do professor e, por outro, compromete a formação do pedagogo escolar, realizada atualmente de maneira aligeirada e superficial, nos cursos de Pedagogia, através de um restrito conjunto de disciplinas. Tal processo tem comprometido significativamente a formação dos professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Concordamos com Saviani (2007), quanto ao caráter paradoxal das Diretrizes:

[...] são, ao mesmo tempo, extremamente restritivas e demasiadamente extensivas: muito restritas no essencial e assaz excessivas no acessório. São restritas no que se refere ao essencial, isto é, àquilo que configura a pedagogia como um campo teórico-prático dotado de acúmulos de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história. Mas são extensivas no acessório, isto é, se dilatam em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência [...] (p. 127).

Estudos recentes (GATTI; BARRETO, 2009; LIBÂNEO, 2010; LEITE; LIMA, 2010; PINTO, 2011; PEDROSO; PIMENTA; PINTO, 2014; PIMENTA et al., 2014) indicam a insuficiência ou mesmo a inadequação dos atuais cursos de Pedagogia brasileiros voltados à formação de professores polivalentes, em que se supõem, entre outros, o desenvolvimento de saberes relativos às diferentes áreas de conhecimento, os meios e as possibilidades de ensiná-los, assim como a identificação de quem são os sujeitos (crianças, jovens e adultos) que aprendem e se desenvolvem, nesses ambientes educacionais e escolares, sobretudo em escolas públicas, as quais, na atualidade, traduzem em seus cotidianos questões que envolvem e afligem a sociedade brasileira, marcadamente desigual, multifacetada e diversa. Essa insuficiência decorre, dentre outras questões, de dificuldades como

[...] aligeiramento de conteúdos e sua desarticulação na estrutura do curso, professores com pouca formação específica e pouca experiência de Ensino Fundamental. As escolas superiores têm-se revelado muito distanciadas do problema do exercício do magistério de Ensino Fundamental, sobretudo 1ª e 4ª séries, e dos problemas concretos da rede escolar como um todo. (GATTI, 2000, p. 49).

Compõem a diversidade tratada pelos cursos de Pedagogia os conhecimentos sobre minorias linguísticas e culturais, Educação Especial e Educação Inclusiva.

OS CURSOS DE PEDAGOGIA DO ESTADO DE SÃO PAULO ESTÃO FORMANDO PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA?

A pesquisa que embasa este texto foi desenvolvida durante os anos de 2012 e 2013. Analisaram-se 144 matrizes curriculares de cursos de Pedagogia oferecidos por instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo, a partir de um instrumento constituído de duas partes: uma com os dados gerais da instituição e do curso, e outra com nove categorias elaboradas para análise.

Em relação à caracterização, verificou-se que, dos 144 cursos identificados, 125 (86,80%) são ofertados por instituições privadas e apenas 19 (13,20%) por públicas. Desses, 8 são ofertados por instituições estaduais, 2 por federais e 9 por municipais. Quanto ao tipo de instituição, identificou-se que 99 cursos pertencem a Centros Universitários, 19 a Faculdades e 26 a Universidades. Esse panorama reforça o que vem sendo encontrado por outros estudos, ou seja, que a formação do Pedagogo ocorre predominantemente em instituições privadas, em sua maioria em Faculdades e Centros Universitários, em detrimento das Universidades, que são responsáveis, no universo investigado, por apenas 18% dos cursos de Pedagogia no Estado de São Paulo.

No que diz respeito ao tempo de integralização dos cursos, observou-se que 67 são oferecidos em 4 anos. Entretanto, identificaram-se ainda 75 cursos oferecidos em menos de 4 anos, dos quais 47 (32,63%) podem ser concluídos em 3 anos.

Um dado interessante é o cruzamento entre o tempo de integralização e a categoria administrativa da instituição. Os cursos de menor duração (6 semestres) são predominantemente oferecidos pelas instituições privadas, ou seja, 43 (91,49%) dos 47 privados. A tabela a seguir mostra essa relação.

Tabela 1: Distribuição das IES segundo o Tempo de Integralização em função da Categoria Administrativa.

Tempo de Integralização	Pública Federal	Pública Estadual	Pública Municipal	Privada	Total
6 semestres	0 (0,00)	1 (2,13)	3 (6,38)	43 (91,49)	47 (100,00)
7 semestres	0 (0,00)	0 (0,00)	1 (3,57)	27 (96,43)	28 (100,00)
8 semestres	1 (1,49)	6 (8,96)	5 (7,46)	55 (82,09)	67 (100,00)
9 semestres	0 (0,00)	1 (100,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	1 (100,00)
10 semestres	1 (100,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	(100,00)

Fonte: Pimenta et al (2014).

Observação: Os números entre parênteses representam o percentual em função do total de IES segundo o Tempo de Integralização.

Dos cursos com duração de 6 semestres (47), apenas 8,51% (4) são oferecidos por instituições públicas, enquanto 91,49% (43) estão nas instituições privadas. Entre os cursos com 8 semestres (67) de duração, somente 17,91% são de instituições públicas. Portanto, é possível concluir que, na medida em que aumenta o tempo de duração dos cursos, cresce igualmente a representação das instituições públicas.

Também chamou atenção o fato de 134 cursos (93%) serem organizados em termos curriculares sob o enfoque disciplinar, o que dificulta uma sólida formação polivalente do professor dos anos iniciais da Educação Básica.

A análise das matrizes curriculares foi realizada quanto ao número de disciplinas, agrupadas nas categorias, e ao total de carga horária de cada uma das categorias e subcategorias oferecidas pelos cursos analisados. A Tabela 2, a seguir, apresenta o percentual de carga horária das categorias e subcategorias em relação ao total da carga horária dos cursos (402.440 horas), assim como o percentual em relação ao total das disciplinas (7.203 disciplinas).

Tabela 2: Distribuição percentual da Carga Horária e do Número de Disciplinas, em cada uma das Categorias, em relação aos totais gerais.

Categorias	Quanto à carga horária (Total geral: 402.440 h)	Quanto ao nº de disciplinas (Total geral: 7.203 disciplinas)
1. Conhecimentos relativos aos fundamentos teóricos da Educação	16,41%	15,58%
2. Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais	5,64%	5,34%
3. Conhecimentos relativos à formação profissional docente	38,12%	36,92
3.1 Conhecimentos relativos às áreas disciplinares sem especificação do nível de ensino	23,77%	23,42%
3.2 Conhecimentos relativos à Educação Infantil	4,63	4,43
3.2.1 Áreas disciplinares/Linguagens na Educação Infantil	2,41%	2,36%
3.2.2 Outros conhecimentos da Educação Infantil	2,22%	2,07%
3.3 Conhecimentos relativos aos anos iniciais do Ensino Fundamental	1,65%	1,68
3.3.1 Áreas disciplinares no Ensino Fundamental	1,20%	1,24%
3.3.2 Outros conhecimentos do Ensino Fundamental	0,45%	0,44%
3.4 Conhecimentos relativos à Educação Infantil e Ensino Fundamental	1,43%	1,19%
3.5 Conhecimentos relativos à Didática	6,64%	6,19%
4. Conhecimentos relativos à Gestão Educacional	6,73	6,35
4.1 Relativos à escola	6,37%	6,03%
4.2 Relativos aos espaços não escolares	0,36%	0,32%
5. Conhecimentos relativos ao estágio supervisionado e às práticas de ensino	4,57%	4,87%
5.1 Sem especificação do nível de ensino	3,13%	3,53%
5.2 Com especificação do nível de ensino	1,44%	1,31
5.2.1 Conhecimentos relativos ao estágio e às práticas de ensino na Educação Infantil	0,53%	0,42%
5.2.2 Conhecimentos relativos ao estágio e às práticas de ensino no Ensino Fundamental	0,54%	0,47%
5.2.3 Conhecimentos relativos ao estágio na Gestão Educacional	0,37%	0,42%
6. Conhecimentos sobre ações de pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso/Monografia	6,78%	7,47%
7. Conhecimentos relativos às modalidades de ensino, às diferenças, à diversidade e às minorias linguísticas e culturais	8,10%	8,51%
8. Conhecimentos integradores	2,61%	2,33%
9. Outros conhecimentos	11,05%	12,68%
Total	100,00%	100,00%

Fonte: Pimenta et al. (2014).

Examinando-se a Tabela 2, percebe-se a diversidade de conhecimentos tratados pelo curso de Pedagogia. Foi necessário criar 9 categorias para acolher o universo de disciplinas, as quais ainda não foram suficientes. A categoria 9: *Outros conhecimentos*, com 11,05% (quanto à carga horária) e 12,68% (quanto ao número de disciplinas), por exemplo, contempla disciplinas como Relações interpessoais na escola; Novas Tecnologias e Educação; Educação Não formal; Psicopedagogia; Eco Pedagogia; Dificuldade de Aprendizagem; Antropologia Teológica; Primeiros Socorros; Brinquedoteca, Empreendedorismo, Sustentabilidade; Educação Ambiental, Escola, Comunidade e Movimentos Sociais, dentre outras. Essa diversidade evidencia a dispersão e a superficialidade da formação do pedagogo, mostrando a mesma característica das Diretrizes, que são, segundo Saviani (2007, p. 127), “[...] extensivas no acessório”.

A categoria 3: *Conhecimentos relativos à formação profissional docente* representa o maior percentual – em torno de 38% das cargas horárias dos cursos – entre as categorias descritas. Ela contempla os conteúdos curriculares (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes, Educação Física, Alfabetização, Movimento, Linguagem oral e escrita, Natureza e Sociedade, por exemplo) e suas respectivas metodologias de ensino, assim como os demais conteúdos que contribuem diretamente com a prática docente dos anos iniciais da escolarização. Embora esta seja a categoria mais expressiva, entende-se que a carga horária ainda é insuficiente para embasar a complexidade de atuar nas dimensões da educação, dos cuidados e do ensino para crianças de até 10 anos, seja do ponto de vista do domínio dos conteúdos e metodologias específicas (História, Geografia, Matemática, Artes etc.), seja dos conhecimentos necessários para que o professor compreenda como ocorre o processo de educação e ensino-aprendizagem nas diferentes etapas da infância (PIMENTA et al., 2014).

Outro aspecto vinculado à diversidade das disciplinas remete às diferentes áreas de formação e de atuação profissional, previstas nas DCNs dos Cursos de Pedagogia. Além da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da Gestão Educacional, as DCNs atribuem ao curso de Pedagogia a formação sobre Educação Especial, Educação Inclusiva, minorias linguísticas e culturais (incluindo os surdos, os afrodescendentes, os índios, por exemplo), Educação no Campo, Educação de Jovens e Adultos,

Educação Indígena, Educação Ambiental e educação em espaços não escolares. Esse conjunto de conhecimentos foi agrupado na categoria 7: *Conhecimentos relativos às modalidades de ensino, às diferenças, à diversidade e às minorias linguísticas e culturais.*

O conjunto de disciplinas dessa categoria compreende as seguintes temáticas ou subcategorias: Diversidade e minorias linguísticas e culturais (são exemplos de disciplinas: *História e Cultura afro-brasileira e indígena* e *Língua Brasileira de Sinais*), Educação Especial (são exemplos de disciplinas: *Fundamentos da Educação Especial* e *Princípios e métodos da educação da pessoa com deficiência intelectual*), Educação de Jovens e Adultos (são exemplos de disciplinas: *Metodologias e Práticas de Educação de Jovens e Adultos* e *Educação de Jovens e Adultos: aspectos históricos, políticas públicas e sujeitos educandos*), Educação Inclusiva (são exemplos de disciplinas: *Educação Inclusiva* e *Pedagogia da Inclusão*), Educação a Distância (são exemplos de disciplinas: *Educação a Distância: ambientes, formas e possibilidades*), Educação Profissional e Normal (são exemplos de disciplinas: *Fundamentos e metodologia para a docência no ensino médio: modalidade normal e educação profissional*) e Educação no Campo (são exemplos de disciplinas: *Educação no Campo* e *Educação e Trabalho no Campo*).

A Tabela 3, a seguir, mostra a representação em percentual de cada um desses temas em número de disciplinas.

Tabela 3: Temas tratados pelas disciplinas da categoria 7.

Temas	Nº de Disciplinas	%	Nº de IES
Diversidade e minorias linguísticas e culturais	235	38,10	133
Educação de Jovens e Adultos	143	23,18	119
Educação Especial	128	20,74	80
Educação Inclusiva	87	14,10	77
Educação Profissional e Normal	8	1,30	8
Educação a Distância	13	2,10	12
Educação no Campo	3	0,48	3
Total	617	100,00	

Fonte: Pimenta et al.(2014).

Essa categoria é responsável por 8,52% do total de disciplinas e de 8,10% da carga horária dos cursos de Pedagogia investigados, ou seja, representa uma pequena parte das matrizes curriculares dos cursos.

Dos conhecimentos da categoria 7 merecem destaque, dado o objetivo deste texto, as subcategorias mais relacionadas com a formação do professor na perspectiva da Educação Inclusiva, tais como a *Diversidade e minorias linguísticas e culturais* (com foco na disciplina de Língua Brasileira de Sinais nela contemplada), *Educação Especial* e *Educação Inclusiva*. Optou-se pelo tratamento separado de Educação Especial e Educação Inclusiva, por considerar-se a especificidade da primeira enquanto modalidade de ensino comprometida com o público-alvo da Educação Especial (alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação).

A Tabela 3 evidencia que a subcategoria mais expressiva é Diversidade e minorias linguísticas e culturais, com 235 (38,10%) do total de 617 disciplinas. Essa subcategoria inclui disciplinas como *Língua Brasileira de Sinais* (Libras), com 156 disciplinas (66,38%) e outras 79 disciplinas (33,62%) ligadas à *Culturas afro-brasileira e indígena*.

Esse dado pode indicar que as ações afirmativas e as políticas públicas comprometidas com a cultura e os direitos dos grupos minoritários começam a ter impacto no currículo dos cursos de Pedagogia.

No que diz respeito especificamente à *Língua Brasileira de Sinais*, é interessante destacar que ela está presente em 129 cursos (89,58%) dos 144 investigados. Essa significativa presença decorre principalmente do reconhecimento dessa língua como meio oficial de comunicação e expressão de comunidades surdas, no Brasil (Lei 10436/2002b), e de sua regulamentação pelo Decreto 5626/2005 o qual dispõe, no Art. 3º, que

[...] Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2005, p. 1).

Além dos aspectos propriamente atinentes com a Língua Brasileira de Sinais, o ensino de surdos na educação básica requer também que o professor tenha domínio de conhecimentos sobre a cultura e a comunidade surda, a relação do surdo com a Língua Portuguesa como segunda língua,

a história da educação dos surdos, dentre outros. Portanto, mesmo constatando que a legislação acima citada provocou a inserção da disciplina de Libras na maioria dos cursos de Pedagogia, é necessário considerar que uma disciplina não é suficiente para garantir que os futuros professores se apropriem dessa língua e dos aspectos próprios da pessoa surda com a competência necessária para ensinar e interagir com os alunos surdos, na educação infantil e nos anos iniciais. A inclusão de uma ou duas disciplinas pode possibilitar uma sensibilização e uma aproximação inicial do futuro pedagogo com a temática sem, no entanto, superar o tratamento superficial e aligeirado.

Quanto à subcategoria Educação Especial, verificou-se que ela contempla um número expressivo de disciplinas na área, 128 (20,74%) do total de 617 da categoria 7. Algumas disciplinas dessa categoria voltadas para o ensino de alunos com deficiências podem significar a presença das antigas habilitações, extintas pelas DCNs. Um dos cursos investigados, por exemplo, foi um dos pioneiros no Brasil a oferecer habilitação na área do ensino de deficientes mentais e apresenta disciplinas como *Princípios e Métodos da Educação da Pessoa com Deficiência Intelectual I e II* e *Princípios e Métodos da Educação das Pessoas com Deficiência Visual I e II*. Outras disciplinas encontradas parecem tratar de um campo mais amplo da Educação Especial, como, por exemplo, *Fundamentos da Educação Especial e Educação Especial: fundamentos, políticas e práticas escolares*.

Apesar de as disciplinas de Educação Especial estarem presentes nas matrizes curriculares, é possível afirmar que a inserção de apenas uma ou duas disciplinas por curso não é suficiente para garantir que o futuro pedagogo adquira os conhecimentos necessários para ensinar os alunos público-alvo da Educação Especial (PEDROSO; CAMPOS; DUARTE, 2013). Essa presença ainda pequena e pontual reforça a díade educação especial e educação geral, pois não garante uma discussão acerca do ensino do público-alvo da educação pelo conjunto das disciplinas do curso de Pedagogia. Nesse sentido, permanece a ideia de que o atendimento desses alunos é algo para especialistas, de maneira que a formação do professor que os atenderá deverá ocorrer em outro espaço formativo e não nos cursos de Pedagogia. Essa realidade é bastante complexa, uma vez que, no contexto da Educação Inclusiva, o lugar físico da maioria desses alunos é a

sala de aula regular, e a Educação Especial tem a incumbência de orientar a reorganização da escola e garantir os apoios necessários para que tais alunos transponham os obstáculos que os impedem de usufruir plenamente a escola. De acordo com esse entendimento, concentrar os conhecimentos da Educação Especial em apenas uma ou duas disciplinas não possibilitará avançar na direção de uma formação reflexiva do professor, comprometida com a escola e com suas demandas reais.

Essa complexidade sugere que é importante investigar o currículo dos cursos, especialmente os programas e ou ementas das disciplinas, para se ver qual é a perspectiva teórico-metodológica valorizada e, assim, identificar se os aspectos pedagógicos e curriculares no processo de ensino e aprendizagem dos alunos da Educação Especial estão sendo priorizados, em detrimento dos conhecimentos da abordagem clínico-terapêutica, voltada para a descrição, rotulação e classificação das especificidades desse alunado.

A subcategoria Educação Inclusiva foi constituída de 87 disciplinas (14,10%), do total de 617 da categoria 7. Esse conjunto contempla disciplinas como *Fundamentos da Educação Inclusiva*; *Educação Inclusiva: fundamentos, metodologia e práticas*; *Educação Inclusiva: perspectivas sociais, políticas e culturais*; e *Educação Inclusiva e Diversidade*. No que diz respeito à subcategoria Educação Especial, é possível perceber que a Educação Inclusiva abrange um campo mais amplo que o propriamente relacionado ao público-alvo da Educação Especial. Essas disciplinas foram encontradas em 77 instituições, das 144 analisadas.

Contando com esse pequeno espaço nos cursos, tais disciplinas cumprem possivelmente apenas o papel de informar os futuros professores sobre algumas questões de âmbito histórico e político da Educação Inclusiva e/ou sensibilizá-los para as questões que perpassam essa espécie de educação, mas não dão conta de provocar o estudo e a discussão com o aprofundamento que requer a formação para o ensino de alunos com alguma especificidade nos campos intelectual, cognitivo, linguístico, cultural, dentre outros.

Uma análise do conjunto das disciplinas relacionadas à Língua Brasileira de Sinais, Educação Especial e Educação Inclusiva permite primeiramente concluir que, apesar de as legislações fomentarem a inserção de

disciplinas e/ou conhecimentos sobre essas temáticas nos currículos, isso não tem ocorrido na totalidade dos cursos de Pedagogia investigados. Além disso, quando eles estão presentes, contam com restrita carga horária, por exemplo, disciplinas com 30 ou 60 horas, no máximo. Essa proporção não é suficiente para satisfazer minimamente a complexidade das áreas da Educação Especial e da Educação Inclusiva, nem tampouco para garantir que os discentes adquiram a devida competência em Libras e possam, futuramente como professores, comunicar-se com os alunos surdos e ensiná-los.

EM SÍNTESE...

Os estudos pertinentes ao impacto das atuais políticas educacionais na perspectiva da educação inclusiva nos currículos dos cursos e na formação dos professores são recentes. Entretanto, cabe considerar que a inserção de apenas uma ou duas disciplina não irá promover avanços significativos, na formação dos professores para o ensino da totalidade de alunos, incluindo o público-alvo da Educação Especial. É preciso ir além e possibilitar que os conhecimentos sobre as especificidades desses alunos sejam estudados, refletidos e pesquisados de maneira sistematizada, por diferentes disciplinas do curso, incluindo as atividades de pesquisa, as práticas e os estágios.

Tendo em vista a expansão do acesso de alunos público-alvo da Educação Especial, nas escolas comuns de educação básica, e a indefinição no campo da formação de pedagogos na perspectiva da educação inclusiva, permanecem em aberto pelo menos os seguintes questionamentos:

Qual seria o *locus* de formação inicial e continuada do professor que irá atuar no ensino comum com alunos público-alvo da Educação Especial?

Quais conhecimentos teórico-metodológicos devem compor essa formação?

Como garantir que o currículo dos cursos de Pedagogia supere a perspectiva disciplinar e alcance uma organização integradora, na qual a Educação Especial - na perspectiva da Educação Inclusiva - seja contemplada de maneira transversal?

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Portaria nº 1793/1994*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2013.
- _____. Congresso Nacional. *Diretrizes e bases da educação nacional: lei 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Brasília, DF: Centro Gráfico, 1996.
- _____. Presidência da República. *Lei nº 10172/2001 de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 10 dez. 2013.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Parecer CNE/CP 9/2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2001b Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/>>. Acesso em: 10 dez. 2013.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP 2/2002*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, DF, 2002a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/>>. Acesso em: 10 dez. 2013.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. *Lei 10436/2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2002b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 10 dez. 2013.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. *Decreto 5626/2005*. Regulamenta a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 10 dez. 2013.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. *Decreto nº 7611*, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 10 dez. 2013.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. *Lei 12.796 de 4 de abril de 2013*. Disponível em: <<http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/1b3973bf>>

e98ea0e4832569a70067fce5/b8865aca3c62ab2683257b44003f5de3?OpenDocument>. Acesso em: 20 maio 2013.

_____. Presidência da República. *Lei nº 13005/2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 10 ago. 2015.

_____. Presidência da República. *Lei nº 13.146/2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 30 ago. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Estadual da Educação. *Resolução CNE/CP 1/2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2010.

_____. Ministério da Educação. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF, 2008.

GATTI, B. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. 119p. (Coleção Formação de Professores).

_____; BARRETO, E. S. de S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

LEITE, Y. U. F. ; LIMA, V. M. M. Cursos de Pedagogia no Brasil: o que dizem os dados do Inep/MEC? *Ensino em Re-vista: Dossiê Formação de Professores*, Uberlândia, MG: Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU, v. 17, n. 1, p. 69-93, jan./jun. 2010.

LIBÂNEO, J. C. O ensino de didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de pedagogia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010.

MAZZOTTA, M. J. S. *Trabalho docente e formação de professores de Educação Especial*. São Paulo: EPU, 1993.

PEDROSO, C. C. A. ; CAMPOS, J. A. P. P. ; DUARTE, M. Formação de professores e educação inclusiva: análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura. *Educação Unisinos*, v. 17, n. 1, jan.- abr. 2013. Disponível em: <<http://www.unisinos.br/revistas/index.php/educacao/article/view/>> . Acesso em: 29 abr. 2013.

_____; PIMENTA, S. G. ; PINTO, U. A. A formação de professores para os anos iniciais da educação básica: análise do currículo dos cursos de pedagogia nas instituições de ensino superior do Estado de São Paulo. In: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, II, E CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 12., 2014, Aguas de Lindóia, SP. *Anais...* Águas de Lindóia, SP, 2014. p. 1640-1651.

PIMENTA, S. G. et al. *A formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental: análise do currículo dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo*. 2014, 46 f. Relatório Técnico - CNPq (Pesquisa Coletiva - Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

PINTO, U. de A. *Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão escolar*. São Paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, p. 99-134, 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742007000100006>. Acesso em: 10 maio 2015.

_____. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

CAPÍTULO 3

INCLUSÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA E UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Rosimar Bortolini POKER

Juliana Jeronymo FERNANDES

Suzilene COLANTONIO

INTRODUÇÃO

O Projeto Pedagógico dos Cursos pode ser entendido como um elemento norteador das ações educativas, o qual se vincula a um projeto histórico social, trazendo uma forma específica de a instituição compreender o seu papel na sociedade.

Segundo Oliveira (2004), todo projeto pedagógico possui uma intencionalidade, é ele quem indica um norte, um rumo para o qual determinada instituição pretende seguir, retratando, portanto, a identidade da instituição. O projeto pedagógico, por isso mesmo, é sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola. Pode-se consolidar esse argumento com Veiga, que afirma:

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar nova estabilidade

em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor que o presente. (VEIGA, 1995, p.12).

Veiga (1995) defende ainda que o Projeto Pedagógico é um projeto político, por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico, com os interesses reais e coletivos da população majoritária por ele representado. Assim, por meio da análise de tal documento, é possível compreender o papel político da instituição de ensino, a forma como ela se vincula a um determinado projeto de sociedade e como implementa e organiza o trabalho pedagógico.

De acordo com Severino (1998), o Projeto constitui-se em um conjunto articulado de propostas e programas de ação delimitados, planejados, executados e avaliados em função de uma finalidade que se pretende alcançar e que é previamente delineada, mediante a representação simbólica dos valores a serem efetivados.

Na construção do projeto educacional de um curso, nós nos deparamos, portanto, com a necessidade de respondermos às seguintes questões: Para que queremos esse curso? Que profissionais e que sociedade queremos formar? Quais os objetivos do curso? Como deverá ser o seu trabalho pedagógico para atender aos objetivos propostos? Essas perguntas nos fazem assumir uma clara direção de projeto de sociedade que se pretende construir, dos profissionais que se quer formar, nessa instituição de ensino, quais conhecimentos e qual cultura será valorizada no trabalho educativo do curso. Além disso, no Projeto Pedagógico, é preciso ficar claro o perfil do futuro profissional que se almeja alcançar, que relação o curso estabelece com a política e legislação vigentes e, ainda, no caso do Curso de Pedagogia, como os diferentes atores sociais vão participar da construção e organização do trabalho pedagógico escolar, quando se tornarem profissionais.

É importante ter clareza da intencionalidade expressa no Projeto Pedagógico, que é a identidade da instituição educacional. Essa intencionalidade é percebida na totalidade da ação educativa proposta pelo projeto do curso. Depois, na práxis, é onde o curso irá assumir os fundamentos teóricos e epistemológicos de sua ação educativa. A instituição não deve,

por conseguinte, construir o seu projeto como mera formalidade, mas retratar os referenciais teóricos e metodológicos que a subsidiam. Assim, o Projeto Pedagógico constitui-se em um valioso instrumento para analisar os princípios epistemológicos que fundamentam um curso e, no caso específico do presente estudo, para conhecer se o curso de Pedagogia estudado está sendo organizado de acordo com a política e a legislação vigentes, as quais se pautam no paradigma da Educação Inclusiva. Afinal, a política educacional atual defende e se pauta no paradigma da inclusão escolar, o que significa que todos os alunos, da mesma faixa etária, devem estudar juntos, independentemente de suas diferentes condições sensoriais, comportamentais, intelectuais ou sociais. Isso pode ser constatado nas diferentes normativas legais que sustentam e subsidiam a organização dos sistemas educacionais, no país.

A Constituição Federal do Brasil (1988) destaca que a educação é direito de todos, que o ensino deve ser ministrado com princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, com garantia de atendimento de educação especial preferencialmente na rede regular em salas de ensino comum, onde se deem oportunidade e condições para o aluno se escolarizar.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – 1990) também prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, salienta o direito ao atendimento educacional especializado a pessoas com deficiências, assegurando trabalho protegido para esses adolescentes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) coloca a escola em lugar de destaque, com o objetivo pleno de desenvolvimento do educando, preparando-o para o exercício de cidadania e qualificação para o trabalho, deixando claro que o ensino especial é uma modalidade e deve ser perpassado por todos os níveis de ensino, sendo a classe regular o lugar em que preferencialmente, mesmo o alunado público-alvo da educação especial¹, deve estudar.

¹ De acordo com as alterações propostas, em 2015, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), em seu Art. 58., a educação especial, para os efeitos dessa Lei, é a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

O Plano Nacional de Educação (2011-2020) prevê padrões mínimos de infraestrutura das escolas, para atendimento ao público-alvo da educação especial. Estabelece a função da educação especial como modalidade de ensino que perpassa todos os segmentos da escolarização, e orienta os alunos e seus professores quanto à utilização dos serviços e recursos nas classes regulares de ensino. O documento assinala que a Educação Inclusiva deve oferecer uma proposta pedagógica que atenda às necessidades de cada um, sobretudo daqueles que correm risco de exclusão em relação a sua aprendizagem e sua participação na sala de aula.

Quanto à formação de professores, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia de 2006 ressaltam que é muito importante que os futuros professores conheçam as políticas de educação inclusiva e compreendam suas implicações organizacionais e pedagógicas, para a democratização da Educação Básica no país. A inclusão não é, pois, uma modalidade, mas um princípio do trabalho educativo que visa a satisfazer as necessidades educacionais especiais que representam exigências constitutivas da educação escolar, como um todo. Por conseguinte, os professores deverão sentir-se sempre desafiados a trabalhar com postura ética e profissional, acolhendo os alunos que demonstrem qualquer tipo de dificuldade, limitação, superdotação ou deficiência.

Oliveira (2004) afirma que a proposta de uma educação inclusiva caracteriza-se como uma nova possibilidade de reorganização dos elementos constituintes do cotidiano escolar, uma vez que, para tornar-se inclusiva e atender às diferenças de seus alunos, há de se pensar num novo Projeto Pedagógico: flexível, aberto, dinâmico, capaz de envolver toda a comunidade escolar e ousar na busca de novas relações educativas. “Falar em uma educação inclusiva é, exatamente, tocar nesses aspectos nevrálgicos da organização relacionados com a estrutura e funcionamento de todo o sistema educacional” (OLIVEIRA, 2004, p.79). Um Curso de Pedagogia que assume a perspectiva inclusiva deve, portanto, ter um projeto político-pedagógico que se preocupa em preparar o futuro profissional, para acolher e ensinar a diversidade, bem como considerar a realidade social, o que implica um modelo emancipador de formação inicial de professores.

Diante desse contexto, é importante conhecer e analisar de que forma os Projetos Pedagógicos estão sendo elaborados e organizados, ou

seja, se os princípios epistemológicos que fundamentam os Cursos de Pedagogia estão caminhando em direção à consolidação de uma formação inicial do professor, na perspectiva educacional inclusiva.

No caso específico do presente estudo, pretendeu-se conhecer e analisar os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e da Universidade Estadual Paulista (UNESP), verificando se contemplam uma formação inicial do professor com base nos princípios da educação inclusiva e, ainda, se tais cursos estão incorporando a política e a legislação vigentes, promovendo uma formação capaz de preparar o futuro professor para atuar com a diversidade, sabendo satisfazer as necessidades educacionais dos alunos público-alvo da educação especial.

Foram coletados os Projetos Político-Pedagógicos dos três Cursos de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), a saber, o Curso da Unidade São Carlos, o Curso da Unidade de Sorocaba e o Curso a Distância; o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); e os Projetos Pedagógicos dos seis cursos da Universidade Estadual Paulista (UNESP): Unidades de Araraquara, Bauru, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro e São José do Rio Preto.

A análise dos Projetos baseou-se em critérios de elegibilidade construídos a partir de estudo teórico a respeito dos indicadores de formação de professores, na perspectiva educacional inclusiva e na legislação vigente que trata da formação de professores. Teve como base as seguintes categorias de análise: Fundamentação Filosófica; Perfil do Profissional; Objetivos e a Grade Curricular do curso.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCAR

Após analisar comparativamente os projetos pedagógicos dos três cursos de Pedagogia da UFSCar, com base nas categorias mencionadas, foi possível constatar o seguinte:

UFSCar (São Carlos)	
Fundamentos Filosóficos	Cita que a qualidade do ensino deva visar e superar a exclusão da sociedade, propondo alternativas de ação pedagógica com vistas à inclusão pedagógica e social, fornecendo condições de aprendizagem para todos.
Perfil Profissional	Enfatiza que a formação do profissional deve atender às exigências da escola nos dias de hoje e que os profissionais sejam capazes de contribuir com a inserção social, crítica, construtiva, de sorte a atender às novas demandas sociais. Acentua a aprendizagem de forma autônoma e contínua, realizando o movimento de produzir o conhecimento, atuação inter/multi/transdisciplinar; assim como visa a superar a exclusão social e à capacidade para identificar a problemática pedagógica envolvida na educação de pessoas com necessidades educativas especiais.
Objetivos	Tem como objetivo formar o Pedagogo para atuar no magistério dos anos iniciais do Ensino Fundamental, magistério da Educação Infantil, magistério da Educação de Jovens e Adultos, Gestão Educacional (Orientação Educacional, Supervisão Educacional, Administração Educacional e Coordenação Pedagógica).
Disciplinas sobre Educação Especial/ Inclusiva	-Introdução à Língua Brasileira de Sinais-Libras I - (30h teóricas) - Fundamentos de Educação Especial e Políticas de Inclusão (45h teóricas) e (15h práticas).

UFSCar (Sorocaba)	
Fundamentos Filosóficos	Cita a necessidade de se contribuir na solução de problemas de vida pública, para construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária, com o desenvolvimento da capacidade de se trabalhar de forma interdisciplinar com a educação especial, inclusão escolar, linguagem do surdo e bem como outras possibilidades educativas.
Perfil Profissional	Ressalta que o profissional deve atuar na docência, na organização e gestão da instituição, em projetos educativos e na produção e difusão do conhecimento, contextos escolares, abordagens interdisciplinares sobre o fenômeno educacional e fundamentos históricos e culturais, políticos, sociais e ambientais, potencializando o futuro educador para enfrentar as problemáticas do mundo. Enfatiza que as linguagens, sustentabilidade e fundamentos das práticas educativas devam tratar os fundamentos da educação especial, assim como as práticas educativas e ensino de libras, tendo a capacidade para identificar a problemática pedagógica envolvida na educação das pessoas com necessidades educativas especiais.
Objetivos	O Curso de Licenciatura em Pedagogia pretende formar pedagogos com ênfase nas áreas de docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e de Gestão Educacional. Além disso, frisa que busca atender às legislações em vigor.
Disciplinas sobre Educação Especial/ Inclusiva	- Fundamentos da educação especial (60 h teóricas) - Práticas inclusivas e o ensino de Libras (60 h teóricas)

UFSCar - Curso a distância	
Fundamentos filosóficos	A proposta tem por princípios norteadores: a diversidade, a autonomia, a investigação, a relação teoria e prática, o trabalho cooperativo, a dialogicidade, a construção e reconstrução do conhecimento.
Perfil profissional	Salienta que, com a universalização do acesso à escola, a sociedade brasileira – e, em especial, a escola – tem enfrentado o desafio de incorporar grupos sociais que historicamente foram excluídos dos processos de escolarização. No enfrentamento desse desafio, cabe ao pedagogo contribuir na tarefa de democratizar o acesso aos conhecimentos, visando, entre outros objetivos, à promoção da melhoria nas condições de vida das pessoas.
Objetivos	O objetivo do curso de Licenciatura em Pedagogia da UAB/UFSCar é formar o(a) pedagogo(a) para atuar na docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil e na gestão escolar.
Disciplinas sobre Educação Especial/Inclusiva	<ul style="list-style-type: none"> - Escola e Diversidade: relações étnico-raciais* - Escola e a Inclusão Social na perspectiva da Educação Especial* - A cultura no espaço da diversidade, sustentabilidade e inclusão* - Libras* <p><i>* não consta no Projeto Pedagógico a carga horária.</i></p>

Ao se analisar os Cursos de Pedagogia da UFSCar, com base nesses argumentos teóricos acima expostos, verifica-se que os seus três cursos apresentam uma base filosófica que incorpora explicitamente os princípios da educação inclusiva. O mesmo se constata quando são examinados os dados relacionados ao perfil profissional dos referidos cursos, que destacam a importância de o futuro profissional enfrentar novos desafios do mundo contemporâneo, com a intenção de combater a exclusão social.

Quanto aos objetivos, nenhum apresenta claramente os princípios inclusivos, talvez porque já teriam sido expostos em outros momentos do projeto. Nesse item, são focadas apenas as três áreas de atuação do pedagogo, conforme constam nas Diretrizes da Pedagogia de 2006.

Quanto à grade curricular, observa-se que os dois cursos presenciais (Campus de São Carlos e Campus de Sorocaba) tratam a questão da educação especial/inclusiva tendo como base uma carga horária e quantidade de disciplinas equivalentes, ou seja, oferecem duas disciplinas sobre o tema: uma, a respeito da Libras (Língua Brasileira de Sinais), e outra, sobre os Fundamentos da Educação Especial. No que concerne ao curso a distância,

diferentemente dos dois cursos presenciais da UFSCar, verifica-se a presença de quatro disciplinas que tratam de questões ligadas à educação especial/inclusiva. Mantém-se uma disciplina sobre a Libras e aparecem outras três disciplinas, as quais focam importantes aspectos associados à educação inclusiva, como a questão da escola e a diversidade, que trata especialmente das questões étnico-raciais; a questão da escola e da inclusão social na perspectiva da Educação Especial, que pretende analisar a nova organização da escola e o novo papel da educação especial; e, ainda, a disciplina que aborda a cultura no espaço da diversidade. Nota-se, assim, que a grade curricular desse curso a distância avança, consideravelmente, em direção a uma formação mais ampla e aberta, promovendo espaço para discutir diferentes aspectos da diversidade e da inclusão numa perspectiva mais crítica, reflexiva e dinâmica.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC

UFSC	
Fundamentos Filosóficos	Não trata explicitamente da educação inclusiva, mas aponta a importância da compreensão da realidade educacional, em sua totalidade.
Perfil profissional	Cita que o curso de pedagogia deve focar a qualidade e propõe um percurso formativo articulado e integrado para a docência, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Infantil, destacando a necessidade de preservar aportes teóricos e metodológicos necessários à docência, junto aos jovens, adultos e pessoas que caracterizam a prática pedagógica na educação especial. A formação para docência exige que se considerem as particularidades e as condições concretas de vida dos sujeitos envolvidos nos processos de escolarização. Esse princípio está na base dos conteúdos curriculares voltados para a educação de pessoas com deficiências.
Objetivos	Sob a forma de licenciatura plena, formará pedagogos para atuar no Magistério de 1º Grau – séries iniciais, Magistério de 2º Grau, Educação Pré-Escolar, Educação Especial, Orientação Educacional e Supervisão escolar.
Disciplinas sobre Educação Especial/ Inclusiva	- Diferença, Estigma e Educação (54h). - Políticas e Práticas Pedagógicas relacionadas à Educação Especial (54h). - Libras I (54h). - Educação Especial: conceitos, concepções e sujeitos (72h).

Quando se analisam os Cursos de Pedagogia da UFSC, com base nesses argumentos teóricos acima expostos, verifica-se que apresentam uma base filosófica que não incorpora explicitamente os princípios da educação inclusiva. Entretanto, ao apontar que pretendem contribuir para “[...] a compreensão da realidade educacional em sua totalidade”, é possível identificar que há uma preocupação com a educação inclusiva, já que essa característica é sublinhada pela política educacional e pela legislação vigentes.

Quanto ao perfil do professor, foi possível constatar que os Cursos têm como perspectiva formar o professor como um intelectual da educação, tendo a docência como base, com domínio do conhecimento específico de sua área em articulação com o conhecimento pedagógico em uma perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente produzido, sendo capaz de compreender as relações existentes entre o campo educacional e o campo das relações sociais, econômicas, culturais e políticas em que o processo educacional está inscrito. Os princípios definidos expressam o compromisso com a formação qualificada do pedagogo, integrando teoria e prática, atendendo ao perfil de formação proposto nas citadas Diretrizes da Pedagogia de 2006, as quais preveem a formação não apenas para a docência, mas para as funções especializadas na escola (administração/gestão escolar; supervisão escolar e orientação educacional). Ressalta-se a preocupação com a formação para o atendimento de jovens e adultos inseridos nos processos de escolarização inicial, para as relações étnico-raciais e para as especificidades que caracterizam a prática pedagógica na educação especial. Além disso, assinalam que, na formação para a docência na educação pública, devem ser consideradas as particularidades e as condições concretas de vida dos sujeitos envolvidos nos processos de escolarização. Parece, assim, que o Projeto ora apresentado é a síntese de um processo coletivo de elaboração de uma proposta de formação de professores explicitada no compromisso do Curso de Pedagogia com a escola pública de qualidade e democrática.

Em relação aos objetivos, verifica-se que há explicitamente uma referência à educação especial, que, no caso da citação, se refere ao público-alvo agora atendido nas salas regulares de ensino. A análise da grade curricular demonstra uma significativa ampliação do tratamento de temas ligados à educação especial/inclusiva. O curso da UFSC tem uma disciplina sobre Libras e outras três que focalizam aspectos relacionados aos Fundamentos da educação inclusiva e a outros importantes temas para a formação do futuro professor: questões associadas aos conceitos de diferença, estigma e, também, acerca das políticas de educação especial e práticas pedagógicas, tema de extrema relevância para o professor.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP

Com base nas categorias mencionadas, o estudo de cada um dos projetos pedagógicos dos seis cursos de Pedagogia da UNESP evidenciou o seguinte:

Cursos de Pedagogia da UNESP	Fundamentos Filosóficos	Perfil Profissional	Objetivos	Disciplinas sobre Educação Especial/ Inclusiva
Faculdade de Ciências e Letras – Unidade Araraquara/ SP	Não apresenta menção explícita sobre educação inclusiva.	Cita que o conhecimento presente nas antigas habilitações em educação especial deve ser incorporado à formação de todo pedagogo, de modo a prepará-lo para os desafios próprios das unidades escolares.	Não apresenta menção explícita sobre educação inclusiva.	- Educação especial (60H)
Faculdade de Ciências de Bauru – Unidade Bauru/SP	Não há menção explícita sobre a educação especial/ inclusiva.	Enfatiza que o perfil do pedagogo deverá atender aos pressupostos contidos nas Diretrizes do Curso de Pedagogia, de 2006, que tratam da formação do professor, na perspectiva inclusiva, preparando-o para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos.	Tem por objetivo formar profissionais que tenham a compreensão do “fenômeno educativo na sua diversidade e complexidade”.	- Educação inclusiva (68H) - Língua Brasileira de Sinais (68 H)

<p>Faculdade de Filosofia e Ciências – Unidade Marília/SP</p>	<p>Ressalva que Projeto Pedagógico foi reformulado, para que a grade não tenha caráter específico da educação especial, porém, não deixa claros os princípios inclusivos.</p>	<p>Não há menção explícita sobre a formação na perspectiva inclusiva.</p>	<p>Há menção sobre a formação de profissionais que atendam a toda a diversidade de alunos, e que saibam identificar suas necessidades educacionais especiais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fundamentos da educação inclusiva (75H) - Língua Brasileira de Sinais (45H) - Desenho Universal, Acessibilidade e Adaptações (45H); - Diversidade, diferença e Deficiência (30H); - Currículo e as Necessidades Educacionais Especiais (75 H). <p>Obs.: O curso ainda tem disciplinas optativas que focalizam a Educação Inclusiva e o aprofundamento em Educação Especial. Tal aprofundamento é opcional e tem carga horária de 300 horas.</p>
<p>Faculdade de Ciências e Tecnologia- Unidade Presidente Prudente</p>	<p>Cita as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006, mas não foca a temática da educação inclusiva.</p>	<p>Revela que o futuro professor deve ser polivalente, com domínio do processo ensino-aprendizagem</p>	<p>Define os objetivos com base nas Diretrizes Curriculares da Pedagogia, de 2006, segundo as quais a formação do professor deve favorecer a construção de uma sociedade inclusiva.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fundamentos da Educação Inclusiva (75H) - Libras, Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação (75H)

Instituto de Biociências - Unidade Rio Claro/ SP	Fez alterações no Projeto Pedagógico, retirando as habilitações específicas e colocando, em seu lugar, a formação de especialistas da educação. Não deixa evidentes princípios da inclusão.	Não há menção explícita sobre a formação na perspectiva inclusiva.	Não apresenta citação que trate, de forma explícita, sobre educação inclusiva.	- Fundamentos da Educação Inclusiva (60H)
Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas Unidade São José do Rio Preto/ SP	Não há menção explícita sobre a educação especial/ inclusiva.	Não cita explicitamente, no perfil profissional, a formação na perspectiva inclusiva.	Não apresenta citação que trate explicitamente de educação inclusiva.	- Tópicos da educação inclusiva (70 H)

Ao analisar os *Fundamentos Filosóficos* dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia da UNESP, constata-se que nenhum deles incorpora explicitamente, nesse campo, os princípios da educação inclusiva. Quanto à categoria *Perfil Profissional*, o curso da Unidade de Araraquara aponta que os conhecimentos das antigas habilitações, incluindo-se aí a de educação especial, devem ser incorporados na formação do pedagogo. Tal fato é importante, pois se mantêm os conhecimentos sobre o tema no curso, todavia, é preciso destacar que não há uma ressignificação na maneira de se tratar a educação especial, conservando-se a ideia da educação especial como modalidade à parte, separada da educação inclusiva. O curso da Unidade de Bauru é o único que aponta, em seu *Perfil Profissional*, que a formação do professor deverá acontecer na perspectiva inclusiva, preparando-o para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos. O curso de Presidente Prudente, apesar de não manifestar explicitamente a questão da inclusão, revela uma preocupação com a capacidade do professor em ser polivalente, no domínio do processo ensino-aprendizagem. Tal fato pode ser interpretado como necessidade de o professor saber lidar com a diversidade presente na escola. Os cursos de Marília, Rio Claro e São José do Rio Preto não apresentam menção explícita sobre o tema,

no âmbito do *Perfil Profissional*, demonstrando certa fragilidade em seus Projetos Pedagógicos.

Quanto aos *Objetivos*, no Projeto Pedagógico do curso de Bauru, constata-se a importância dada à formação de profissionais que compreendem o fenômeno educativo na sua diversidade e complexidade, dando a entender que o curso pretende oferecer uma formação aberta e dinâmica, como propõe a Educação Inclusiva. O curso de Marília, em seus *Objetivos*, revela, explicitamente, que pretende formar profissionais que atendam a toda a diversidade de alunos. Além disso, destaca que os professores devem saber identificar as suas necessidades educacionais especiais. Aqui, fica clara a intenção do referido curso em preparar os professores para atuar na perspectiva inclusiva, conforme recomendam a política e a legislação vigentes.

Conforme se observa no Projeto Pedagógico, os *Objetivos* do curso de Pedagogia de Presidente Prudente também demonstram preocupação com a formação na perspectiva inclusiva, porque almeja formar o professor em direção à construção de uma sociedade inclusiva.

Já para os cursos de Araraquara, Rio Claro e São José do Rio Preto, nos *Objetivos* que constam do Projeto Pedagógico, não há qualquer menção referente à educação especial/inclusiva.

Quanto à questão da *Grade Curricular* dos cursos de Pedagogia, contidas nos Projetos Pedagógicos, percebeu-se que os de Araraquara, Presidente Prudente, Rio Claro e São José do Rio Preto estão em uma mesma situação, pois oferecem apenas uma única disciplina a respeito da educação especial/inclusiva. Porém, os nomes das disciplinas e a sua carga horária diferem. As disciplinas dos cursos de Rio Claro e São José do Rio Preto são equivalentes no nome, mas suas cargas horárias são distintas. Em Rio Claro, é denominada “Fundamentos da Educação Inclusiva” e tem 75 horas; em São José do Rio Preto, o título da disciplina é “Tópicos da Educação Inclusiva” e tem 60 horas. Em Araraquara, a disciplina oferecida é intitulada “Educação Especial” e conta com 60 horas, enquanto, em Presidente Prudente, a disciplina se chama “Libras, Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação” e tem 75 horas. Verifica-se, assim, que a *Grade Curricular* do curso de Pedagogia de Presidente Prudente não contempla temas relacionados com os fundamentos teóricos, filosófi-

cos ou políticos da educação especial/inclusiva, visto que, de acordo com o título da disciplina, o foco é a questão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o uso das novas tecnologias – e não os aspectos conceituais da inclusão citados.

O curso de Pedagogia de Bauru tem duas disciplinas em sua *Grade Curricular* que tratam da inclusão: Educação Inclusiva, de 68 horas, e Introdução do Ensino da Língua Brasileira de Sinais, também de 68 horas. Observa-se que o curso de Bauru se preocupa com a questão conceitual da inclusão e com a inserção da disciplina de Libras, considerada atualmente uma exigência legal para o curso.

Por sua vez, o curso de Pedagogia de Marília é o que possui o maior número de disciplinas a respeito da educação especial e/ou da educação inclusiva, em sua *Grade Curricular*, destacando-se entre os diferentes cursos de Pedagogia oferecidos pela UNESP. Tem cinco disciplinas obrigatórias que abordam temas ligados com a educação especial/ inclusiva e, em relação à carga horária, enquanto as outras unidades dedicam entre 60, 75 ou mesmo 136 horas a disciplinas que focalizam a educação especial/inclusiva, o curso de Marília totaliza 270 horas, sem contar com as disciplinas optativas e as outras cinco disciplinas oferecidas para os alunos que escolhem fazer o Aprofundamento em Educação Especial, no último semestre do curso (não computados neste estudo).

A partir da análise realizada nas *Grades Curriculares*, verificou-se que nem todos os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia da UNESP estão atendendo declaradamente às indicações da Resolução do CNE de 2006, a qual institui as Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia e, também, a Lei nº 10.436, de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão e preconiza que os cursos de pedagogia devam garantir a inclusão desse tema nos cursos. Sobre essa questão, constatou-se que, dos seis cursos de Pedagogia da UNESP, apenas três estão oferecendo a disciplina Libras em caráter obrigatório, a saber: Bauru, Marília e Presidente Prudente. Considerando as *Grades Curriculares*, há, entre os cursos de Pedagogia da UNESP, uma relevante diferença no tratamento dado à inclusão, diferença esta demarcada tanto pela quantidade de disciplinas e quantidade de carga horária quanto pelos seus nomes e temas desenvolvidos.

CONCLUSÃO

A partir do estudo realizado, é possível concluir que os Cursos de Pedagogia oferecidos pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, Unidades de São Carlos, Sorocaba, e a Distância, incorporam o paradigma educacional inclusivo. Apresentam claramente uma preocupação em garantir uma formação que visa a contribuir para superar a exclusão da sociedade. Mesmo utilizando formas diferenciadas, cada curso da UFSCar explicita, em seu projeto pedagógico, a intenção de atender à problemática envolvida com a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais. Todos os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia da UFSCar estão de alguma forma satisfazendo as indicações da Resolução do CNE de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, assim como a Lei nº 10.436, de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Quanto ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, também está condizente com a legislação em vigor. A perspectiva inclusiva é tratada no perfil do profissional que o curso se propõe formar e nos objetivos do Curso de Pedagogia. Como os cursos de Pedagogia da UFSCar, o Curso da UFSC está de acordo com política educacional em vigor, ou seja, que atende às Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia e, também, o Decreto Federal que trata do oferecimento da disciplina de Libras

Em relação à análise dos Projetos Pedagógicos dos seis cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista – UNESP, conclui-se que há uma discrepância significativa entre eles, em relação aos diferentes aspectos examinados: Fundamentos Filosóficos, Perfil do Profissional, Objetivos e Grade Curricular. Nenhum dos cursos demonstra, em todos os âmbitos analisados, de forma explícita, uma preocupação com uma formação na perspectiva da Educação Inclusiva. Somente o estudo das disciplinas contidas nas grades curriculares é que permitiram identificar mais claramente a tendência dos cursos em trabalhar com base no paradigma inclusivo. Todos os seis cursos de Pedagogia da UNESP oferecem ao menos uma disciplina, de caráter obrigatório, com títulos que se relacionam de alguma forma com os fundamentos teóricos da Educação Inclusiva e/ou da Educação Especial, ou ainda sobre Libras. Entretanto, de acordo com o es-

tudo, esse processo de incorporação de novas disciplinas vem ocorrendo de maneira desorganizada, sem o devido cuidado que envolveria uma escolha criteriosa. A quantidade, o nome e a carga horária das disciplinas revelam diferenças significativas, não havendo uma orientação minimamente comum entre as grades curriculares pertencentes a uma mesma universidade.

Constata-se que cada curso da UNESP, de modo independente, tem um movimento próprio na tentativa de propor um modelo de formação na perspectiva educacional inclusiva. Em relação ao Decreto Federal nº 5.626, que obriga os cursos de Pedagogia a inserirem a disciplina sobre Libras, só os cursos de Marília, Bauru e Presidente Prudente o atendem. Os cursos de Rio Claro, São José do Rio Preto e Araraquara ainda não apresentam tal disciplina, na grade curricular.

Concluindo, de forma geral, o presente estudo sobre os Projetos Pedagógicos possibilitou revelar que o paradigma da educação inclusiva ainda não foi plenamente incorporado por todos os cursos de Pedagogia. Tal fato irá repercutir na qualidade da prática pedagógica desenvolvida pelos futuros professores, os quais não estarão preparados para assumir e enfrentar o desafio de fazer a gestão e de promover condições de inserção, participação e de aprendizagem para toda a diversidade de alunos. Porém, é notória a existência de um movimento em direção ao paradigma inclusivo, ou seja, mesmo de maneira descoordenada e desorganizada, os Projetos Pedagógicos das universidades que participaram do presente estudo sofreram reformulações e apresentaram alguns avanços, com vistas a assimilar a política educacional inclusiva.

Em um sistema educacional pautado na inclusão, o professor precisa saber ensinar toda a diversidade de alunos. Tal competência depende de uma formação capaz de proporcionar uma compreensão dinâmica a respeito do alunado, tendo em vista que se modifica continuamente, transformando o contexto no qual se insere, no caso, a escola e a sala de aula. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem, o que implica uma necessária e urgente transformação do atual modelo de formação oferecida pelos cursos de Pedagogia.

Perrenoud (2002) discorre sobre a situação atual da educação e da formação dos professores, expressando sua preocupação a respeito de como a educação estará, nos próximos anos. Aponta que, para atuar no mundo contemporâneo, o educador precisaria desenvolver as seguintes competências: ser um organizador de uma pedagogia construtivista; garantir sentido aos saberes; ser um criador de situações de aprendizagem; saber administrar a heterogeneidade e ser um regulador dos processos e percursos de formação. Defende a hipótese de que, para um professor exercer atualmente sua profissão, devem ser desenvolvidas competências baseadas em uma formação crítica, intelectual, profissional e humanista, ou seja, uma formação de qualidade. Entretanto, salienta que infelizmente nem todos os Estados acreditam nisso e desejam formar profissionais assim.

Conclui-se, por conseguinte, que há necessidade urgente de estudos e discussões sobre as competências necessárias para o professor atuar na perspectiva educacional inclusiva, com indicação de novas diretrizes capazes de alicerçar efetivamente os Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia. Nessa direção, as Instituições de Ensino Superior precisam estar conectadas com a política educacional vigente, a fim de articularem uma transformação na estrutura curricular dos Cursos de Pedagogia, atendendo às novas exigências e desafios propostos pela inclusão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Atlas, 1988.

_____. Presidência da República. Casa Civil. *Lei nº 8.069* de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 15 maio 2014.

_____. Presidência da República. Casa Civil. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 maio 2014.

_____. Presidência da República. Casa Civil. *Decreto nº 5.626* de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098,

de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 10 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. *Plano nacional de educação 2011-2020*. Brasília, DF: Senado Federal, 2011.

_____. Resolução CNE/CP 1/2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 maio 2006.

OLIVEIRA, A. A. S. Formação de professores em educação especial: a busca de uma direção. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. (Org.) *Temas em educação especial: avanços recentes*. São Carlos: EDUFSCar, 2004. p. 239-243.

SEVERINO, A. J. O projeto político-pedagógico? A saída para a escola. *Revista de Educação da AEC*, Brasília, DF, v. 27, n. 107, p. 81-90, abr./jun. 1988.

VEIGA, I. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus. 1995. p. 11-35.

CAPÍTULO 4

MATRIZES CURRICULARES DE LICENCIATURAS DA UFSCAR: UM OLHAR VOLTADO PARA A INCLUSÃO ESCOLAR?

Lais Paloma de Oliveira

Rosimeire Maria Orlando

INTRODUÇÃO

Certo é que o paradigma da inclusão escolar tem como marco histórico a Declaração de Salamanca (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1994), de que o Brasil é signatário, a qual, logo de início, apresenta uma proposta desafiadora, com a seguinte afirmação:

Reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e reendossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1994, p. 1).

Essa afirmação, de um compromisso da escola regular com o aprendizado dos alunos da educação especial, é, sem dúvida, um momento impactante, porque convoca as estruturas para grandes mudanças. Sabemos que os professores sempre tiveram grande responsabilidade nesse processo de transformação da realidade escolar e social e que a qualidade de sua formação interfere diretamente no seu trabalho. Nesse cenário, o Governo Federal aprova a Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994 (BRASIL, 1994), tratando da inserção de uma disciplina, nos cursos de

Psicologia, Pedagogia e nas demais licenciaturas, chamada de Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidade especial. A referida Portaria, como é possível perceber pela data de publicação, vem logo após a Declaração de Salamanca (escrita em junho de 1994) e foi uma ação que pretendia demonstrar a adesão do Brasil à denominada inclusão escolar. Porém, o texto no qual se apresenta a Portaria inicia com o verbo “recomendar”, deixando em aberto a possibilidade de não inserção da disciplina, o que com certeza gerou impactos na época e reflexos até hoje.

Embora uma grande responsabilidade recaia sobre o professor e sua formação, é importante frisar que este não deve ser o único que tem o dever e a responsabilidade da formação dos alunos atendidos pela Educação Especial. Existem outros atores, também importantes nesse processo, como coordenadores pedagógicos, gestores, os responsáveis pela educação nos seus âmbitos municipal, estadual e federal (VITALIANO; MANZINI, 2010).

Ademais, o pretense insucesso da inclusão escolar não é de única responsabilidade dos professores, pois é evidente que a reformulação das políticas de educação começa das instâncias superiores às menores, e as crises entre governo federal, estadual e municipal interferem na qualidade da educação dada pela escola.

Diante desse quadro, cabe questionarmos: como a realidade da formação inicial de professores se coloca, na Universidade Federal de São Carlos?

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS: CONTEXTO INICIAL E A FORMAÇÃO DOCENTE

A UFSCar foi fundada em São Carlos no ano de 1968 e estabelecida em 1970, tornando-se assim a primeira instituição de ensino superior com sede no interior do Estado de São Paulo, sendo ainda hoje uma das poucas universidades federais do Estado (UFSCAR, 2014).

Como primeiros cursos, surgiram a Engenharia de Materiais e a Licenciatura em Ciências, hoje extinta pela Resolução CNE/CES nº 2/99,

a qual traz, no seu art. 1º: os cursos de licenciatura de curta duração previstos na Lei 5.692/71 estão extintos pela Lei 9.394/96, assegurados os direitos dos alunos.

Em 1991 é inaugurado o campus de Araras que absorveu as unidades paulista do extinto Programa Nacional de Melhoramento da Cana-de-açúcar (Planalsucar). Em 2009 começaram os cursos de Licenciatura nesse campus.

Depois de anos de transformação e estruturação da UFSCar, chegou um período de dar novos passos em favor da expansão da universidade e, nesse momento, foi que nasceu o campus de Sorocaba, em 2006. Os primeiros cursos desse campus foram: Ciências Biológicas Licenciatura, Ciências Biológicas Bacharelado, Bacharelado em Turismo e Engenharia de Produção.

Recentemente, foi inaugurado o campus Lagoa do Sino, localizado em Buri. Ele foi projetado para pensar em três eixos: desenvolvimento territorial; soberania e segurança alimentar; agricultura familiar. Conta atualmente com os cursos de Engenharia Agrônômica, Engenharia de Alimentos e Engenharia Ambiental.

Após apresentação da universidade, é preciso considerá-la como espaço de formação profissional, aqui, em especial, formação do profissional professor. A primeira posição a ser tomada é a de assumir sua responsabilidade enquanto parte da educação oferecida nas escolas como um todo. O que acontece, porém, é diferente disso, como ponderam Cruz e Glat (2014, p. 264):

No ensino superior culpabiliza-se a educação básica pelo que não acontece, esquecendo-se de quem forma os professores que estão a formar os alunos que por lá estão e que de lá saem. Na educação básica, o ensino médio desgarrar-se do ensino fundamental e atribui-lhe a culpa pelo que não se realiza devido à ausência de conteúdo básico de seus alunos. No ensino fundamental, aqueles que compõem a equipe de trabalho de suas séries finais seguem à procura de culpados e desferem seus olhares mais uma vez para baixo e apontam para as séries iniciais por lhes encaminharem alunos não alfabetizados. Seguindo nesse movimento de olhar para baixo chega-se à educação infantil e daí às “famílias desestruturadas”, como se a escola nada tivesse a ver consigo mesma.

E é com essa perspectiva de responsabilização que Mizukami e Reali (2010) apresentam uma proposta de formação docente para a UFSCar, tendo em vista o cenário atual. Alguns pontos expostos são relevantes, ao pensarmos nos desafios que esses futuros profissionais enfrentarão, em suas práticas: que, na definição do caráter das disciplinas, sejam considerados os tipos de conhecimento a serem construídos; que, nas disciplinas de conteúdos específicos, o aluno possa ter domínio dos conceitos básicos da área, da história e dos processos científicos dos mesmos; que o aluno possa ter experiências de ensino em contextos do futuro trabalho; oportunidade de construir conhecimento pedagógico do conteúdo; a carga de 2800 não seja encarada como obrigação limitante; que promovam a reflexão, a aprendizagem e desenvolvimento do profissional docente. Esses pontos destacados pelas autoras são, de fato, aspectos importantes, posto que a reflexão e o delineamento de metas já traz transformação no pensar e no agir, dentro da universidade, seja da parte daqueles que concordam, seja daqueles que discordam de tais pontos.

Um estudo feito por Souza e Pierson (2010) analisou a opinião de estudantes das licenciaturas da UFSCar, campus de São Carlos, buscando compreender suas expectativas diante da sua graduação. As autoras classificaram as entrevistas em três categorias de opinião: atendidas/mantidas, mudadas/ampliadas/superadas e não atendidas. Para isso, questionaram vários segmentos da formação docente dada pela instituição. As autoras separaram as expectativas em quatro grupos: de caráter amplo, com relação à aquisição do conhecimento, processos formativos e os atores nele envolvidos e de direcionamento profissional. No trabalho de Sousa e Pierson (2010), são realçados alguns pontos que precisam ser discutidos na UFSCar, conforme as autoras, tais como: o papel do ensino de graduação, competências necessárias para o professor hoje, as formas como se dá o processo de ensino-aprendizagem nos currículos das licenciaturas, interação universidade-escola, entre outros.

Bueno (1998) efetua uma pesquisa cujo objetivo foi investigar as universidades brasileiras em busca de um mapeamento sobre a educação especial, dentro das licenciaturas. Olhando para os dados levantados pelo autor sobre a UFSCar, vemos um avanço, ao menos em quantidade de disciplinas. De acordo com esses dados a universidade oferecia três disciplinas

sobre a temática para a formação de professores polivalentes (séries iniciais): Fundamentos de educação especial; Tópicos em educação especial; Psicologia do excepcional. Em contraponto, nenhuma delas era oferecida para os demais cursos de formação docente.

Assim, diante desse quadro, podemos questionar: e, atualmente, com o paradigma da inclusão escolar, qual a realidade da formação inicial de professores, na Universidade Federal de São Carlos?

Certo é que a garantia de matrícula de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na escola comum, chamada de inclusão escolar, é tema muito debatido na atualidade. É notório o fato de que a qualidade da formação dos professores que trabalharão com esse aluno pode fazer grande diferença no seu processo de escolarização. Dessa forma, esta pesquisa teve como foco a formação inicial de professores. O objetivo foi investigar a formação inicial de professores que atuarão em diferentes componentes curriculares da Educação Fundamental e Ensino Médio, para enfrentar as questões da inclusão escolar.

Esta pesquisa teve como foco a abordagem quali quantitativa, por se tratar de uma metodologia na qual se destacam a descrição e a indução ao entendimento da realidade que se apresenta (GATTI, 2004). A autora alude à existência de problemas educacionais, os quais, para realização de sua contextualização e compreensão, necessitam ser trabalhados via dados quantitativos, como, por exemplo, a discussão sobre a formação inicial de professores e a educação inclusiva, aqui enfatizadas, em que os números e suas relações se tornam importantes para a compreensão do quadro que se configura.

Gatti (2004) continua assinalando que, embora os números possam ser úteis na compreensão de vários problemas educacionais, a combinação com dados procedentes de metodologias quantitativas pode enriquecer a compreensão da realidade, apesar de demandarem esforço por parte do pesquisador, para dar sentido aos dados levantados e analisados.

Desse modo, para coletar os dados, primeiramente fizemos um levantamento das licenciaturas da UFSCar por meio do seu *site*. Para chegar ao documento, clicamos na aba “graduação” e, em seguida, no tópico “cursos presenciais”. Nesse tópico, estavam todos os cursos presenciais da

universidade, divididos pelos seus centros e, ao lado, ficavam disponíveis *links* para acesso à informações de coordenação de curso e os projetos pedagógico-curriculares (PPC).

Tendo em mãos o PPC, pesquisamos por disciplinas que tratassem do tema investigado. Para critério de seleção, consideramos as disciplinas que, em seu título, fossem identificáveis palavras correlatas ao tema, como: diversidade, educação inclusiva, deficiência, necessidades educacionais especiais, língua brasileira de sinais, educação especial, adaptada.

Depois de consultarmos as matrizes curriculares dos cursos e identificarmos as disciplinas relacionadas ao tema investigado, examinamos as ementas dessas disciplinas, com o objetivo de verificar os conteúdos propostos pelas disciplinas à formação dos alunos nela matriculados.

ANÁLISE DAS MATRIZES CURRICULARES DOS CURSOS DE LICENCIATURA: ASPECTOS SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO ESPECIAL

Antes de começarmos a analisar as matrizes curriculares e as disciplinas que abordam o tema investigado, é importante esclarecer que os dados que apresentamos estão de acordo com a última atualização do projeto pedagógico curricular de cada curso. Assim, pode haver informações que não estão em conformidade com a atual conjuntura da licenciatura, porém, consideraremos sobre tal situação na discussão. Além disso, nesta pesquisa, não é levado em conta o curso de licenciatura em Educação Especial, pois o foco aqui é a formação dada pelas outras licenciaturas sobre a inclusão escolar. A seguir, serão explicitadas as análises realizadas dos campi da UFSCar.

CAMPUS ARARAS

A universidade, nesse campus, conta com três cursos de licenciatura: Ciências Biológicas, Física e Química. Tais cursos foram escolhidos pelo fato de, segundo consta no projeto pedagógico-curricular (PPC) do curso de Ciências Biológicas, terem sido investigadas as necessidades de formação de processos em âmbito nacional e também na própria cidade de Araras.

Os dados demográficos de Araras mostraram que mais da metade da população em idade escolar, estava matriculada no Ensino Fundamental e esses dados aliados ao objetivo, estabelecido pelo Plano Nacional de Educação, de atender a totalidade dos egressos do Ensino Fundamental aumentará a demanda de Araras por escolas públicas de Ensino Médio e, especialmente, por professores para possam nele atuar. (UFSCar, 2009, p. 8-9).

Quadro 1 - Informações sobre as licenciaturas do campus Araras

CURSOS	CENTRO	A N O DE PPC	OB	OP	Nome da Disciplina	CRÉDITOS
Química	CCA	2013	sim		Introdução à Libras I	30 horas
				Sim	Educação e Diversidade: alunos com necessidades educacionais especiais	60 horas
				Sim	Fundamentos da Educação Inclusiva	90 horas
				Sim	Introdução à Libras II	30 horas
Física	CCA	2010	sim		Libras	30 horas
				Sim	Educação e Diversidade: alunos com necessidades educacionais especiais	30 horas
Ciências Biológicas	CCA	2009	sim		Libras	30 horas

Observamos, nesse campus, que todos os cursos possuem ao menos uma disciplina ligada ao tema investigado. Ao mesmo tempo, é possível ver que a única disciplina obrigatória é a Libras, enquanto as três restantes são optativas. O curso de Química tem o PPC mais atual do campus e é ele, também, que tem o maior número de disciplinas sobre inclusão escolar na grade, ao passo que o curso de Ciências Biológicas é o curso com o PCC menos atual e o que possui menos disciplinas relacionadas à inclusão.

CAMPUS SOROCABA

Os primeiros cursos desse campus foram: Ciências Biológicas Licenciatura, Ciências Biológicas Bacharelado, Bacharelado em Turismo e Engenharia de Produção. Hoje, conta com sete licenciaturas.

Quadro 2 - Informações sobre as licenciaturas do campus Sorocaba

CURSO	CENTRO	ANO DE PPC	OB.	OP.	NOME DA DISCIPLINA	CRÉDITOS
Pedagogia	CCTS	2007	sim		Fundamentos da Educação Especial	60 horas
			sim		Prática Inclusiva e o ensino de LIBRAS	60 horas
Geografia	CCTS	2008	sim		Introdução à Libras	30 horas
Química	CCTS	2011	sim		LIBRAS	30 horas
Física	CCTS	2010	sim		Introdução à Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	30 horas
Matemática	CCTS	2010	sim		Libras	30 horas
Ciências Biológicas (noturno)	CCTS	2008			Não há	
Ciências Biológicas (integral)	CCTS	2010	sim		LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais	30 horas

Observamos, no campus de Sorocaba, que os PPC de todos os cursos estão no mínimo 4 anos sem atualização, um tempo considerável. Os dados mostram também que todos os cursos têm Libras (exceto Ciências Biológicas – integral), porém, apenas o curso de Pedagogia possui outra disciplina relacionada à inclusão escolar; além disso, a disciplina de Libras desse curso exibe uma configuração diferente das demais oferecidas no campus.

CAMPUS DE SÃO CARLOS

Como já foi mencionado neste trabalho, esse campus, sendo a sede da Universidade, recebe um número maior de cursos. Em 1970, data do seu estabelecimento, a Universidade já tinha seu primeiro curso de formação de professores, Licenciatura em Ciências. Ao longo do tempo,

buscando atender às metas governamentais, a Universidade tem se expandido, impactada pelo Programa de Apoio à Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). A seguir, são expostos os dados encontrados no PPC dos cursos de licenciatura desse campus.

Quadro 3 – Informações sobre as licenciaturas do campus São Carlos

CURSO	CENTRO	ANO DE PPC	OB.	OP.	Nome da Disciplina	CRÉDITOS
Física (noturno)	CCET	2013	Sim		Introdução à Libras	30 horas
Matemática	CCET	2007			não há	
Ciências Biológicas (diurno)	CCBS	2004			não há	
Educação Física	CCBS	2010	Sim		Educação Física Adaptada	60 horas
			Sim		Introdução à Libras	30 horas
				sim	Introdução à Libras II	30 horas
Filosofia (noturno)	CECH	2012	Sim		Introdução à Libras I	30 horas
				sim	Introdução à Libras II	30 horas
Pedagogia			Sim		Fundamentos de educação especial e políticas de inclusão	60 horas
			Sim		Introdução à Libras I	30 horas
Letras	CECH	2008			não há	
Musica	CECH	2007		sim	Tópicos em música na educação especial	30 horas
Física (diurno)	CCET	2004			não há	
Química	CCET	2004			não há	

No campus sede da UFSCar, encontramos dados extremamente díspares entre si, o que pode ser consequência do grande número de cursos (10), os quais se encaixam nos três diferentes Centros do campus. Cinco cursos não possuem nenhuma disciplina sobre a temática da educação especial, dois cursos têm apenas a disciplina de Libras e três cursos possuem

outras disciplinas que tratam de inclusão. Aqui, percebemos cursos com seus PPC desatualizados, chegando há 10 anos sem modificações.

ANÁLISE DAS EMENTAS DAS DISCIPLINAS: O QUE SE ENCONTRA SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR

Para iniciarmos a análise, a Tabela 1 traz os números de disciplinas por campus para propiciar a visualização do quadro geral de cada um dos campi investigados na pesquisa.

Tabela 1 – Relação campus-quantidade de disciplinas na UFSCar

CURSOS	Nº DE DISCIPLINAS	OP.	OB.
Campus Araras	7	4	3
Campus Sorocaba	7	0	7
Campus São Carlos	10	4	6
Total	24	8	16

Fonte: Própria autora.

No total de 20 licenciaturas, encontramos 24 disciplinas que tratam sobre os temas Educação Especial e/ou Inclusão Escolar. Dessas 24 disciplinas, 8 eram optativas e 16 obrigatórias; dentre as obrigatórias, 13 eram sobre Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Pensando ainda sobre essas disciplinas, é relevante evidenciar quais são as disciplinas distintas dentre as 24 levantadas. São elas: Língua Brasileira de Sinais; Educação e Diversidade: alunos com necessidades educacionais especiais; Fundamentos da Educação Inclusiva; Fundamentos da Educação Especial; Fundamentos da Educação Especial e Políticas de Inclusão, Tópicos em música na Educação Especial e Educação Física Adaptada – totalizando 7 disciplinas.

De acordo com a ementa da disciplina Língua Brasileira de Sinais dos cursos de Ciências Biológicas, Física e Química de Araras, a referida disciplina tem como foco estudar o conceito, história da educação de surdos, legislação específica e os aspectos linguísticos da mesma. Na matriz de

Química e Física, constam também outras duas disciplinas sobre a temática, as quais, na ementa, não estão presentes.

No campus de Sorocaba da UFSCar, cinco licenciaturas têm a disciplina de Libras: Matemática, Geografia, Química, Ciências Biológicas e Física. Nas ementas, foi possível verificar que a disciplina trata de conceituação, contextualização da Libras na sociedade e na educação bilíngue, gramática da língua e ensino prático da mesma. Esses pontos se repetem em todas as licenciaturas.

Quanto ao curso de Pedagogia, na ementa da disciplina de Fundamentos da Educação Especial, são trazidos pontos tais como concepção de educação especial, inclusão escolar, aspectos com relação à interação diante das diferenças, a escola como espaço de prática educativa diversa e legislação específica da área. A disciplina Prática de Ensino e o Ensino de Libras é organizada de maneira diferente das oferecidas para os outros cursos. Na ementa, foi possível encontrar o objetivo de trabalhar com práticas educativas para pessoas surdas, além do ensino da língua e da cultura.

O curso noturno de Biologia, nesse campus, não conta com nenhuma disciplina que aborde o tema educação especial/inclusão escolar.

No campus de São Carlos, o curso de Música tem uma disciplina sobre o tema, no entanto, sua ementa não aparece no PPC. Os cursos de Filosofia e Física noturno e Educação Física têm a disciplina de Língua Brasileira de Sinais, cuja ementa inclui pontos sobre surdez e linguagem, Libras no contexto social e na educação bilíngue, questões gramaticais da Libras, além do ensino prático. Já na optativa Libras II do curso de Filosofia e Educação Física, a ementa não foi definida. Por sua vez, na ementa do curso de Física noturno, a disciplina de Libras II focaliza o ensino prático de Libras, uso do alfabeto digital, adjetivos, expressões faciais e significado na língua de sinais, pronomes, variantes regionais e sociais da Libras, contação de história e expressões idiomáticas. A disciplina de Educação Física Adaptada, do curso de Educação Física, trata sobre atividades e esportes adaptados para as diferentes deficiências quanto a metodologias e atitudes visando à inclusão desses sujeitos.

UFSCAR E A REALIDADE DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A partir da análise acima explicitada, a propósito das ementas das disciplinas e da forma como são descritas, pode-se verificar, por exemplo, quanto aos alunos com deficiências, transtornos do espectro do autismo e com altas habilidades/superdotação, que apenas a fundamentação teórica da Educação Especial é apontada como fazendo parte da formação inicial dos futuros professores. Pode-se inferir que a gravidade da situação se encontra no fato de que muitos alunos experimentam, em suas práticas de estágio, o contato com esse alunado, e como estão apenas munidos de teorias, encontram-se em situação de despreparo.

Compreender o Estágio Curricular como um tempo destinado a um processo de ensino e de aprendizagem – em uma oportunidade para refletir, sistematizar e testar conhecimentos durante o curso de graduação (não sendo, simplesmente, uma experiência prática) – é reconhecer que, apesar da formação oferecida em sala de aula ser fundamental, ela sozinha não é suficiente para preparar os alunos para o pleno exercício de sua profissão. (ROSA; WEIGERT; SOUZA, 2012, p. 677).

Ainda assim, não se deve negar a importância da teoria, pois todos os professores precisam conhecer as potencialidades e desafios próprios de cada tipo de deficiência, transtorno e superdotação. Ademais, a universidade deve oferecer a oportunidade de os alunos reverem seus conceitos e atitudes quanto aos alunos da educação especial (VITALIANO; MANZINI, 2010).

Sobre a disciplina de Libras, cabe destacar que ela deveria estar presente em todos os cursos de formação inicial de professores, em decorrência da Lei nº 10436, de 24 de abril de 2002, regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, o qual dispõe no seu cap. II, art. 3º, que a Libras será disciplina obrigatória nas licenciaturas e nos cursos de Fonoaudiologia de instituições públicas e privadas, sublinhando inclusive, no seu inciso 2º, que a mesma será disciplina optativa nos outros cursos de formação superior. Uma disciplina de Libras não tem por objetivo pensar metodologias para ensino de surdos, mas ensino da língua e da história dela. Vale ressaltar que, essa disciplina só foi incluída nesses cursos

por consequência da pressão do movimento social dos surdos, os quais se uniram e fizeram valer seus direitos, e não por uma conclusão do próprio Estado, quanto à necessidade de uma melhor preparação dos professores. Sobre isso, Monteiro (2006) assevera, contemplando ainda o fato de que a Lei não tem sido suficiente:

Foi uma vitória difícil, mas a luta ainda não acabou. Recentemente, surgiram muitas polêmicas nas escolas inclusivas que não estão preparadas para receber os surdos, professores e intérpretes de LIBRAS e fazer cumprir o que está determinado pela lei. O que os Surdos temem é que, na pior das hipóteses, tudo continue como estava. (MONTEIRO, 2006, p. 300).

Outro dado importante observado nos resultados são as 8 disciplinas optativas e 16 obrigatórias, considerando que a maior parte das disciplinas obrigatórias são sobre Libras. É um grande número no total, que são optativas, ou seja, estão presentes na matriz curricular, todavia, dependem mais do interesse dos alunos em frequentá-las. É difícil inferir o que pode fazer os alunos se interessarem pelo tema. Outro ponto a ser destacado é o fato de uma disciplina, por ser optativa, não necessariamente atingir todos os alunos, mas, por outro lado, não se pode desconsiderar o movimento em prol de uma educação dita inclusiva, já que hoje é uma realidade que precisa estar presente na formação inicial de todos os professores, pois é um grande desafio. Não obstante, se comparado com os números levantados pela pesquisa realizada por Bueno (1998), cujo objetivo foi investigar as universidades brasileiras em busca de um mapeamento sobre a educação especial dentro das licenciaturas, vemos um avanço, ao menos em quantidade de disciplinas. Os dados apresentados pelo autor apontam que a UFSCar oferecia, na época, três disciplinas sobre a temática para a formação dos professores polivalentes (séries iniciais): Fundamentos de educação especial; Tópicos em educação especial; Psicologia do excepcional, apenas para Pedagogia. Porém, nenhuma era oferecida para as outras licenciaturas. Ou seja, 16 anos depois, a oferta de disciplinas sobre educação especial cresceu na universidade e atingiu a maioria dos cursos de formação de professores, embora de forma incipiente.

Pensando sobre os projetos pedagógico-curriculares e sua importância na constituição de um curso de formação de professores, observamos:

Aqui a ideia de projeto pedagógico não se refere a algo estanque que, após ter sido elaborado, é simplesmente cumprido, mas a uma dinâmica peculiar da organização escolar, fortemente marcada por um caráter processual, mediante a avaliação constante dos resultados obtidos, das práticas adotadas e dos objetivos almejados. (SILVA, 2012, p.210).

Justamente por esse caráter dinâmico, citado pelo autor, é que esse documento necessita ser revisado regularmente, tendo em vista as atuais mudanças ocorridas dentro da universidade, como o sistema de seleção unificada (SISU), a reserva de vagas para estudantes de escola pública, afrodescendentes, indígenas e refugiados, o REUNI que trouxe modificações na universidade. Nessa direção, a universidade ainda conta com um número razoável de PPCs desatualizados.

Por fim, o que se pode concluir desse quadro apresentado é que houve evolução na formação do professor quanto à inclusão, contudo, muito poderia ter sido feito e não foi. Freitas (2007, p. 1225) comenta o tema:

A construção de novos processos formativos, que respondam às exigências e necessidades sociais na atualidade, se situa no campo das contradições e das lutas pelo anúncio de uma outra sociedade, justa e igualitária, de progresso e emancipação. É o que nos move nestas circunstâncias.

Assim, um contexto que não é hoje o ideal para progressos na inclusão escolar é também uma oportunidade de realizar ações que viabilizem esse processo, dentro da escola, considerando que a universidade não pode negar ser papel influente na transformação da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação inicial docente tem tido, através de uma recente história, uma evolução na preocupação com a inclusão escolar. Não se pode ignorar esse fato, ainda que, ao observarmos a realidade escolar, o retrospecto não pareça favorável. Contudo, da mesma forma que não se pode ser pessimista, a ponto de acreditar que não houve um pequeno avanço, não se

deve acomodar diante de uma situação escolar que está longe de ser a ideal para a formação de professores, numa perspectiva inclusiva.

Como proposto, o objetivo da pesquisa foi analisar os projetos pedagógicos de vinte licenciaturas da UFSCar, com especial atenção à matriz curricular e ementa de disciplinas que tratassem sobre inclusão escolar. Os resultados encontrados demonstraram que pouco foi feito com relação à inserção de disciplinas sobre a educação inclusiva, nas matrizes desses vinte cursos, apesar de um contexto favorecedor.

Da mesma forma, é necessário pensar em políticas mais assertivas nesse sentido, as quais exijam mudanças na formação inicial dos futuros professores, não só com disciplinas nas matrizes curriculares, mas com a reflexão sobre a educação especial, dentro da educação geral. Pensar em inclusão escolar como aquilo que ela é, ou seja, modalidade transversal da educação e não parte separada da mesma é um passo imprescindível que ainda não foi dado, até mesmo na formação inicial dos futuros professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Portaria n.º 1.793 de dezembro de 1994*. Brasília, DF, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

_____. Conselho Nacional da Educação. *Resolução nº 2, de 19 de maio de 1999*. Dispõe sobre a plenificação de licenciaturas curtas por faculdades e faculdades integradas do sistema federal de ensino. Brasília, DF, 1999. Disponível em: <http://www.educacao.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces02_99.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2014.

BUENO, J. G. S. *A educação especial nas universidades brasileiras*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2002. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002309.pdf>>. Acesso em 20 jun. 2014.

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

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. O professor a ser formado pela UFSCar – uma proposta para a construção de seu perfil profissional. In: PIERSON, A. H.C.; SOUZA, M. H. A. O. *Formação de professores na UFSCar: concepção, implantação e gestão de projetos pedagógicos das licenciaturas*. São Carlos/SP: EdUFSCar, 2010. p. 17-36.

MONTEIRO, M. S. História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da Libras no Brasil. *Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 7, n. 2, p. 292-302, jun. 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

PIERSON, A. H. C.; SOUZA, M. H. A. O. Expectativa dos estudantes da UFSCar - campus São Carlos em relação a seus cursos. In: _____. *Formação de professores na UFSCar : concepção, implantação e gestão de projetos pedagógicos das licenciaturas*. São Carlos/SP: EdUFSCar, 2010. p. 175-198.

ROSA, J. K. L.; WEIGERT, C.; SOUZA, A. C. G. A. Formação docente: reflexões sobre o estágio curricular. *Rev. Ciência & Educação*, v. 18, n. 3, p. 675-688, 2012.

SILVA, V. G. Projeto pedagógico e qualidade do ensino público: algumas categorias de análise. *Cadernos de Pesquisa*, v.42, n.145 p.204-225 jan./abr. 2012.

TERRA, R. N.; GOMES, C. Inclusão escolar: carências e desafios da formação e atuação profissional. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, RS, v. 26, n. 45, p. 109-124. jan./abr. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. *Projeto pedagógico-curricular do curso de licenciatura em ciências biológicas*. Araras, SP, 2009.

_____. *Projeto pedagógico-curricular do curso de licenciatura em física*. Araras, SP, 2009.

_____. *Projeto pedagógico-curricular do curso de licenciatura em química*. Araras, SP, 2013.

_____. *Projeto pedagógico-curricular do curso de licenciatura em ciências biológicas integral*. Sorocaba, SP, 2010.

_____. *Projeto pedagógico-curricular do curso de licenciatura em física*. Sorocaba, SP, 2011.

_____. *Projeto pedagógico-curricular do curso de licenciatura em matemática*. Sorocaba, SP, 2010.

- _____. *Projeto pedagógico-curricular do curso de licenciatura em ciências biológicas noturno*. Sorocaba, SP, 2010.
- _____. *Projeto pedagógico-curricular do curso de licenciatura em geografia*. Sorocaba, SP, 2008.
- _____. *Projeto pedagógico-curricular do curso de licenciatura em pedagogia*. Sorocaba, 2010.
- _____. *Projeto pedagógico-curricular do curso de licenciatura em química*. Sorocaba, SP, 2011.
- _____. *Projeto político-pedagógico do curso de licenciatura em filosofia*. São Carlos, SP, 2012.
- _____. *Projeto político-pedagógico do curso de licenciatura em física (noturno)*. São Carlos, SP, 2013.
- _____. *Projeto político-pedagógico do curso de licenciatura em química*. São Carlos, SP, 2004.
- _____. *Projeto político-pedagógico do curso de licenciatura em matemática*. São Carlos, SP, 2007.
- _____. *Projeto político-pedagógico do curso de licenciatura em educação especial*. São Carlos, SP, 2013.
- _____. *Projeto político-pedagógico do curso de licenciatura em música*. São Carlos, SP, 2007.
- _____. *Projeto político-pedagógico do curso de licenciatura em pedagogia*. São Carlos, SP, 2013.
- _____. *Projeto político-pedagógico do curso de licenciatura em letras*. São Carlos, SP, 2008.
- _____. *Projeto político-pedagógico do curso de licenciatura em ciências biológicas*. São Carlos, SP, 2004.
- _____. *Projeto político-pedagógico do curso de licenciatura em física*. São Carlos, SP, 2004.
- _____. *A universidade*. Disponível em: <http://www2.ufscar.br/aufscar/auniversidade.php>. Acesso em: 05 nov. 2014.

VITALIANO, 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: EUDEL, 2010. p. 49-112.

CAPÍTULO 5

CURRÍCULO E PROJETO PEDAGÓGICO: ANÁLISE DO PERFIL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PEDAGOGIA NA UEL

Paula da Costa VAN-DAL

Silmara Sartoreto de OLIVEIRA

1 INTRODUÇÃO

Os cursos de formação de professores, as licenciaturas, sempre foram alvos de discussões no âmbito da educação superior, no Brasil. Sua base curricular fora instituída há algum tempo, seguindo o modelo curricular, ainda atual, 3+1 (três anos de disciplinas de conteúdos específicos e um ano de disciplinas pedagógicas). Esse modelo atualmente parece não suprir de maneira efetiva a formação dos professores, nos níveis fundamental, médio e superior, por ser considerado desatualizado em consonância às necessidades da sociedade e os moldes educacionais atuais (PEREIRA, 1999).

O processo educacional, assim como os cursos de licenciatura, passa por mudanças de acordo com as fases políticas e econômicas do país. Tais mudanças são de extrema importância para o avanço tecnológico, econômico e educacional. Por conseguinte, nos anos de 1970, a indústria e o trabalho operário foram determinantes para a instituição do ensino “tecnicista”, que primava pela formação de operários qualificados, podendo assim atuar na economia do país (FREITAS, 2002).

Nessa perspectiva, este artigo objetiva apresentar uma análise do Projeto Político-Pedagógico – Habilitação Licenciatura – do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, a fim de verificar se o

mesmo está em consonância com a proposta instituída pelo Ministério da Educação e os demais documentos oficiais sobre formação de professores.

2 OS MODELOS DE CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nos anos de 1930, as faculdades de filosofia apontaram para uma crescente preocupação no que se refere à formação docente para a escola secundária, ou seja, aos cursos de licenciatura da época. A maioria dos cursos de licenciatura seguia e ainda segue o formato instituído nesta década, adotando o modelo 3+1, onde as disciplinas relacionadas aos conteúdos específicos ocupavam três anos do curso e as de cunho pedagógico apenas um ano. Pereira (1999, p.112) utiliza o conceito criado por Jacques Busquet, em 1974: “Curso de Preparação de Nadadores”, fazendo a seguinte analogia:

Imagine uma escola de natação que se dedica um ano a ensinar anatomia e fisiologia da natação, psicologia do nadador, química da água e formação dos oceanos, custos unitários das piscinas por usuário, sociologia da natação (natação e classes sociais), antropologia da natação (o homem e a água) e, ainda, a história mundial da natação, dos egípcios aos nossos dias. Tudo isso, evidentemente, à base de cursos enciclopédicos, muitos livros, além de giz e quadro-negro, porém sem água. Em uma segunda etapa, os alunos-nadadores seriam levados a observar, durante outros vários meses, nadadores experientes; depois dessa sólida preparação, seriam lançados ao mar, em águas bem profundas, em um dia de temporal.

Esse modelo foi pouco superado pelas instituições de ensino, de sorte que a maior crítica existente está na pouca ou nenhuma articulação existente entre a teoria e a prática (PEREIRA, 1999), principalmente no que se refere aos campos de estágio. Também vale ressaltar que as disciplinas de conteúdos específicos não se conectam com as disciplinas pedagógicas, tornando-se disciplinas de cursos distintos (PEREIRA, 1999).

Nos anos de 1980, período de democratização da sociedade, a escola toma uma outra configuração, tornando-se um ambiente que integra educação e sociedade, modificando, assim, sua organização. No que concerne aos Cursos de Formação de Professores, a CONARCFE – Comissão

Nacional Pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador – posteriormente chamada de ANFOPE, redireciona suas discussões sobre a formação de professores, centrando a formação de recursos humanos para a educação dentro da ótica tecnicista que imperava no pensamento oficial. Na década de 1990, a chamada década da educação, diversos programas educacionais foram implementados pelo governo, pois as políticas educacionais neoliberais tornam-se importantes e visam à qualidade da educação. O tecnicismo tão evidente na década de 1970 e depois tão criticado na década de 1980 retorna com uma nova roupagem, atrelada às necessidades econômicas do país (FREITAS, 2002).

A partir das lutas e mudanças ocorridas ao longo dos anos, existe a contribuição para que o currículo dos cursos de formação de professores seja moldado e aperfeiçoado. Nas análises curriculares de Bernstein, o currículo deve ser recontextualizado, estabelecendo relação entre os diferentes tipos de conhecimentos que constituem um currículo, levando à interação entre a cultura, a economia na educação e na sociedade, em geral (DIAS, 2002).

Verifica-se, pois, que o currículo é, basicamente, a articulação entre vários setores da sociedade. No entanto, a centralização e o controle rígido do currículo, seja pelo Estado, seja pela instituição de ensino, torna a educação mais disciplinada e competitiva, legitimando o que é de interesse ao mercado empreendedor (DIAS, 2002).

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases foi sancionada e, assim, os poderes do Ministério da Educação foram descentralizados, fazendo com que Estados e municípios tivessem mais autonomia. Com a lei, foram proporcionadas várias discussões entre os anos de 1948 e 1961 e, em 1968, a grande LDB do ensino superior assegurou autonomia didático-científica às instituições de ensino, regulamentando um modelo organizacional entre as universidades públicas e privadas do Brasil (BRASIL, 2013).

No Brasil, as Leis de Diretrizes e Bases regulamentam diversos assuntos ligados à educação, nas séries iniciais e finais, assim como na formação inicial e continuada de professores (BRASIL, 1996).

O tema sobre formação de professores foi igualmente regulamentado por essa mesma lei e, segundo Libâneo e Pimenta (1999), uma refor-

mulação no conteúdo do Título VI da LDB deve ser feita, para que uma estrutura nacional de formação de professores seja elaborada, porque modificações de currículos, novas disciplinas e novos eixos não são suficientes para suprir o déficit existente na formação docente.

De forma sintetizada, o Título VI da LBD n. 9494/96 propõe que, na formação de profissionais da educação, deve existir a integração entre teoria e prática, inclusive mediante a capacitação em serviço. Para isso, o futuro professor deve contar com uma prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas, exceto para a educação superior, sendo que a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. Para que essas regras sejam seguidas e para que haja um planejamento e um bom andamento do curso de formação docente, a LDB impõe que exista um projeto político-pedagógico – PPP (LDB, 1996), atualmente definido como Projeto Pedagógico - PP.

O PP refere-se a um documento produzido pela instituição de ensino, o qual descreve toda a proposta de ação para o curso em questão, devendo este ser executado durante o ano letivo e, conforme consta no artigo 12 da LDB, a responsabilidade da elaboração e execução é da escola/universidade, bem como a integração da instituição de ensino com a comunidade.

A elaboração desse material deve ser efetuada de maneira conjunta com todos os integrantes da instituição de ensino (professores, equipe pedagógica, servidores, equipe administrativa etc.) e com a sociedade, conforme apontam os artigos 13 e 14 da Lei de Diretrizes e Bases n. 9394/96. Desse modo, justifica-se o objetivo do Projeto Político-Pedagógico, no que tange à formação cidadã, crítica e criativa, apresentando capacidade de reflexão e possibilitando a atuação na melhoria da sociedade da qual faz parte, ou seja, o PPP refere-se a um processo dialógico e se aplica, também, ao nível superior de ensino (MEDEL, 2008).

Com base no que foi apresentado, considera-se que toda legislação é passível de mudanças, as quais são orientadas pelas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior: Curso de Licenciatura de Graduação Plena” (CNE/

CP009/2001, Projeto de Resolução de 8 de maio de 2001), através de audiências públicas que proporcionaram momentos de discussão para que novas estruturas sejam introduzidas, modificadas e/ou organizadas, por meio da criação dos Institutos Superiores de Educação, dos Cursos Normais Superiores e dos Programas Especiais de Formação Pedagógica (MARQUES; PEREIRA, 2002).

3 PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO – PEDAGOGIA

Para a realização da presente pesquisa, será adotada a análise documental. A análise documental refere-se à reflexão dos dados já coletados que estão disponíveis em documentos, a qual ocorre através da apreciação do conteúdo disponível. Essa técnica foi utilizada primeiramente nos Estados Unidos, a partir das necessidades da sociologia e da psicologia, podendo ser considerada uma metodologia realizada através da hermenêutica (BARDIN, 2011).

A análise de conteúdos é uma técnica de pesquisa que faz inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto. Deve-se levar em consideração que uma análise simbólica das mensagens pode ocorrer, na qual os diferentes olhares são lançados e variam de acordo com o contexto em que o pesquisador está inserido. Essas formas de análises podem ser incidir sobre palavras, sentenças, parágrafos, ou até em relação ao texto como um todo, apresentando uma estrutura lógica de expressões e elocuições ou até mesmo uma análise temática. Os conteúdos a serem analisados, no caso dos documentos, podem sofrer as mais diversas interpretações, como, por exemplo, as políticas, psicológicas etc. E, dessa forma, tem-se que essa diversidade é importante, principalmente, durante a pesquisa qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 1986), o que é reafirmado por Bardin (2011), ao definir a análise de conteúdos como um método empírico, onde existe um conjunto de instrumentos em constante aperfeiçoamento, que são aplicados a discursos, textos, documentos.

Para a análise dos documentos, os mesmos precisam ser tratados e organizados de maneira a sanar algumas eventualidades, e o pesquisador estar devidamente preparado para o momento da análise dos dados. Para tanto, o pesquisador deve localizar os documentos, avaliar a sua credibili-

dade, a sua representatividade e fazer uma análise prévia de todo o corpo do texto, para que o pesquisador tenha em mente o sentido da mensagem. É de extrema importância que o contexto histórico da data de formulação do documento seja levado em consideração, já que o momento histórico e político, as inovações culturais e demais interferências sociais estão presentes no documento (SILVA et al., 2010).

A partir do momento em que todo o processo de preparação do material foi feita, tem início a etapa da análise. É relevante que o pesquisador faça anotações ao longo do texto, selecionando partes ou verificando a repetição das palavras, por exemplo. No entanto, é importante ressaltar que a categorização dos dados é fundamental, o que só poderá ocorrer após a coleta e análise dos dados disponíveis (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Ainda segundo Ludke e André (1986), as categorias surgem, primeiramente, a partir da literatura e posteriormente são modificadas de acordo com as necessidades do autor. Ou seja, existe um funil no momento da categorização dos dados, em que o processo inicial é convergente e as categorias não podem ser fixas.

Não existem normas fixas nem procedimentos padronizados para a criação de categorias, mas acredita-se que um quadro teórico consistente pode auxiliar uma seleção inicial mais segura e relevante. [...] Em primeiro lugar [...] faça o exame do material procurando encontrar os aspectos relevantes. Verifique se certos temas, observações e comentários aparecem e reaparecem em contextos variados, vindos de diferentes fontes e diferentes situações. Esses aspectos que aparecem com certa regularidade são a base para o primeiro agrupamento da informação em categorias. Os dados que não puderem ser agregados devem ser classificados em um grupo à parte para serem posteriormente examinados. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 43).

Com as categorias iniciais organizadas, é necessário que seja realizada uma avaliação do conjunto. Segundo Guba e Lincoln (1981 apud SILVA et al., 2009), a definição de alguns critérios auxiliam o investigador a avaliar as categorias, as quais devem refletir, antes de tudo, os objetivos da pesquisa. O processo de análise documental tem um desenvolvimento relacionado.

Depois de obter um conjunto inicial de categorias, a próxima fase envolve um enriquecimento do sistema mediante um processo divergente, incluindo as seguintes estratégias: aprofundamento, ligação e ampliação.

A etapa final do trabalho se dá quando, em um novo processo de julgamento dos dados e das categorias, o pesquisador finaliza sua abrangência e sua delimitação. Além disso, quando não há mais documentos a serem analisados, quando a exploração de novas fontes leva à redundância de informação ou quando um acréscimo é muito pequeno, em vista do esforço despendido, é um sinal para finalizar o estudo (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Neste artigo, o material a ser apresentado será o Projeto Político-Pedagógico – PPP – do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina. Nesse trabalho, foi utilizado o documento disponível na página do colegiado do curso. Para sua análise e apresentação, foram elencados Eixos de Análise referentes ao conteúdo examinado no PPP do Curso de Pedagogia – UEL e se estes estão de acordo com o que propõem a literatura e a legislação.

4 APRESENTAÇÃO DOS PPPs

Para apresentação e análise dos dados, optou-se por elencar os seguintes eixos:

4.1 COMPONENTES CURRICULARES

O curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (UEL) tem como objetivo a formação de futuros professores profissionais do Magistério para as séries iniciais do ensino fundamental; do magistério para a Educação Infantil e do magistério das matérias pedagógicas; além de profissionais para atuarem na gestão pedagógica na educação formal e não formal. Nessa perspectiva, esse curso apresenta cinco grandes eixos, onde as disciplinas estão inseridas:

1. Educação e Sociedade;
2. Conhecimento, Currículo e Gestão;
3. Conhecimento sobre a Docência;

4. Conhecimentos sobre a Pesquisa em Educação;
5. Estágio Supervisionado

Atuando como base articuladora das diferentes áreas do conhecimento, nesse PPP, a pesquisa é um dos elementos importantes na proposta de formação do curso de Pedagogia da UEL, sendo que um dos objetivos dessa interação está na prerrogativa de que os futuros professores se tornariam profissionais completos e com formação, além de técnica, também social. Para isso, o curso conta com uma disciplina importante, a Pesquisa Educacional, com carga horária de 60 horas. Consequentemente, esse PPP atende aos requisitos do governo e proporciona aos seus alunos uma aproximação do curso com a pesquisa na área da educação, uma vez que, nessa disciplina, os objetivos são: caracterizar as diferentes abordagens teórico-metodológicas da pesquisa em educação; elucidar e realizar as diferentes fases de elaboração de um projeto de pesquisa educacional; promover a reflexão acerca da relação existente entre a definição dos elementos de um projeto: objeto, objetivo, metodologia e as concepções teórico-metodológicas da pesquisa. A inserção da pesquisa na formação inicial, no formato de disciplina, facilita o contato dos alunos com os conceitos científicos e ainda minimiza as dificuldades da execução da mesma em horários alternativos. O papel da pesquisa vai além da questão do professor e pesquisador/reflexivo, requerendo a interação entre o ensino e pesquisa na formação docente e, por outro lado, o professor deve ter condições mínimas para que seu trabalho docente do cotidiano seja aliado à investigação (ANDRÉ, 2001).

4.2 COMPONENTES DE FORMAÇÃO

O Curso de Graduação em Pedagogia tem como objetivo geral formar o pedagogo numa perspectiva de totalidade do trabalho pedagógico, sendo que este recebe o título, ao final do curso, como licenciatura plena em Pedagogia. Com duração de quatro anos e meio, esse curso almeja formar profissionais que tenham a possibilidade de atuar em diferentes áreas: Magistério para Séries Iniciais do Ensino Fundamental; Magistério para a Educação Infantil; Gestão Pedagógica em espaços escolares e não escolares e Magistério das Matérias Pedagógicas, conforme ressaltado pelo Projeto Pedagógico:

O Curso de Pedagogia deve abranger a formação do Pedagogo num sentido amplo que contemple a educação formal, prioritariamente, e a educação não-formal. A primeira, entendida nas práticas educativas desenvolvidas no sistema de ensino em que a instituição escolar configura-se como principal espaço de atuação do pedagogo e, a segunda, que apresenta como espaço de atuação as várias outras instituições, associações, organizações e grupos dos diferentes segmentos da sociedade. (PP-Pedagogia, 2010, p.12).

Isso é corroborado por Marques (1992), quando o mesmo afirma que a formação de professores necessita estar inserida na sociedade, no coletivo, influenciando novas gerações a inovar, com críticas e reflexões, sempre ancoradas na perspectiva político-pedagógica e embasadas em determinado campo científico e adequadamente conduzidas. Nesse sentido, prima pela formação de um profissional totalmente inserido no meio que o circunda, não sendo apenas um indivíduo que pode ser trocado, mas um profissional que auxilia no desenvolvimento social.

As Diretrizes Curriculares Nacionais ainda afirmam que o curso de Pedagogia deve utilizar os conhecimentos teóricos e práticos, os quais serão consolidados durante a profissão, para implementação de melhorias na sociedade como um todo, pautando-se em princípios como interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência, relevância social e ética. Além disso, o parágrafo único do artigo III salienta: I – o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional; III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (BRASIL, 2006). Esses princípios são seguidos pelo Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, já que este promove a interação dos alunos com a escola, nos campos de estágios obrigatórios. Esses momentos de estágios obrigatórios são divididos em disciplinas, como: Estágio Supervisionado na Educação Infantil, com carga horária de 100 horas; Estágio Supervisionado nas séries iniciais do ensino fundamental, com carga horária de 100 horas; Estágio Supervisionado em Gestão da Educação Escolar, com carga horária de 72 horas e, por fim, a disciplina

Estágio Supervisionado em Gestão da Educação não formal, com 72 horas de carga horária.

4.3 COMPONENTE EM FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

O currículo do Curso de Graduação em Pedagogia-UEL oferece diversas disciplinas relacionadas com a Inclusão e Educação especial, sendo Educação Especial, com carga horária de 60 horas; Saberes e fazeres do professor diante das dificuldades de aprendizagem, com carga horária de 60 horas; Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), com carga horária, também, de 60 horas. Atentando-se para a última disciplina, verifica-se que é ofertada no primeiro semestre do quinto ano e tem a seguinte ementa:

Aspectos clínicos e educacionais da surdez. A cultura das pessoas surdas. Análise das tendências educacionais: segregação e inclusão dos alunos surdos. Caracterização e desenvolvimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS): aspectos lógicos, morfológicos e gramaticais (sintaxe). Experimentação da utilização da LIBRAS: desenvolvendo a expressão gestual-visual-especial. Análise do processo de tradução e interpretação: LIBRAS/ Português, Português/ LIBRAS (PP-Pedagogia, 2010, p. 13).

Vale ressaltar que, das Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia, instituídas em 15 de maio de 2006, não consta nenhum parágrafo ou item específico para a educação especial, na formação inicial desses profissionais. Porém, Cartolano (1998) mostra que a educação especial é de extrema importância, no âmbito pedagógico, já que a sociedade vem sendo modificada nesse sentido, onde as pessoas com necessidades especiais tem uma qualidade de vida melhor graças ao avanço da medicina, biologia e inclusive, da pedagogia, podendo assim acabar com as diferenças e proporcionando a todos a mesma oportunidade educacional, como preconizado pelo artigo 206 da Constituição Brasileira de 1988.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tendências educacionais nos cursos de formação de professores, no Brasil, se apresentam seguindo as mudanças relacionadas ao meio social, político, histórico e econômico em que estão inseridas, o que tor-

na o processo de formação profissional relevante para a constituição de opinião e estruturação da sociedade em questão. Diante do exposto, as discussões direcionadas ao papel do Projeto Pedagógico (PP) de cada curso se tornam de extrema importância, principalmente no que se refere aos cursos de formação de professores.

Os documentos oficiais que orientam, organizam, regulam e estruturam esses cursos favorecem momentos de discussões e mudanças que devem estar em consonância com a organização social e econômica.

Neste artigo, tendo em vista os resultados obtidos no estudo, verifica-se que o PP do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina vem apresentando algumas mudanças significativas, ao longo da sua existência, e todas elas em consonância com a legislação geral da educação – Lei de Diretrizes e Bases e outros documentos do Ministério da Educação – como, por exemplo, com a inserção de atividades associadas à Educação Especial e Inclusiva nos currículos dos cursos de formação de professores.

Seguindo na mesma direção, percebe-se que o PP do presente curso atende às normativas, no momento em que se pretende formar um profissional que satisfaça todos os requisitos necessários à sua atuação, ou seja, conhecimentos ligados à Educação e Sociedade; Conhecimento, Currículo e Gestão; Conhecimento sobre a Docência; Conhecimentos sobre a Pesquisa em Educação e Estágio Supervisionado. Nesse sentido, prima por uma formação completa, propiciando a atividade docente nos mais diversos campos de atuação, com profissionais qualificados em todas as áreas de formação.

Vale ressaltar que a proposta de ter um profissional que atue com qualidade em todas as áreas é uma orientação prevista nos documentos oficiais, assim como nos referenciais teóricos educacionais.

No componente aqui analisado sobre Educação Especial, acredita-se que muito ainda deve ser discutido, implementado e melhorado, pois as disciplinas de cunho especial apresentam carga horária restrita, com pouco aprofundamento teórico e reflexivo. No entanto, não há nos documentos oficiais algo que seja específico e direcionado às necessidades apresentadas nos cursos de formação de professores em Pedagogia. Os cur-

rículos precisam avançar nas discussões sobre a formação profissional docente, visando a atender as formalidades dos documentos oficiais e, principalmente, buscar atualizar os Projetos Pedagógicos dos cursos de formação de professores.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: _____. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas, SP: Papirus, 2001. (Série prática pedagógica). p. 55-69.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Senado Federal. *LDB: lei de diretrizes e bases da educação nacional: lei nº 9394/96*. Brasília, DF: [s.n.], 1996.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2014.
- _____. Ministério da Educação. *Conheça o MEC*. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=171>. Acesso em: 05 mar. 2013.
- CARTOLANO, M. T. P. Formação do educador no curso de pedagogia: a educação especial. *Cadernos CEDES*, Campinas, SP, v. 19, n. 46, p. 29-40, set. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 mar. 2013.
- DIAS, R. E. *Competências: um conceito recontextualizado no currículo para a formação de professores no Brasil.2002*. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2002.
- FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos e formação. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPEU, 1986.

- MARQUES, C. A.; PEREIRA, J. E. D. Fóruns das licenciaturas em universidades brasileiras: construindo alternativas para a formação inicial de professores. *Educação e Sociedade*, ano XXIII, n. 78, p. 171-183, abr. 2002.
- MARQUES, M. O. A reconstrução dos cursos de formação do profissional da educação. *Em aberto*, Brasília, DF, ano 12, n. 54, p. 43-50, abr./jun. 1992.
- MEDEL, C. R. M. A. *Projeto político pedagógico: construção e implementação na escola*. Campinas: Autores Associados, 2008.
- PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação e Sociedade*, Minas Gerais, ano XX, n. 68, p. 109-125, 1999.
- SILVA, D. R.; DEL PINO, J. Aulas de ciências na oitava série do ensino fundamental: uma proposta de projeto curricular como processo em construção. *Ciênc. Educ.* Bauru, v. 16, n. 2, p. 447-464, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132010000200012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 out. 2014.
- SILVA, J. R. S.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, ano 1, n. 1, jul. 2009. Disponível em: <http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_documental_pistas_teoricas_e_metodologicas.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2015.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. *Projeto político pedagógico do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Londrina*. Centro de Educação e Artes. 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/PPP%20-%202010.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

CAPÍTULO 6

AS NORMATIVAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DAS LICENCIATURAS NA UFSC: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL

Walquíria Peres de AMORIM

Audrei GESSER

INTRODUÇÃO

Em tempos atuais, a questão da acessibilidade ainda está um pouco atrasada: o direito de um sujeito está além da visão do poder ir e vir em espaços públicos, por exemplo, com rampas para cadeirantes, piso podotátil para cegos, dentre outros. Ademais, vai além de um Intérprete de Língua de Sinais em sala aula para um aluno surdo. A acessibilidade engloba inúmeras necessidades do sujeito, seja ela atitudinal (referente ao apoio a pessoas que sofrem algum tipo de preconceito), arquitetônica (relativa ao acesso a espaços públicos: prédios, residências, parques etc.), comunicacional (atinentes à adaptação de materiais informacionais, de modo a se tornar mais acessível ao usuário), instrumental (referente à adaptação de objetos de uso comum ao usuário), metodológica (estratégias de ensino de acordo com a necessidade do usuário) e programática (implementação de políticas públicas sobre acessibilidade em leis, decretos etc.). Com essa preocupação em mente, um grupo de pesquisadores de todo o Brasil se debruça a investigar, a partir do seu local de atuação, como se dá a acessibilidade nas universidades das pessoas ditas “deficientes”. O presente capítulo, portanto, foi desenvolvido no período de abril de 2013 a março de 2014, através de

nossa inserção no projeto interinstitucional intitulado “Acessibilidade no ensino superior: da análise das políticas públicas educacionais ao desenvolvimento de mídias instrumentais sobre deficiência e inclusão”, coordenado pelas professoras Sandra Eli Martins e Lucia Leite. Nesse recorte investigativo, o nosso objetivo é verificar se os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC – estão de acordo com as normativas da Educação Inclusiva, atendendo à Portaria Interministerial 1793/94 e às normativas dispostas no Decreto 5626/05. Para a análise, serão utilizados documentos disponíveis na web, que tenham relevância para análise, e os próprios Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de licenciatura da UFSC. Nessa perspectiva, examinaremos os dados coletados, com o propósito de averiguar se favorecem ou prejudicam o acesso da pessoa portadora de necessidades especiais no ensino superior.

PROCESSOS INCLUSIVOS: UMA BREVE RETOMADA TEÓRICA

Os processos inclusivos, no Brasil, ainda são muito discutidos e abordam posições polêmicas. As políticas que tratam do assunto são pouco claras e falta efetividade na prática de muitos educadores. No contexto educacional, vê-se como inclusão o processo em que todos são vistos como iguais e devem ser atendidos como tais, sendo as diferenças existentes percebidas como não problemáticas, ou seja, como condições humanas enriquecedoras no processo de escolarização. Mas é sabido que refletir sobre o assunto de Educação Inclusiva não é fácil: a abordagem, por exemplo, é muito complexa, pois é preciso entender cada sujeito como único e conhecer suas necessidades. Afinal, não são eles os “deficientes”, mas a sociedade, que, atrasada, não se adequa às suas necessidades.

A partir da década de 90, quando se iniciou o debate sobre a necessidade de não somente intervir diretamente sobre essa população, mas também reestruturar a sociedade para que possibilite a convivência dos diferentes. (MENDES, 2002a, p. 64).

Para respaldo dessas políticas, foram criados vários documentos legais e, mesmo que não atendam às demandas, eles subsidiam essas políticas inclusivas, bem como as de acessibilidade, como o Decreto nº 5.296/04

– que regulamenta as Leis nº 10.048 e 10.098, com ênfase na Promoção de Acessibilidade; Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social; Decreto nº 5.626/05, que Regulamenta a Lei 10.436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. As LDB – Leis de Diretrizes e Bases vão de auxílio a esses programas inclusivos, bem como os PNE – Planos Nacionais de Educação. Lacerda (2011) nos lembra de que existem outras diretrizes e leis que orientam as políticas públicas para a educação de surdos – a Lei 10.098/94, de 23 de março de 1994, especialmente o capítulo VII, o qual legisla sobre a acessibilidade de língua de sinais, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001), a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, e, mais recentemente, o Decreto nº 5626/05, regulamentando as Leis nº 10.098/94 e nº 10.436/02. Toda essa legislação orienta as ações da federação, dos estados e municípios, no atendimento à pessoa surda, principalmente no que se refere a sua educação.

Nesse sentido, postula o MEC (2005), afirmando “[...] uma política efetivamente inclusiva deve ocupar-se com a desinstitucionalização da exclusão, seja ela no espaço da escola ou em outras estruturas sociais.” Desta sorte, todo e qualquer processo inclusivo deve estar de acordo com cada especificidade, não importando a esfera social e a pessoa de quem se trata.

AS NORMATIVAS EM TORNO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

No ano de 2005, o Decreto 5626, de 22 de dezembro, que regulamenta a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000 foram sancionados. O Decreto discorre sobre a condição do sujeito surdo, na sociedade, no que diz respeito aos graus de perda auditiva, caracterizando sua surdez. Inclui, também, a disciplina de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, como disciplina curricular obrigatória nos cursos de Pedagogia, Fonoaudiologia, Letras e demais licenciaturas, bem como cursos de formação de professores. Define que pessoas surdas terão prioridade nesses cursos de formação. Para exercício da profissão, exige que o profissional possua alguns certificados, como: curso de pós-graduação, de nível superior e certificado de proficiência em LIBRAS, de

cujos exames o Ministério da Educação é responsável. Essas delimitações são aplicáveis aos referidos no Capítulo III – Da Formação do Professor de Libras e do Instrutor de Libras.

Na sequência do documento, é apresentado o dever das instituições federais de ensino em ofertar à pessoa surda o acesso à informação, à comunicação e à educação, desde a educação infantil ao nível superior. O Decreto estabelece critérios para a formação dos Tradutores e Intérpretes de LIBRAS, que deve se dar através de curso superior na área, com habilitação em LIBRAS - Língua Portuguesa, estabelecendo prazo para a formação efetiva desses profissionais. Nesse ponto, o Decreto é importante, porque regulamenta a atuação dos profissionais tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais. A garantia do direito à educação e à saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva é de responsabilidade dos órgãos do governo, os quais devem incluir esses sujeitos em todas as esferas da vida social. Todas essas especificações serão de dever do Poder Público e de empresas, no apoio a difusão da LIBRAS. Tais grupos deverão atender à demanda da população surda de forma satisfatória.

A Portaria Interministerial nº 1.793/94, com base na Medida Provisória nº 765, de 16 de dezembro de 1994, preconiza, principalmente nos cursos que oferecem formação para atender profissionalmente a pessoas portadoras de necessidades especiais, que a formação seja complementada por meio de seu currículo. A referida Portaria Interministerial ainda contém quatro Artigos, sendo o último apenas para sancionar as disposições propostas no documento. O primeiro recomenda que seja ministrada uma disciplina, basicamente, sobre ética e a integração da pessoa portadora de necessidades especiais nos cursos de Pedagogia, Psicologia e demais licenciaturas. O Art. nº 2 indica, também, a inserção de conteúdos relacionados à disciplina mencionada acima, sobre ética e integração, nos cursos na área da saúde, como, por exemplo: Educação Física, Fonoaudiologia, Medicina e Terapia Ocupacional. Para outros cursos superiores, como Serviço Social, a recomendação é de acordo com a demanda. O terceiro Artigo propõe o aumento de estudos e criação de cursos superiores que sejam voltados para a temática de Educação Especial.

Resumindo, as normativas expostas são unânimes em afirmar que o acesso à informação, nos contextos educacionais, é direito de todos, deve

ser garantido de forma igualitária e de qualidade. Disciplinas devem ser incluídas nos currículos dos cursos já mencionados acima. Diante desse cenário legal, temos como ponto de partida para nossa investigação as seguintes perguntas: os Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura na UFSC estão de acordo com as Normativas de Educação Inclusiva? Em que medida tais diretrizes legais – quando referenciadas nos PPPs – contribuem efetivamente para permitir o acesso, a circulação e a permanência de pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida no ensino superior?

1 PERCURSO METODOLÓGICO

Para tentar responder às perguntas desta investigação, tomamos como base a metodologia de análise documental. O processo de análise documental se refere ao uso de documentos originais com o propósito de colher informações de interesse do pesquisador. Pimentel (2001, p. 179), em seu artigo “O método de análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica”, apresenta uma das possibilidades de categorização desse tipo de análise.

Com o intuito de contribuir para a utilização da análise documental em pesquisa, esse texto apresenta o processo de uma investigação. São descritos os instrumentos e meios de realização da análise de conteúdo, apontando o percurso em que as decisões foram sendo tomadas quanto às técnicas de manuseio de documentos: desde a organização e classificação do material até a elaboração das categorias de análise.

Esta investigação se molda ao caráter qualitativo, tendo como base a análise de conteúdo categorial. Bardin (2004: 201) descreve a análise categorial como

[...] uma operação de desmembramento do texto em unidades onde é possível identificar os diferentes núcleos de sentido que constituem a comunicação, e posteriormente, realizar o seu reagrupamento em classes ou categorias. A categorização ocorre após a análise do material.

Nosso primeiro passo na realização desta pesquisa documental foi reconhecer, dentre os mais de oitenta cursos de graduação da UFSC, quais eram os que ofereciam a habilitação em licenciatura. Ao todo, fo-

ram encontrados dezesseis cursos, a saber: Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação do Campo, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras – Libras, Letras – Língua e Literatura Estrangeira, Letras – Língua e Literatura Vernácula, Matemática, Pedagogia, Psicologia, Povos Indígenas do Sul da Mata Atlântica e Química.

Feito esse levantamento, foi preciso estabelecer contato com os chefes de departamento e coordenadores de curso, a fim de recolher os Projetos Político-Pedagógicos. Elaboramos uma carta com uma breve apresentação dos objetivos da pesquisa mais o pedido de disponibilização dos documentos. Apenas dois PPPs não foram possíveis de se arquivar, que são dos cursos de Educação do Campo e Povos Indígenas do Sul da Mata Atlântica. O contato com os coordenadores não foi satisfatório. A busca em páginas da web dos respectivos cursos nos apresentou algumas poucas informações, das quais tivemos que nos valer para a apreciação. Deve-se ainda referir que, fora do arquivo documental de cada curso, foram consideradas outras fontes primárias, como, por exemplo, páginas da web da própria universidade.

A documentação organizada não foi sujeita a uma crítica externa, ou seja, no que diz respeito a sua autenticidade, pois, sendo os contatos e páginas da web oriundos da mesma instituição, cremos que os documentos não foram alterados ou forjados. Em seguida, os documentos foram sujeitos a uma crítica interna, em outras palavras, procuramos entender o seu conteúdo. Esse momento da análise documental resultou em uma tabela (cf. abaixo), o que inclui alguns descritores de pesquisa, o que nos auxiliou no detalhamento e elaboração dos aspectos relativos à caracterização dos PPPs, bem como aos aspectos para interpretação dos dados.

No processo de leitura, sentimos a necessidade de mais uma vez entrar em contato com os responsáveis dos cursos, pois alguns dos documentos não mencionavam as normativas e, para não cometermos equívocos, questionamos junto a esses responsáveis sobre a elaboração do PPP. A resposta da grande maioria foi de que uma nova reformulação já estava em andamento, um novo Núcleo Docente Estruturante (NDE) estava sendo formado; ou se justificou que não havia, por ora, intenção de mudanças ou a existência de documentos que completassem os documentos dos cursos.

Como já foi frisado, nosso objetivo é averiguar se os Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de licenciatura da UFSC estão de acordo com as normativas de Educação Inclusiva, a saber: o Decreto 5626 e a Port. Interministerial 1793. A leitura dos PPPs se deu em busca de informações norteadoras gerais, considerando-se: tipo de curso, número de professores e alunos, tempo de vigência do curso, ano de elaboração do PPP. Para respondermos às nossas perguntas de pesquisa, respaldamo-nos em alguns descritores, de modo que a nossa busca pudesse evidenciar as temáticas relacionadas à acessibilidade no curso superior delineadas já no próprio documento. Os descritores foram divididos em três unidades de análise:

1. Unidade de análise LIBRAS: surdez, Libras, Língua Brasileira de Sinais, Língua de Sinais, linguagem de sinais, surdo, deficiente auditivo, surdo-cego.
2. Unidade de análise ACESSIBILIDADE: mediador linguístico, tradutor-intérprete de Língua de Sinais, acessibilidade, deficiência, cadeirante, deficiente físico, interlocutor, inclusão social, mobilidade reduzida, escola inclusiva, educação especial, atendimento educacional especializado, necessidades educacionais especiais, adaptações curriculares, equidade e diversidade.
3. Unidade de análise MINORIAS: minorias linguísticas, culturais, negros, étnico-racial, povos indígenas, índios.

2 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DA UFSC

Algumas ações vêm sendo realizadas pela UFSC, com o objetivo de sanar problemas causados pela falta de acessibilidade às pessoas portadoras de necessidades especiais. Por exemplo, em 2013, o antigo Núcleo de Acessibilidade, que também já foi conhecido como Comitê de Acessibilidade, passou a chamar-se Coordenadoria de Acessibilidade Educacional, com a finalidade de atender à demanda acadêmica, principalmente de alunos que possuam algum tipo de deficiência. Os alunos que queiram receber esse tipo de atendimento devem fazer um cadastro junto à secretária de seu curso, informando o tipo de deficiência, para que seja repassado ao órgão responsável. A Coordenadoria trabalha com as definições legais de deficiência (Decretos 3298/90 e 5296/04), além da in-

clusão de outras categorias de necessidades especiais, tais como: deficiência física, mobilidade reduzida, deficiência auditiva, surdez, deficiência visual (cegueira e baixa-visão), surdocegueira, deficiência intelectual, Transtornos do Espectro Autista, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, dislexia, Síndrome de Down. A Coordenadoria dá suporte aos professores e coordenadores dos cursos que recebem esses alunos, explicando quais os métodos mais adequados de ensino, além de contar com bolsistas que acompanham esses alunos em horários extraclasse.

O Ambiente de Acessibilidade Informacional – AAI – pertence ao setor de Referência da Biblioteca Universitária. A partir da aprovação do projeto intitulado “A Universidade como espaço de estudos e pesquisa para todos: uma inclusão necessária”, que foi submetido e aprovado pelo Programa Incluir do Ministério da Educação, deu-se início ao projeto de implementação do Ambiente, que teve seu funcionamento efetivo no ano de 2011; antes disso, contava apenas com bolsistas, estudantes da UFSC. Atualmente, o AAI desenvolve seu trabalho com duas servidoras (Clarissa Pereira e Marivone Richter) e mais dois bolsistas, alunos do curso de Letras Libras.

O objetivo do AAI é a adaptação de materiais utilizados por alunos com deficiência, a fim de que eles se tornem acessíveis para estudo e serviços, como capacitação dos usuários no uso adequado das fontes de informação e recursos tecnológicos, orientação à pesquisa bibliográfica, acesso às fontes de informação eletrônicas e impressas, digitalização, leituras dos textos e acervo em Braille. Hoje, o público-alvo mais atendido são alunos com deficiência visual de vários cursos da Universidade. O AAI pode ser usado como espaço de estudo, no qual se disponibilizam computadores com acesso à internet e um vasto acervo de livros. Além disso, o Ambiente desenvolve, bimestralmente, o projeto “Café Com Tato”, que reúne alunos, professores, servidores, ou seja, todo o público interessado em discutir de forma descontraída o tema acessibilidade.

2.1 OS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFSC E SEUS PPPs: ANALISANDO OS DOCUMENTOS

Os cursos de licenciaturas têm por finalidade formar professores para atuar em diversos contextos educacionais: educação infantil, en-

sino fundamental, médio e superior. Os Projetos Político-Pedagógicos são documentos obrigatórios em todos os estabelecimentos de ensino, como indica a Lei 9.394/96, no inciso I do Artigo 12. Ele deve conter a visão, missão, objetivos, metas e as ações que devem ser seguidos, no decorrer do processo educacional.

Para análise, foi feita uma leitura dos Projetos Político-Pedagógicos, a fim de localizar nos documentos as informações norteadoras e os descritores de cada unidade de análise, de modo a, com base nesses dados, verificar se esses documentos coadunam com as normativas de educação inclusiva. A pesquisa foi realizada com o uso dos PPPs dos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Santa Catarina, aqui organizados por áreas de conhecimento, segundo o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq:

CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Informações Gerais/Curso	Ciências Biológicas
Nº de Professores	_*
Número de alunos	-
Tempo de curso	10 semestres
Ano do PPP	2009
Normativas de Educação Inclusiva	-
Unidade de Análise Libras	-
Unidade de Análise Acessibilidade	-
Unidade de Análise Minorias	-

*a utilização de hífen (-) indica que o PPP não contempla este item.

O curso de Ciências Biológicas¹, da UFSC, é alocado no Centro de Ciências Biológicas – CCB. O primeiro PPP do curso foi criado no ano de 1993 e conta com sua versão atual, desde o ano de 2009. O perfil do egresso é descrito como o profissional que seja preocupado com a sua formação, não só em sua área, a Biologia, mas que tenha habilidade para se articular com as outras áreas do saber. No entanto, no documento do curso, não se encontram menções às normativas de Educação Inclusiva, uma vez que estas são claras, ao salientar que todos os cursos de Licenciatura do

¹ Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências Biológicas. Projeto Político-Pedagógico do curso de Ciências Biológicas. Florianópolis, 2009.

Ensino Superior devem conter em currículo disciplinas que abordem temas sobre pessoas portadoras de necessidades especiais, bem como a inserção da disciplina de Libras. Com certeza, na realidade de atuação profissional, esses egressos irão se ver diante de situações que deveriam ter sido contempladas durante a graduação, período no qual se forma um profissional, por exemplo, ter em sala de aula um aluno portador de necessidades especiais.

CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA

Informações Gerais/Curso	Física	Matemática	Química
Nº de Professores	_*	-	38 professores
Número de alunos	-	-	450 alunos
Tempo de curso	8 semestres	8 semestres	8 semestres
Ano do PPP	2002	-	2008
Portaria 1793/94 e Decreto 5626/05	-	-	-
Unidade de Análise Libras	-	-	Sim
Unidade de Análise Acessibilidade	-	-	Sim
Unidade de Análise Minorias	-	-	-

*a utilização de hífen (-) indica que o PPP não contempla este item.

No prédio de Ciências Físicas e Matemáticas – CFM – estão alocados os cursos de graduação em Física², Química³, cujos Projetos Político-Pedagógicos são datados de 2002 e 2008, respectivamente. Somente o PPP do curso de Matemática⁴ não apresenta data. Em suma, o profissional, ou seja, os egressos desses cursos têm o domínio do conteúdo da área e estratégias pedagógicas para o ensino, sendo participativos em projetos da sua área ou interdisciplinares.

Os cursos elencados neste grupo trazem poucas informações norteadoras; somente o curso de Química apresenta informações mais relevantes, por exemplo, na Unidade de Análise Libras há a menção de palavras como Libras (2), Língua de Sinais (4), Língua Brasileira de Sinais

² Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências Físicas e Matemáticas. Projeto Político-Pedagógico do curso de Física. Florianópolis, 2002.

³ Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências Físicas e Matemáticas. Projeto Político-Pedagógico do curso de Química. Florianópolis, 2009.

⁴ Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências Físicas e Matemáticas. Projeto Político-Pedagógico do curso de Matemática. Florianópolis.

(6) e Surdo (3), já na Unidade de Análise Acessibilidade aparece apenas a palavra Inclusão (2).

Observando os dados obtidos a partir da extração dos descritores e com o respaldo também da Lei 10.436/02, verificou-se que esse curso está dentro da legalidade, afinal, o ensino de Libras é obrigatório a estudantes dos cursos de licenciatura.

CIÊNCIAS DA SAÚDE

Informações Gerais/Curso	Educação Física
Nº de Professores	-*
Número de alunos	587
Tempo de curso	8 semestres
Ano do PPP	2005
Normativas de Educação Inclusiva	-
Unidade de Análise Libras	-
Unidade de Análise Acessibilidade	-
Unidade de Análise Minorias	-

*a utilização de hífen (-) indica que o PPP não contempla este item.

O PPP do curso de Educação Física⁵ tem sua última versão no ano de 2005. Pela leitura do quadro acima, nota-se a ausência de menção às normativas de Educação Inclusiva. O perfil do egresso é descrito como um profissional apto a atuar em diversas áreas. No entanto, se futuramente tal profissional tivesse, dentre seus alunos, um que fosse portador de necessidades especiais, provavelmente seu envolvimento e desempenho não seriam os mesmos, caso esse egresso fosse contemplado durante a graduação com disciplinas relacionadas a essas necessidades, procedimento previsto na Portaria 1793/94:

Art.1º Recomendar a inclusão da disciplina “Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas.

⁵ Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Saúde. Projeto Político-Pedagógico do curso de Educação Física. Florianópolis, 2005.

Durante a análise, não foi encontrada nenhuma menção sobre as Unidades de Análise, nem para as normativas.

CIÊNCIAS HUMANAS

Informações Gerais/Curso	Ciências Sociais	Psicologia	Pedagogia
Nº de Professores	39 professores	47 professores	54 professores
Número de alunos	-*	-	432 alunos
Tempo de curso	8 semestres	10 semestres	8 semestres
Ano do PPP	2006	2009	2006
Portaria 1793/94 e Decreto 5626/05	-	Sim	-
Unidade de Análise Libras	-	Sim	Sim
Unidade de Análise Acessibilidade	-	-	Sim
Unidade de Análise Minorias	Sim	Sim	Sim

Informações Gerais/Curso	Filosofia	Geografia	História
Nº de Professores	24 professores (ano 2000)	44 professores	23 professores
Número de alunos	-	-	0
Tempo de curso	8 semestres	9 semestres	8 semestres
Ano do PPP	2004	2006	2006
Portaria 1793/94 e Decreto 5626/05	-	-	-
Unidade de Análise Libras	-	Sim	-
Unidade de Análise Acessibilidade	-	Sim	Sim
Unidade de Análise Minorias	Sim	Sim	Sim

*a utilização de hífen (-) indica que o PPP não contempla este item.

Ao todo, a UFSC oferece dez cursos em Ciências Humanas: Ciências Sociais, Educação do Campo, Filosofia⁶, Geografia⁷, História⁸, Pedagogia, Povos Indígenas do Sul da Mata Atlântica, Psicologia, os quais, na sua grande maioria, se localizam no Centro de Filosofia e História – CFH, exceto os cursos de Educação do Campo e Pedagogia, que se encontram no Centro de Educação – CED. Os anos de publicação de cada PPP estão no período de 2004 a 2009.

⁶ Universidade Federal de Santa Catarina. Centro Filosofia e Ciências Humanas. Projeto Político-Pedagógico do curso de Filosofia. Florianópolis, 2004.

⁷ Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Projeto Político-Pedagógico do curso de Geografia. Florianópolis, 2002.

⁸ Universidade Federal de Santa Catarina. Centro Filosofia e Ciências Humanas. Projeto Político-Pedagógico do curso de História. Florianópolis, 2006.

O curso de Educação do Campo é oferecido pelo MEC e tem a finalidade de qualificar adequadamente professores “não habilitados”, que atuam em escolas do campo. O curso é ofertado pela UFSC desde o ano de 2009, é coordenado pela Prof^a Dr^a Beatriz Bittencourt Collere Hanff. O perfil do egresso na graduação em Educação do Campo é caracterizado pela atuação como professor nas áreas de ciências da natureza, matemática e agrárias.

O curso de licenciatura Povos Indígenas do Sul da Mata Atlântica foi criado no ano de 2011, na UFSC. Hoje, o coordenador do curso é o Prof. Dr. Lucas de Melo Reis Bueno. O curso está localizado no CFH e vinculado ao Departamento de História. A estrutura é desenvolvida na Pedagogia da Alternância, ou seja, parte presencial na universidade e outra na comunidade a que pertence o aluno. A graduação habilita em Licenciatura da Infância, Licenciatura das Linguagens, Licenciatura em Humanidades, Licenciatura do Conhecimento Ambiental, tendo como público-alvo povos indígenas que vivem na parte meridional do Bioma Mata Atlântica: Guarani (ES, RJ, SP, PR, SC, RS), Kaingáng (SP, PR, SC, RS) e Xokleng (SC), com Ensino Médio completo ou em conclusão em 2010.

Para descrição dos dados, utilizamos apenas três cursos: Ciências Sociais⁹, Pedagogia¹⁰ e Psicologia¹¹. Não foram encontrados, nem disponibilizados os Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de Educação do Campo e Povos Indígenas do Sul da Mata Atlântica, de modo que as informações aqui divulgadas se encontram em páginas da web dos respectivos cursos.

Os cursos elencados neste grupo trazem algumas informações norteadoras, por exemplo, o curso de Ciências Sociais, em sua Unidade Análise Minorias, há a menção de palavras como minorias (1), Negros (10), índios (5), Povos Indígenas (1), Indígena (21); todavia, esse curso não contempla itens importantes, como menção às Normativas de Educação Inclusiva. O curso de Pedagogia contempla a maioria dos norteadores de descrição: Unidade Libras: Libras (6), Surdo (6), Língua de Sinais (3),

⁹ Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Projeto Político-Pedagógico do curso de Ciências Sociais. Florianópolis, 2002.

¹⁰ Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia. Florianópolis, 2006.

¹¹ Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Projeto Político-Pedagógico do curso de Psicologia. Florianópolis, 2009.

Unidade acessibilidade: deficiência (3), Inclusão (4), necessidades especiais (5), Unidade Minorias: Negros (4). No entanto, não há menção alguma às Normativas de Educação Inclusiva. O ano de criação do PPP equivale ao ano de publicação do Decreto 5626/06 e é muito posterior à data de publicação da Portaria Interministerial 1793/94, logo entendemos que tal documento deveria estar em conformidade com tais normativas.

Dentre todos os documentos analisados, o PPP do curso de Psicologia é o único que apresenta as duas Normativas e traz no corpo do documento algumas palavras das Unidades de Análise, como: Unidade Libras: Libras (6), Língua de Sinais (1), Unidade Minorias: minorias (3). Mesmo não contemplando as Unidades de Análise, verifica-se a presença das Normativas, que regem as atividades curriculares do curso.

LETRAS, LINGUÍSTICA E ARTES

Informações Gerais/Curso	Letras Libras	Letras - Língua e Literatura Estrangeira	Letras – Língua e Literatura Vernácula
Nº de Professores	12 professores	43 professores	-*
Número de alunos	-	240 alunos	-
Tempo de curso	8 semestres	8 semestres	9 semestres
Ano do PPP	2008	2011	2006
Portaria 1793/94 e Decreto 5626/05	Decreto 5626/05	-	-
Unidade de Análise Libras	Sim	-	-
Unidade de Análise Acessibilidade	Sim	Sim	Sim
Unidade de Análise Minorias	Sim	-	Sim

*a utilização de hífen (-) indica que o PPP não contempla este item.

Os cursos relacionados à área de linguagem são Letras Libras¹², Letras – Língua e Literatura Estrangeira¹³ e Letras – Língua e Literatura Vernácula¹⁴. Cada um desses cursos pertence a Departamentos diferentes, dentro da UFSC, mas todos estão alocados no Centro de Comunicação e Expressão – CCE.

¹² Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Comunicação e Expressão. Projeto Político-Pedagógico do curso de Letras Libras. Florianópolis, 2008.

¹³ Universidade Federal de Santa Catarina. Centro Comunicação e Expressão. Projeto Político-Pedagógico do curso de Letras – Língua e Literatura Estrangeira. Florianópolis, 2011.

¹⁴ Universidade Federal de Santa Catarina. Centro Comunicação e Expressão. Projeto Político-Pedagógico do curso de Letras – Língua e Literatura Vernácula. Florianópolis, 2006.

O egresso de Letras é descrito como uma pessoa de perfil crítico e, ao mesmo tempo, atento à linguagem em seus vários contextos de uso.

O curso de Letras Libras apresenta dados como Unidades de Análise Libras: libras (168), surdez (37), língua de sinais (135), surdo (147), Unidade de Análise Acessibilidade: intérprete (62), tradutor (54), guia-intérprete (3), Unidade de Análise de Minorias: minorias (3). No curso de Letras Libras, vê-se a grande preocupação com a questão da surdez, uma vez que a comissão que estruturou o PPP é composta por docentes surdos e ouvintes, exibindo assim um misto de culturas nesse processo de elaboração documental, além de a graduação tratar de questões atreladas à surdez, por isso esse foco maior na Unidade de Análise Libras. No entanto, outros assuntos, como Unidade de Análise Acessibilidade e Minorias, não são discutidos com muita profundidade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se propõe, como objetivo geral, analisar os Projetos Político- Pedagógicos dos cursos de licenciatura da UFSC, a fim de verificar se estão de acordo com o Decreto 5626/05 e a Portaria Interministerial 1793/94. A UFSC oferece mais de 80 cursos de graduação, dos quais foram selecionados 16 que possuem a habilitação em licenciatura. A primeira etapa da pesquisa foi de reconhecimento desses cursos e do contato com os coordenadores e chefes de departamento. Feito isso, foi realizado o recolhimento desses projetos, de forma virtual e presencial. Apenas dois PPPs não foram possíveis de arquivar – Educação do Campo e Povos Indígenas do Sul da Mata Atlântica. O contato com os coordenadores foi feito, mas houve a chance de um encontro presencial para esclarecimentos e entrega dos Projetos, uma vez que a busca foi feita em páginas da web dos respectivos cursos, nos quais apresentavam algumas poucas informações. Logo após o recolhimento, fez-se o cotejamento desses documentos com o Decreto e a Portaria. Durante essa fase, o contato com os coordenadores continuou e, quando questionados sobre a elaboração do PPP, geralmente, a resposta era de que uma nova reformulação estava em andamento, um novo corpo docente estruturante estava sendo formado, ou mesmo que

não havia, por ora, intenção de mudanças e que não existiam documentos que completassem os projetos.

Não podemos esquecer que há uma diferença entre o que é visto dentro da Universidade e fora dela, pois o egresso de cursos de licenciatura, ao iniciar sua vida profissional, se depara com outro de sistema de educação, algo parecido com uma lógica de mercado. Por exemplo, o Decreto 5626/05 e a Portaria Interministerial 1793/94 são normativas que garantem o acesso à informação e outras necessidades básicas de pessoas portadoras de necessidades especiais, mas é sabido também que, no contexto educacional, a inclusão não é feita de forma efetiva. Um dos motivos é o governo aceitar pessoas que não possuem formação específica na área; por exemplo, em editais para contratação de Tradutores/Intérpretes de Língua de Sinais, a formação exigida é em licenciatura, no entanto, durante a formação em licenciatura, o egresso não é contemplado com as competências necessárias para a atuação de um Tradutor/Intérprete de Língua de Sinais: competência linguística, referencial e tradutória.

Os resultados mostraram que, infelizmente, são poucos os cursos que atendem às normativas, em seus projetos, enquanto a maioria dos cursos observados não explicita em seus documentos as normativas, mas grande parte deles tem uma demanda de alunos portadores de necessidades especiais e, ainda assim, lhes é garantido o acesso, seja em questões de acessibilidade espacial, seja informacional, por exemplo. Um bom modelo disso é que a UFSC possui uma Coordenadoria de Acessibilidade e o Ambiente de Acessibilidade Informacional, para fazer esse contraponto, na prática.

O tema do projeto de pesquisa é muito importante e relevante, de sorte que, com certeza, deve ser levado adiante. Até este ponto, foram analisados os Projetos Político-Pedagógicos desses cursos, mas seria interessante também averiguar qual foi o processo de elaboração desses documentos, entendendo o contexto sócio-histórico de cada curso, de forma diferenciada. Nossa análise documental se limita, primordialmente, a apresentar dados de forma quantitativa, porém, no momento em que são buscados elementos e as vozes dos sujeitos que participaram do processo de elaboração ou, ainda, um diálogo com os atuais coordenadores desses cursos, poderemos conhecer mais a fundo os pontos positivos e negativos da realidade das graduações com habilitação em licenciatura da UFSC. E essa é a próxima etapa da pes-

quisa. Por ora, os dados coletados colaboram tanto no sentido de se ter um panorama geral, a partir da leitura de documentos que norteiam os fazeres docentes, como ajudam igualmente para uma compreensão mais refinada do contexto universitário em que estamos inseridas.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004. 223 p.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Lei nº 7.853/89 de 24 de outubro de 1989*. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF, 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm>. Acesso em: 15 mar. 2014.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. *Decreto 3.298/99 de 20 de dezembro de 1999*. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 10 jun. 2014.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. *Lei nº 10.048/00 de 08 de novembro de 2000*. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10048.htm>. Acesso em: 10 out. 2015.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. *Lei nº 10.098/00 de 19 de dezembro de 2000*. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm>. Acesso em: 20 out. 2015.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. *Lei 10436/2002 de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 10 dez. 2014.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. *Decreto 5.296/04 de 02 de dezembro de 2004*. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para

a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 10 dez. 2014.

_____. Presidência da República. Casa Civil. *Decreto n. 5626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei n.10436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o artigo 18 da Lei n. 10098 de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 19 out. 2015.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Portaria Ministerial 1793/94 de dezembro de 1994*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>>. Acesso em 10 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Inclusão. *Revista da Educação Especial*, Brasília, v. 1, n. 1, out. 2005.

_____. Portal Brasil. Geral. *Acessibilidade*. Florianópolis, 2013. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/acessibilidade>>. Acesso em: 05 maio 2014.

CENTRO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. Áreas do conhecimento. Florianópolis, 2014. Disponível em: <http://www.cnpq.br/web/guest/dados_abertos>. Acesso em: 05 maio 2014.

INCLUSÃO já! Leis e documentos. Florianópolis, 2013. Disponível em: <<http://inclusaoja.com.br/legislacao/>>. Acesso em: 19 set. 2013.

LACERDA, C. B. *Intérprete de libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 179-195, nov. 2001.

SALVADOR, D.S. C. O. et al. Processo educacional inclusivo: das discussões teóricas à necessidade da prática. *Hollos*, ano 22, p. 11-23, dez. 2006.

SANTA CATARINA. Secretaria de Educação. *Projeto político-pedagógico*. Florianópolis, 2014. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/ppp>>. Acesso em: 25 maio 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. *Ambiente de acessibilidade informacional*. Florianópolis, 2013. Disponível em: <<http://portalbu.ufsc.br/aai-acessibilidade/>>. Acesso em: 20 set. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. *Curso de cinema*. Florianópolis, 2013. Disponível em: <<http://www.cinema.ufsc.br/?p=2681>>. Acesso em: 22 set. 2013.

_____. *Curso de licenciatura em educação do campo*. Florianópolis, 2013. Disponível em: <<http://www.licenciatura.educampo.ufsc.br/>>. Acesso em: 22 set. 2013.

_____. *Licenciaturas indígenas: o curso*. Florianópolis, 2013. Disponível em: <<http://licenciaturaindigena.ufsc.br/curso/>>. Acesso em: 19 set. 2013.

CAPÍTULO 7

ASPECTOS DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA DISCIPLINA DE LIBRAS NOS CURSOS DE LICENCIATURAS: COM A VOZ OS PROFESSORES

Otávio Santos COSTA

Cristina B. Feitosa de LACERDA

INTRODUÇÃO

As comunidades surdas no Brasil, organizadas enquanto sociedade civil, têm realizado importantes avanços nas lutas políticas e legislativas referentes a seus direitos, sobretudo nas últimas duas décadas.

Entre as principais conquistas legislativas dos movimentos surdos, podemos destacar como marco legal a promulgação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e Fonoaudiologia (BRASIL, 2002).

Além disso, destacamos as determinações do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436 (Lei Libras), visando a atender aos direitos educacionais das pessoas surdas, determinando a implementação da disciplina de Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores e Fonoaudiologia, a formação e certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa para estudantes surdos como se-

gunda língua, na modalidade escrita, e a organização da educação bilíngue nas escolas da rede regular de ensino (BRASIL, 2005). Por fim, podemos destacar a Lei nº 12.319, de 01 de setembro de 2010, que regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (BRASIL, 2010).

Ainda sobre a formação de professores, o Decreto nº 5.626/2005, no artigo 9º do capítulo III, dispõe sobre prazos e percentuais mínimos para a implementação progressiva da disciplina de Libras como componente curricular obrigatória nos cursos de formação de professores e Fonoaudiologia, determinando o prazo final de dez anos, a partir de sua promulgação, para que cem por cento dos cursos de Licenciatura e Fonoaudiologia das Instituições de Ensino Superior (IES) ofereçam a disciplina, priorizando sua implementação nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras (BRASIL, 2005).

Também é disposto no Decreto o prazo de, a partir de um ano de sua publicação, a implementação da Libras como disciplina curricular optativa para os demais cursos de educação superior e na educação profissional (BRASIL, 2005).

Entendemos que conhecer o processo histórico da implementação da disciplina de Libras, ou seja, como e em que contexto as disciplinas de Libras têm sido incluídas nos cursos de Licenciatura, seja fundamental para a compreensão dos seus possíveis avanços e retrocessos na perspectiva da educação inclusiva e da educação de surdos.

Partindo da compreensão de que os impactos do Decreto nº 5.626/2005 nos cursos de formação inicial de professores podem colaborar ou não para a transformação educacional no atendimento de estudantes surdos nas escolas da rede regular de ensino, buscamos, com o presente estudo, contribuir para a discussão sobre a implementação das disciplinas de Libras nos currículos dos cursos de formação de professores e seus efeitos.

Diante disso, este trabalho teve como objetivo geral investigar o processo histórico de implementação das disciplinas de Libras nos Cursos de Licenciaturas em cidade de médio porte no interior do Estado de São Paulo, em Instituições de Ensino Superior (IES) nos âmbitos público (federal e estadual) e privado de serviço educacional.

E, mais especificamente, caracterizar o oferecimento das disciplinas de Libras a partir de documentos de caracterização das disciplinas emitidos pelos respectivos cursos e analisar os depoimentos de Professores de Libras e Gestores Universitários acerca do processo histórico de implantação da disciplina de Libras nos Cursos de Licenciatura.

Compreender a dinâmica de funcionamento da implementação da disciplina de Libras em uma mesma cidade, nos âmbitos municipal, estadual e federal, nas esferas privada e pública de serviço educacional, representa compreender um microcosmo pelo qual se podem ter notícias das estratégias e reflexões sobre a implementação dessa disciplina em um cenário mais amplo, uma vez que a materialidade do tema é recorrente, o que torna fundamental a efetivação deste estudo.

Lançamos mão de pesquisa qualitativa de natureza descritiva para compor este trabalho, que também se consubstanciou a partir de leituras e estudos sobre educação bilíngue para surdos, sobre a formação de cursos de Licenciaturas e sobre legislação da área para construção de nosso referencial teórico, além de revisão da literatura científica publicada sobre o presente tema e das discussões e experiências vivenciadas pela participação no Grupo de Pesquisas Surdez e Abordagem Bilíngue, que serviram de apoio ao estudo.

No percurso metodológico, foi realizada análise dos documentos de caracterização das disciplinas de Libras fornecidos pelas IES pesquisadas e entrevistas semiestruturadas com gestores e professores de Libras envolvidos diretamente com o processo histórico de implementação das mesmas.

Desenvolvemos este artigo fazendo inicialmente breve levantamento histórico sobre os cursos de formação de professores, no Brasil, que, apesar de não apresentar análise aprofundada, pode nos situar em linhas gerais alguns aspectos desses cursos, nos quais as disciplinas de Libras serão implementadas.

Em seguida, apresentamos as características que consideramos mais relevantes da oferta da disciplina nos cursos das IES pesquisadas, os resultados das análises das entrevistas e, por fim, nossas considerações sobre o estudo e seus resultados.

CURSOS DE LICENCIATURA NO BRASIL

A imagem que tem sido historicamente construída e reforçada no interior da academia, ao longo dos tempos, apesar dos movimentos de valorização docente, é a hierarquização da relação entre os cursos na modalidade bacharelado e Licenciaturas, privilegiando os cursos de bacharelado reconhecidos por seu caráter de formação em conteúdos científicos, em detrimento das Licenciaturas, as quais detêm a formação dos chamados conteúdos pedagógicos (DIAS-DA-SILVA; MUZZETI, 2008).

Buscamos em Bourdieu (1997) a explicação para este conflito: é o campo científico, enquanto lugar de luta política pela dominação científica, que designa a cada pesquisador, em função da posição que ele ocupa seus problemas, indissociavelmente políticos e científicos. (p.126).

Para o autor mencionado, os conflitos epistemológicos são essencialmente políticos. Isso nos remete a uma reflexão sobre os percursos de formação de professores para a Educação Básica, no Brasil.

Em 1935, eleva-se pela primeira vez, no país, a formação de professores ao nível superior, com a incorporação da Escola de Professores à Universidade do Distrito Federal (UDF), com o nome de Faculdade de Educação. Em 1939, com a extinção da UDF e a anexação de seus cursos à Universidade do Brasil, a Escola voltava a ser integrada ao Instituto de Educação (SAVIANI, 2009).

Vale destacar que, a despeito dessas ações, não deixou de haver formação de professores em nível secundário, através do curso normal, por exemplo, que formava regentes para o ensino primário.

À semelhança de seu congênere do Distrito Federal, o Instituto de Educação de São Paulo, pela sua Escola de Professores, foi incorporado na década de 1930 à Universidade de São Paulo (USP), passando a responsabilizar-se pela formação pedagógica dos alunos das diversas seções da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que pretendessem licença para o magistério.

A formação nos conteúdos específicos relativos ao curso secundário ficaria a cargo da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (SAVIANI, 2009). Azanha (1996, p.58) lembra que “[...] a anexação do Instituto à Faculdade

de Filosofia foi fator de grande empobrecimento da formação de professores que, de três anos, passou a ter a duração de apenas um”. Em 1937, é organizada a Universidade do Brasil, da qual constava a Faculdade Nacional de Filosofia. Fazia parte do currículo uma seção especial (curso de didática de um ano), que, quando cursado por bacharéis, daria o título de licenciado, permitindo o exercício do magistério nas escolas. Pode-se afirmar que esse modelo deu origem ao modelo de Licenciatura conhecido como o 3+1¹.

A desvinculação só ocorre em 1938, com a criação da Seção de Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, transferindo-se os catedráticos do Instituto para a nova seção. Estava definido o modelo a ser adotado progressivamente por outras unidades da Federação, configurando-se as grandes linhas que sedimentaria a organização dos cursos de formação de professores até a Lei nº 5.692/72 (PENIN, 2001; SAVIANI, 2009).

A discussão sobre a formação de professores transcorre por décadas, sendo mais calorosa nos anos de 1960, passando pelo golpe de 1964 e se estendendo até a reforma universitária de 1968, em nível nacional.

O desprestígio da formação docente permanece, pois, para ser professor, bastava frequentar quatro disciplinas: Estrutura e Funcionamento do Ensino, Psicologia da Educação, Didática e Prática de Ensino, geralmente oferecidas pelas Faculdades de Educação e ou Departamentos, pouco articulados com os Institutos que disponibilizavam as “disciplinas de conteúdo” (SAVIANI, 2009).

A propositura de novas leis e regulamentos se efetiva e, no início do século XXI, emerge um conjunto de pareceres e resoluções decorrentes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), que irá disciplinar a Formação de Professores, culminando com um amplo processo de reestruturação dos cursos de Licenciatura.

Destacamos, entre esses, o Parecer 09/2001 e as Resoluções 01 e 02 de 2002 do CNE que fixam as exigências legais para os cursos de formação de professores, orientando as reformas nesses cursos e adotando

¹ No modelo conhecido como 3+1 ou 3 para 1, os cursos de Licenciatura são organizados de forma a considerar, em seu currículo, 3 anos de formação nos conteúdos específicos da área de cada curso (matemática, geografia, química etc.) e mais 1 ano de disciplinas pedagógicas.

do como carro-chefe a garantia de componentes comuns: “práticas como componentes curriculares”, de duração mínima de 400 horas, “estágio curricular supervisionado”, com duração mínima de 400 horas, “conteúdos curriculares de natureza científico-culturais”, mínimo de 1.800 horas, e “atividades acadêmico-científico-culturais”, com, no mínimo, 200 horas (BRASIL, 2002).

Tomadas essas medidas, sem ampliar o tempo de duração dos cursos de Licenciaturas, mas, ao contrário, a exigência por cursos de formação cada vez mais rápida acabou por ocasionar diminuição na carga horária das disciplinas, causando estrangulamento dos cursos.

Ao impor mudanças nesses cursos, sob a ótica da epistemologia da prática (competências e práticas), a legislação reforçou a ausência de conhecimento científico, no campo educacional, favorecendo o princípio do “aprender fazendo”.

As políticas públicas educacionais implantadas nas duas últimas décadas afetaram, sobretudo, as propostas curriculares educacionais, abrangendo a formação de professores. A ideologia neoliberal, fundamentada na crença de que a “educação é mercadoria”, exige que os processos pedagógicos sejam orientados pela garantia e pela busca de eficiência, eficácia e produtividade acadêmica, nem sempre levando em consideração a qualidade da educação. Das ciências humanas, em especial, exigem-se produtos aplicáveis ao mercado, produzindo conhecimentos úteis para atender às demandas de uma sociedade, regida cada vez mais pela lógica do indivíduo e da competição (SARLO, 1999; NÓVOA, 2009).

A nova LDBEN não contemplou a expectativa dos educadores brasileiros de melhor equação dos problemas educacionais do país, após o regime militar, apresentando como alternativa aos cursos de Licenciatura os institutos superiores de educação e escolas normais superiores, o que, para Saviani (2009),

[...] sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, promovendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração. (p. 218-221).

Podemos constatar que, diante das sucessivas mudanças ocorridas no processo histórico de formação docente, a questão pedagógica que aparentemente foi ganhando espaço até se tornar protagonista nos ensaios de reformas, a partir da década de 1930, não encontrou, até hoje, encaminhamento satisfatório.

O que se destaca, ao longo desse período, é a precariedade de políticas formativas, cujas tentativas de mudanças não atingiram um padrão minimamente consistente de formação docente para enfrentar os problemas da educação escolar, em nosso país (SAVIANI, 2009).

É à essa formação de professores, historicamente inconsistente, que deve ser incorporada formação que possibilite a inclusão escolar, nesse caso, do aluno surdo.

Nesse contexto, permanece na universidade a prevalência de uma formação de professores pautada nos conteúdos específicos de cada área científica sobre a formação didático-pedagógica.

Para Saviani (2009), essa situação não se dá pela omissão da universidade em relação ao problema da formação dos professores, mas pela coexistência e luta histórica entre dois modelos distintos de formação: o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, pautado no domínio dos conteúdos específicos da área de conhecimento, e o modelo pedagógico-didático. Conforme o autor, nessa luta, ocorre o seguinte:

De um lado está o modelo para o qual a formação de professores propriamente dita se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar. Considera-se que a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo “treinamento em serviço”. Em qualquer hipótese, não cabe à universidade essa ordem de preocupações. A esse modelo se contrapõe aquele segundo o qual a formação de professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. Em consequência, além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática, sem a qual não estará, em sentido próprio, formando professores. (SAVIANI, 2009, p. 149).

É nesse cenário de dualidade e hierarquia que se constitui o problema das Licenciaturas, ou seja, o problema da formação de professores, no qual a disciplina de Libras é inserida, com o papel de preparar os futuros professores para atuarem com alunos surdos.

Dessa forma, é de se esperar que a disciplina de Libras não fique imune a esses conflitos, pelo contrário, surge como mais um elemento que herda os problemas das Licenciaturas e que tende a potencializar os conflitos já existentes, ao considerarmos as tensões históricas que a própria área da educação de surdos carrega.

Os atuais desafios da sociedade vêm exigindo qualificações, o que faz crescer a importância dos Cursos de Graduação, compreendendo-se que as IES não podem se restringir ao preparo do indivíduo para exercer uma profissão, devendo dedicar-se à formação do cidadão.

Recuperar todas as perdas das últimas décadas e lutar por uma nova identidade profissional não tem sido tarefa fácil nas universidades, por requerer mudanças na organização institucional, na organização curricular, na estrutura dos conteúdos, no perfil da docência. Enfim, passa por um redimensionamento de todo o projeto formativo, por uma nova concepção de Licenciatura, a qual, por sua vez, requer uma nova relação da universidade com a escola básica, que abra caminhos para uma verdadeira profissionalidade, pautada por níveis de excelência e perpassada por uma dimensão ética. Responder a essas demandas exige, por parte das Universidades, uma tomada de posição.

A OFERTA DA DISCIPLINA DE LIBRAS NAS INSTITUIÇÕES PESQUISADAS

A universidade estadual pesquisada não oferta a disciplina de Libras para seus dois cursos de Licenciatura. Durante a realização deste estudo, foi informado por seus representantes que a implementação da disciplina encontra-se em processo. As universidades públicas estaduais de São Paulo não respondem diretamente ao MEC ou ao Conselho Nacional de Educação (CNE), mas ao Conselho Estadual de Educação. Dessa forma, tomaram iniciativas jurídicas visando ao adiamento da implementação da disciplina de Libras, no entanto, as últimas ações do Conselho Estadual de Educação impõem a implantação da disciplina também nessas univer-

sidades. Assim está expresso nas palavras da coordenadora de cursos de Licenciaturas da instituição:

[...] o curso daqui de Licenciatura A, ele teve que fazer, é, teve que se preocupar com a mudança da grade curricular, porque nós temos até agora, o mês de outubro, pra acertar a grade de acordo com a deliberação, que prevê os 30% de, de disciplinas pedagógicas, que prevê o, a Libras e que prevê os estudos de língua portuguesa [...]. Então, é, nós começamos a, a nos movimentar e a ver isso mais detidamente, desde o final do ano passado pro curso de Licenciatura. O curso de Licenciatura B, ele teve o reconhecimento dele porque ele foi avaliado anteriormente ao que o de Licenciatura em matemática. Então, é, na verdade os cursos de Licenciatura que foram recomendados, eles não estão com essa preocupação ainda porque, o que acontece, as Estaduais ainda estão discutindo com o conselho estadual de educação o que eles vão ter que realmente fazer e, e... tão tentando achar brechas pra contornar algumas coisas[...] o que eu percebo é assim: elas, elas confundiram autonomia com soberania, e aí deixaram pra ver, eles acharam que iam conseguir convencer o Conselho Estadual de Educação de que não precisaria fazer essas mudanças nos cursos. Só que agora o conselho estadual de educação, eles fizeram inclusive, uma consulta pro Conselho Nacional de Educação e o Conselho Nacional de Educação falou que o Conselho Estadual de Educação pode sim exigir que elas, é..., se adêquem à deliberação. (ZÚÑIGA, gestora da universidade pública estadual).

A disciplina de Libras, no centro universitário da rede privada pesquisado, é identificada como “Língua Brasileira de Sinais – Libras”, foi implementada, segundo a gestora responsável, no ano de 2007 e, na ocasião, abrangia os 06 cursos de Licenciaturas então existentes nessa IES. Atualmente, é ofertada no segundo período do horário noturno para o curso de Licenciatura em Pedagogia e é realizada em esquema de dupla docência.

No esquema de dupla docência, há a presença de um professor ouvinte e um surdo; o primeiro é responsável por introduzir aos alunos os elementos teóricos da disciplina e o professor surdo responsável pelos aspectos práticos da língua, além de o professor ouvinte mediar a interação dos sujeitos até que os alunos adquiram autonomia para se comunicarem com o professor surdo (NASCIMENTO; BEZERRA, 2012).

No campus da universidade pública federal pesquisada, a disciplina de Libras, desde seu início, é ofertada por um único departamento, e

alunos de 10 cursos de Licenciaturas de diferentes áreas matriculam-se na mesma, em diferentes turmas.

A disciplina foi implementada em 2009, identificada como “Introdução à Língua Brasileira de Sinais – Libras I”, sendo ofertada a diversas turmas, nos períodos integral e noturno, atendendo a 25 alunos por turma.

Atualmente, conta com três professoras, uma professora ouvinte fluente em Libras e duas professoras surdas também fluentes em Libras, as quais dividem a responsabilidade das turmas ofertadas, que variam de 10 a 13 turmas por semestre. As professoras surdas contam com um tradutor/intérprete de Libras, quando necessário, mas, no geral, ministram suas aulas autonomamente.

O QUE DIZEM GESTORES E PROFESSORES SOBRE O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA DISCIPLINA DE LIBRAS

Apesar de o Decreto 5.626/2005 ter sido promulgado em 22 de dezembro de 2005 e entrar em vigor a partir daquela data, a adesão dos cursos não foi imediata nas IES pesquisadas.

A primeira das IES pesquisadas a implementar a disciplina de Libras foi o centro universitário da rede privada. A responsável pela inclusão da disciplina de Libras foi Sneijder, diretora de graduação da instituição que assumiu a iniciativa, segundo ela, de realizar todas as mudanças nas matrizes curriculares e contratar o primeiro profissional.

De acordo com Sneijder, as discussões se iniciaram em 2006, culminando com a implementação da disciplina, em 2007, impulsionada pelas exigências de credenciamento da instituição junto ao MEC. Ao ser questionada sobre o ponto de partida para a implementação da disciplina de Libras, Sneijder responde:

Pela instituição ser uma instituição superior, ligada ao MEC, passa regularmente por avaliações e nessas avaliações um dos requisitos legais, ou seja, se a instituição não estiver de acordo com este requisito legal ela simplesmente pode perder até o seu... não ser “recredenciada” ou credenciada ou autorizada, então, em virtude da lei, né, a gente teve que tomar a

iniciativa de procurar profissionais para atuarem nessa área. (SNEIJDER, gestora do centro universitário particular).

Apesar da assertiva de Sneijder quanto à época da implementação, o depoimento da professora de Libras contratada indica discordância das datas, se considerarmos que esta foi contratada no ano de 2009, ou seja, dois anos depois de quando Sneijder afirma ter sido a implementação.

Diante disso, inferimos que a implementação realizada até então diz respeito à fase burocrática de registro e elaboração da disciplina, enquanto sua efetivação ocorreu apenas no ano de 2009:

[...] eles me contrataram em 2009, fiquei 2009, 2010, final de 2011 ou começo de 2012, eu precisei deixar, primeiro semestre de 2012, eu precisei deixar, então outras pessoas entraram no meu lugar. (PERALTA, professora da IES particular).

Na universidade pública federal, em 2006, começaram as discussões sobre a implantação da disciplina de Libras, no sentido de decisão por departamento responsável e desdobramentos. No entanto, a discussão pareceu dispersar-se até que, no final de 2008, uma turma de alunos de Licenciatura (curso novo) precisava se formar, mas não tinha cursado a disciplina de Libras, de modo que, durante um processo de visita do MEC para credenciamento do curso, o mesmo exigiu a implementação em caráter de urgência para essa turma. Nas palavras do gestor envolvido, essa situação se deu da seguinte forma:

[...]um curso precisava ter sua turma formada e ela não tinha Libras, então uma inspeção do MEC exigiu que nós implementássemos a disciplina de maneira urgencial praticamente para atender essa turma e evidente fazer o plano para que todas... os demais cursos da universidade sendo que o curso de... os cursos de Licenciatura a disciplina de Libras passaria a ser obrigatório e para os demais cursos ela seria uma optativa. (FELAINNI, gestor da universidade pública federal).

Sobre a universidade pública estadual pesquisada, pode-se constatar que seu processo de implementação da disciplina de Libras se encontra em fase inicial, embora estejamos a pouco menos de um ano para

o prazo final estabelecido pelo Decreto 5.626/2005, para que 100% dos cursos de Licenciaturas das IES tenham incorporado a disciplina de Libras (BRASIL, 2005).

A exemplo do que aconteceu com demais, a IES estadual passa a sofrer pressões legais para implementação da disciplina. Sobre essa fase do processo de inserção da disciplina de Libras, Zúñiga expressa seu ponto de vista:

Então, assim, a preocupação agora tá mais em acertar essa parte burocrática, porque se a gente não conseguir que o curso seja reconhecido agora no final do ano, o curso vai ficar sem reconhecimento, porque o Conselho Nacional de Educação já avisou que era só por este um ano que ia ficar aguardando... (ZÚÑIGA, gestora da universidade pública estadual).

É possível notar que, apesar de o Decreto nº 5.626/2005 determinar obrigatoriedade da implementação da disciplina de Libras nos cursos de Licenciatura, as IES apresentam resistências ou morosidade no processo, dando cabo deste apenas sob força de fiscalização, sindicância ou avaliações.

Esses dados corroboram os apontamentos sobre resistência à efetivação das políticas propostas pelo Decreto nº 5.626/2005 presentes na literatura considerada para este estudo (MORAES, 2011; KUHN, 2011; SOARES, 2013), podendo ser percebidos, no discurso de Zúñiga, ao ser questionada sobre sua opinião sobre como tem se dado o processo de implementação da disciplina de Libras:

[...] assim, vejo bastante resistência. Porque, o que explica, se há 10 anos pra uma coisa... pra se tornar realidade, e ainda se não tivesse dado esse xeque-mate, “olha ou você se adequa ou vocês não vão ter o curso reconhecido”, eu acredito que elas continuariam empurrando a situação pra frente. (ZÚÑIGA, gestora da universidade pública estadual).

Torna-se claro que o ponto de partida para as ações iniciais do processo de implementação da disciplina de Libras nos cursos de Licenciatura nas IES pesquisadas se constituiu nas exigências de avaliação e credenciamento desses cursos, tanto no âmbito público e privado, como nas esferas federal, estadual e municipal.

Esta situação também é encontrada nos estudos de Kunh (2011), Moraes (2011) e Soares (2013), os quais apresentam a inclusão da disciplina de Libras como medida tomada por força de lei, não apenas para atender ao Decreto 5.626/2005, mas ainda como a única providência adotada pelas IES para esse fim, deixando de implementar outras disciplinas ou medidas, não somente do Decreto em questão, porém, como ação de política de inclusão sob a perspectiva da educação especial (KUNH, 2011; MORAES, 2011; SOARES, 2013).

Sobre esse aspecto, podemos destacar o papel fundamental da legislação. Todavia, não apenas isso, porque acreditamos que, sem a Lei Libras e o Decreto nº 5.626/2005, dificilmente as instituições pesquisadas implementariam as disciplinas de Libras no currículo de seus cursos.

Outro elemento importante no processo de implementação da disciplina de Libras nos cursos de Licenciaturas é o que diz respeito às contratações de profissionais. Nas IES pesquisadas que já têm a disciplina, constatamos que as demandas não são apenas por professores, mas também por tradutores e intérpretes de Libras, na medida em que os professores contratados sejam surdos.

No centro universitário particular, a contratação se dá de forma comum ao mercado, enquanto, na universidade pública, através de contratação de professor temporário ou concurso público.

Questões a propósito do nível de formação dos professores contratados são recorrentes, nos depoimentos dos gestores entrevistados:

[...] há uma exigência, dos cursos superiores hoje mais do que nunca, que se contrate profissionais que tenham no mínimo mestrado e doutorado, especialista quanto menos, melhor, porque a pontuação da instituição em termos daquele aspecto da avaliação ela tende a cair muito dependendo da titulação que o profissional é contratado... então claro, primeiro passo a gente vai no mestrado. Não se achava na época ninguém capacitado, qualificado pra poder trabalhar com essa disciplina e quando a gente abriu a gente tinha todas essas Licenciaturas, ou seja, a gente tinha uma carga horária até... que dava pra pessoa ter um ganho razoável naquele período você não achava, mestrado? Onde eu comecei a procurar? Porque não tinha currículo também aqui, com o pessoal do RH... (SNEIJDER, gestora do centro universitário particular)”.

Então, no caso do professor de Libras e tanto do intérprete, pra responder a sua questão, são duas dificuldades: uma é que ainda não havia... são recentes... o caso de profissionais com título de doutor proficientes em Libras a ponto de poder não só fazer pesquisa na área como ensiná-las, ensinar a língua. (FELAINNI, gestor da universidade pública federal).

Ambas as IES apresentaram dificuldades nessa etapa do processo, principalmente pela já conhecida falta de profissionais com formação nessa área. Vale destacar que os espaços e níveis de formação para professores de Libras para o ensino superior foram afirmados pelo mesmo Decreto que determinou a implementação da disciplina de Libras nos cursos de Licenciaturas. Ou seja, o Decreto nº 5.626/2005, ao mesmo tempo, criou as vagas de emprego e legislou sobre a formação de profissionais para essas vagas.

Através do Decreto nº 5.626/2005, também foram estipuladas as alternativas de formação de profissionais envolvidos com a educação de surdos, em função da falta de profissionais com os níveis desejados e/ou recomendados de formação pelas IES, entre elas o Instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação em nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo MEC (BRASIL, 2005).

Alguns estudos discutem as proposituras do Decreto em relação à formação desses profissionais e, em concordância com seus autores, entendemos que em médio e longo prazo há uma tendência ao surgimento de profissionais em níveis de mestrado e doutorado para atuarem no ensino de Libras, no ensino superior.

Em contrapartida, a falta de profissionais com esses níveis de formação nos dias de hoje tem possibilitado a entrada de instrutores surdos de Libras para atuarem nesses cursos, o que tem contribuído para a quebra de barreiras sobre a educação de surdos nos ambientes acadêmicos em que são inseridos (PERSE, 2011; MORAES, 2011; SOARES, 2013).

No caso da universidade pública estadual, apesar de ainda não ter implementado a disciplina, as discussões sobre contratação de professores parecem ter papel central no processo de implantação da disciplina de

Libras, conforme podemos notar no discurso de sua representante, quando solicitada a falar sobre a situação da disciplina de Libras, em sua instituição:

Bom, é, na minha concepção, a ESTADUAL tinha que já ter contratado esse professor de Libras para cada um dos seus campi porque isso daí já era uma coisa que vinha já se discutindo, falando da necessidade de ter esse professor nos cursos de Licenciatura há um bom tempo. Como a gente não conseguiu isso, o que a ESTADUAL fez, ela contratou um professor para a... o campus da capital e contratou um professor para os campi do interior, só o campus de uma cidade conseguiu, ele completou a carga dele toda, e os outros ficaram sem ter. (ZÚÑIGA, gestora da universidade pública estadual).

No trecho apresentado, ao tratar sobre a implementação da disciplina de Libras, a entrevistada parece reduzir esse processo à contratação de professor e, ao mesmo tempo, justificar a não implementação da disciplina pelo mesmo motivo. Em outro trecho da entrevista, a respeito de sua percepção sobre o processo de inclusão da disciplina, os aspectos de contratação de professores para ministrar a mesma aparecem como um complicador para a instituição:

[...] porque não dá pra contratar um professor, veja bem, tem dois cursos aqui de Licenciatura, e aí esse professor vai ficar com quantas horas/aulas... você tem que contratar um professor 40h/aula, ou você vai ter que contratar um temporário, quem é que vai vir pra esse fim? se a ESTADUAL na capital, por exemplo contrata lá, ele vai vir de lá até aqui pra dar essas poucas aulas? E o temporário de 8h/aula, acho que não dá nem mil reais... então quem que vai fazer isso? Então acho que tem que ser um efetivo mesmo porque a ESTADUAL exige que a pessoa tenha a pesquisa e etc. e tal. Mas aí, a carga horária desse professor ia ser muito pequena, porque essa disciplina tem 4 créditos/aula, certo? Então suponha que em um certo semestre ele dê 4 créditos/aula pro nosso curso, no outro semestre ele dá 4 nos outros, só que todo mundo aqui tem 8 e 10, então como que vai ficar a situação desse professor, ele vai preencher com o que essas outras horas? então isso foi sendo um fator impeditivo. (ZÚÑIGA, gestora da universidade pública estadual).

Esse cenário corrobora as questões já apresentadas nesse estudo sobre as resistências para efetivação das proposituras do Decreto (MORAES, 2011; KUHN, 2011; SOARES, 2013). Além disso, parecemos que, reduzindo o processo de implementação da disciplina de Libras

às questões de contratação de professores, corre-se o risco de delegar toda a responsabilidade de transformação e resolução dos problemas da Libras nas Licenciaturas para as mãos desse profissional, literalmente.

As implicações e os desdobramentos no processo de implementação da disciplina de Libras, no que concerne aos impactos no funcionamento dos cursos de Licenciatura, passam pela contratação de profissionais, mas alcançam outras questões técnicas administrativas, como as descritas no discurso de Fellainni:

É evidente que quando vem do MEC sem os recursos humanos ou materiais necessários, a gente sente um desafio, que sobrecarrega o quadro atual tanto de professores como de funcionários, né, porque você tem que arrumar salas de aula, tem que arrumar mais uma disciplina para por no sistema, mais uma turma pra acompanhar a entrada de notas, emissão de carteirinha, biblioteca, todo esse processo. (FELAINNI, gestor da universidade pública federal).

Apesar de destacar a dificuldade para obter vagas para contratação no âmbito da universidade pública federal, Fellainni revela que, em negociação com os diferentes segmentos responsáveis da instituição, foram obtidas as vagas, sendo possível a contratação de profissionais em caráter temporário e, posteriormente, professores efetivos através de concurso público, dando continuidade ao processo de implementação e ampliação da disciplina de Libras.

Assim como no estudo de Perse (2011), cremos que diferentes entendimentos ou concepções sobre o Decreto e os temas a ele relacionados induzem a distintos encaminhamentos sobre a implementação da disciplina e formação de professores. Em alguns casos, como na universidade pública estadual, a qual apresenta um contexto de resistência para inserção da disciplina, a contratação de professores torna-se um complicador e limitante de ações, além de justificativa para a não implementação da disciplina.

Por outro lado, para as outras IES pesquisadas, a contratação de profissionais se deu como parte do processo, sendo que, no caso da universidade pública federal, as vagas foram ampliadas gradativamente, sobretudo para professores.

Como podemos perceber, quando os professores “chegaram” às instituições, o processo de implementação das disciplinas de Libras já se encontrava em andamento. No entanto, foi a partir de sua chegada que se passou a consolidar-se tal processo. Dessa forma, foi a partir de suas ações e das condições de trabalho que o processo de implementação das disciplinas se concretizou e que as mesmas passaram a ter corpo, para além do previsto nos documentos de caracterização das disciplinas.

Nota-se, por conseguinte, maior diferenciação entre o mesmo processo nas distintas IES, representadas, especialmente pelas concepções que cada professor apresenta sobre os propósitos das disciplinas e como argumentam sobre os mesmos, pois, segundo apontam Nogueira (2011) e Santos e Campos (2013), não há orientações para formulação das disciplinas de Libras sobre aspectos como seus objetivos e necessidades formativas dos alunos, por exemplo.

Durante a realização de cada entrevista, solicitamos que as professoras comentassem como foi sua chegada às IES e sua participação na implementação das disciplinas. Destacamos, a seguir, trechos das entrevistas que tratam da autonomia que os entrevistados tinham para executar seu trabalho:

Durante a disciplina, fui fazendo algumas alterações, eu até conversava com minha coordenadora, porque era preciso ampliar, a disciplina tinha o aspecto mais restrito, como eu já tinha uma bagagem sobre esse aspecto social... a gente sempre vai complementado, ampliando, temos ali o plano de ensino como eixo norteador, mas devido a algumas dúvidas dos alunos, ou por uma inferência deles, a gente acaba tendo que articular outras questões também. (PERALTA, professora da IES particular).

Quando entrei, havia uma professora responsável, havia eu e mais dois professores e começamos a fazer um trabalho em equipe com a professora responsável [...] aqui no começo, era tudo muito conversado, nós víamos se todos concordavam ou não, se discordavam, o que precisava realmente eram as 3 avaliações, a prova teórica, a prova prática e o seminário, todos precisavam seguir à risca, então organizávamos como seriam feitas essas provas, mas em relação à aula prática, cada um tinha sua metodologia, era livre, não tinha que seguir o mesmo tema todo mundo, nós tínhamos autonomia quanto a isso, nós tínhamos que seguir o regulamento das avaliações, sugestão de livros e tudo mais a gente conversava muito, mas nunca me senti limitada, eles eram flexíveis e nossa equipe era muito boa. (MIROSLAV, professora da IES federal).

Podemos verificar, nos trechos destacados, que a autonomia que os professores têm interfere na maneira como conduzem suas atividades, no primeiro caso, a professora parece reconhecer a necessidade de ampliação de sua disciplina, mas, ao mesmo tempo, seu trabalho parece “isolado” e esta realiza suas alterações no plano de ensino de acordo com demandas pontuais.

O depoimento de Miroslav denota maior autonomia nas ações, diálogo entre os pares, trabalhos em equipe e liberdade de escolha metodológica, o que potencialmente amplia suas possibilidades de ações em aula.

Sobre como os professores concebem as disciplinas, foi solicitado que discorressem nas entrevistas sobre quais seriam os objetivos, os propósitos, enfim, o papel da disciplina de Libras nesses cursos:

Então, o objetivo como você perguntou, talvez seja a gente viabilizar uma introdução aos aspectos teóricos e ao mundo da surdez de modo geral, tanto no que diz respeito a essa linha mais linguística, mais teórica, como a política também, porque tá tudo aí imbricado. [...] A nossa disciplina não partia do pressuposto que se não conseguiu fazer não vai passar, mesmo porque não tem como numa disciplina de 30, 40 horas o aluno ter competência linguística, mas como a gente articulava questões outras da surdez, a gente pensa que é muito mais amplo, porque a gente quer que ele tenha contato com a língua de sinais, mas além disso que eles tenham uma introdução, uma primeira impressão caso eles não tenham que é o caso da maioria. (PERALTA, professora da IES particular).

O papel da disciplina é esclarecer o mundo dos surdos, é bom para que eles sintam na pele como funciona, como ele (surdo) se comunica, a falta de comunicação, então tem o papel de estimular esse aluno para o aprendizado da língua e também uma comunicação básica, o que é a libras, porque a maioria não conhece, muitos pensam que a libras é uma mímica ou que são gestos, então é importante reforçar que é uma língua, que ela é regulamentada por lei, que tem gramática própria, tem expressões, então é importante que eles conheçam e percebam a cultura surda, as diferenças entre a cultura surda e a ouvinte, e explicar estratégias de metodologia e como eles podem lidar com aluno surdo, para que esse aluno aprenda e para que o professor também aprenda a organizar a sua aula de uma maneira visual. (MIROSLAV, professora da IES federal).

Como já expusemos, não há diretrizes e orientações oficiais para a formulação da disciplina de Libras, por outro lado, o Decreto nº

5.626/2005 indica que tipo de professores se espera para atender aos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, professores cientes das condições linguísticas dos alunos surdos (BRASIL, 2005).

Diante disso, a falta de diretrizes se torna preocupante, na medida em que alguns modos de compreensão do que seria essa “consciência da condição linguística”, aliada ao problema das baixas cargas horárias, possam levar à efetivação de disciplinas “sobre” a Libras e não “de” Libras, no sentido de apresentar aproximações meramente teóricas, generalizadas e não considerando, além dos aspectos gerais, possíveis contextos de atuação do futuro professor da educação básica.

Reside nesse contexto o risco de banalização da Libras, de forma que seu ensino seja realizado de forma aligeirada, visando a atender às exigências das leis, mas alienado de compromisso com as reais necessidades de professores em formação (SANTOS; CAMPOS, 2013).

Podemos perceber, no depoimento de Miroslav, além da atenção aos conteúdos sobre a Libras, a preocupação com a experimentação da disciplina de Libras pelos alunos, tornando seu uso significativo para estes, através de uma imersão no mundo dos surdos no uso da própria Libras, possibilitando a eles refletir sobre a língua, utilizando-a em situações funcionais de diálogo (SANTOS; CAMPOS, 2013).

Além disso, podemos perceber, em seu depoimento, que Miroslav considera as questões de ensino de estratégia metodológica e didática com vistas à formação do futuro professor, para que este tenha condições de preparar, por exemplo, aulas com estratégias visuais, tendo em vista os aspectos da condição linguística explícita dos alunos surdos.

A postura assumida por Miroslav, no excerto apresentado, acompanha a assertiva de Caetano e Lacerda (2013) sobre o papel principal da disciplina de Libras, o qual pode ser compreendido como formação de professores que precisarão saber como se posicionar dentro das propostas de inclusão, reconhecendo suas dificuldades, mas cientes dos recursos e necessidades para atendimento adequado aos alunos surdos e não apenas à formação de professores fluentes na língua de sinais.

Em outro trecho da entrevista, ainda sobre o tema “papel da disciplina”, o depoimento de Miroslav reforça o argumento de Caetano e Lacerda (2008):

[...] a função dessa disciplina não é dar fluência a esse aluno da graduação, eu sempre aviso aos alunos ‘que eles não vão sair daqui fluentes em libras, não vão sair intérpretes de libras, o papel dessa disciplina é de esclarecer e abrir o mundo dos surdos, como funciona, porque se vocês quiserem aprofundar na língua de sinais, fora existem cursos de libras, como vocês fazem com as línguas orais’ e eles compreendem muito bem. (MIROSLAV, professora da IES federal).

Ademais, a postura adotada por Miroslav corrobora os apontamentos de Almeida (2009) já levantados neste estudo, sobre a expectativa sobre domínio da língua dos estudantes e decepção ou satisfação com a disciplina de Libras.

De modo geral, podemos notar que o início do processo de implementação da disciplina de Libras nas IES investigadas se deu por iniciativa dos gestores frente às cobranças dos órgãos responsáveis (MEC e CEE) pela efetivação da inclusão das disciplinas de Libras, sob risco de punições desses órgãos, como não credenciamento e/ou reconhecimento desses cursos.

Dentro de cada contexto pesquisado, a implementação se deu, ou está em andamento, tendo como ponto central a contratação dos professores responsáveis pelas disciplinas. A partir da contratação dos professores, estes, em certa medida, opinaram sobre a elaboração dos documentos de caracterização das disciplinas, em seguida assumiram as mesmas e partem para a atuação em sala de aula, o que oficializa, de fato, sua implementação.

NOSSAS CONSIDERAÇÕES

Praticamente uma década se passou desde a promulgação do Decreto nº 5.626/2005 e, com isso, chegamos próximos ao prazo final para que todas as IES do país garantam a oferta da Libras como disciplina curricular obrigatória, em seus cursos de formação de professores e Fonoaudiologia.

Com o presente estudo, pudemos analisar a dinâmica de funcionamento da inserção da disciplina de Libras em uma mesma cidade, nos âmbitos estadual e federal nas esferas privada e pública do serviço educacional.

Também reunimos, neste estudo, a participação de diferentes sujeitos envolvidos com o processo histórico da implementação da disciplina de Libras nas Licenciaturas, nosso objeto de investigação. Buscamos, com isso, compreender um microcosmo pelo qual pudéssemos ter notícias de um cenário mais amplo.

Com os resultados obtidos, em articulação com todas as dimensões que fundamentaram o presente trabalho, como estudos da literatura, participação em eventos e palestras e sessões de orientação, por exemplo, chegamos a inferências sobre o processo histórico de implementação da disciplina Libras que entendemos, se não generalizável, se aproxima muito disso, dialogando e dando notícias do que acontece em cenário nacional.

Procuramos, a seguir, descrever como concebemos esse cenário, longe da pretensão de esgotar o assunto, mas de compartilharmos nossas inferências a partir de nosso estudo e principalmente nossas dúvidas.

Uma vez determinada a obrigatoriedade da disciplina de Libras, as IES usam todos os recursos cabíveis para postergar sua implementação. No caso das estaduais, que não respondem diretamente ao CNE, conseguiram postergar por um prazo maior, e resta saber se, ao final do prazo, aquelas que ainda não introduziram a disciplina o farão.

No caso das federais e privadas, quão logo foram vencendo os prazos de reconhecimento e registro dos cursos, foram implementando a disciplina. Estas diferenciam-se principalmente pelo contexto em que se inserem nas esferas do serviço educacional.

As IES privadas, como empresas com fins lucrativos, não têm o compromisso com a educação como prioridade, porém, com seus lucros, de sorte que sua lógica de implementação da disciplina de Libras se dá, principalmente, com vistas a atender aos aspectos burocráticos, sem necessariamente se comprometer com as questões da educação de surdos.

As IES federais, uma vez que respondem à esfera federal da educação, estão diretamente envolvidas com o cumprimento das leis federais, de forma que parecem ter, se não menos problemas, pelo menos mais sucesso na implementação das disciplinas de Libras.

Os gestores das IES, pressionados pelos prazos, procedem ao registro das disciplinas, elaborando ementas e fichas de caracterização, sem muitas vezes, ou na maioria delas, ter formação na área da educação de surdos. Além disso, as disciplinas já surgem engessadas pelo atual formato e estrutura dos cursos de Licenciatura. É comum a cópia de fichas de caracterização e ementas de cursos entre IES de uma mesma região.

Por fim, os gestores conseguem a contratação de professores de Libras e saem de cena. Os professores assumem as aulas com uma dúvida em comum: *o Decreto obriga a oferta da Libras, mas o que da Libras?*

São os profissionais mais comprometidos, mais bem formados, atentos e compromissados com a educação de surdos que conduzirão a disciplina com maior coerência com a realidade; ainda assim, sua atuação está relacionada com o ambiente de trabalho no qual estão inseridos. Além disso, o professor surdo faz a grande diferença na disciplina.

Há propostas que se dedicam às possibilidades de se ensinar Libras através de seu uso e experimentação, paralelamente a todas as discussões que cercam o tema da surdez e o atendimento educacional de alunos surdos, porém, há propostas que, por trás do argumento da impossibilidade de se ensinar uma língua em uma disciplina, optam por apenas falar sobre Libras.

Há muito que se pesquisar, muito que se fazer em prol da educação de surdos. A implementação da disciplina de Libras abriu possibilidades de debate e, mesmo que forçosamente, traz a Libras e o surdo para as instâncias acadêmicas, *lócus* do conhecimento e da crítica. Mas é preciso ir além do que já foi feito, avançar nas discussões, já que a implementação da disciplina é o *start*, e apenas uma parte das medidas que ainda devem ser tomadas rumo à consolidação da efetiva educação de qualidade para estudantes surdos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. J. F. *Libras na formação de professores: percepções de alunos e da professora*. 2012. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2012.
- AZANHA J.M. P. Comentários sobre a formação de professores. In: SERBINO, R. et al. (Org.). *Formação de professores*. São Paulo: Editora UNESP, 1996. p. 45-54.
- BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. *Lei 10436/2002 de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2002. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 10 dez. 2015.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. *Decreto n. 5626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei n.10436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o artigo 18 da Lei n. 10098 de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 19 out. 2015.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. *Lei n° 12.319 de 01 de setembro de 2010*. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm>. acesso em 10 jun, 2015.
- CAETANO, J. F. LACERDA, C.B.F. Libras no currículo de cursos de licenciatura: estudando o caso das ciências biológicas. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. *Tenho um aluno surdo, e agora?* Introdução à libras e educação de surdos. São Carlos: Edufscar, 2013. p. 219-236.
- DIAS-DA-SILVA, M.H.G.F.; MUZZETI, L.R. A reestruturação das Licenciaturas: lutas concorrenciais no campo universitário. In: FORSTER, M.M.S.; BROILO, C.L. (Org.). *Licenciaturas, escolas e conhecimento*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2008. p. 129-139.
- KUHN, C. *Educação inclusiva: das ações institucionais à formação inicial dos professores na UFPR*. 2011. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2011.
- MORAES, C. C. *A institucionalização da Libras na universidade: representações sociais de professores dos cursos de licenciatura sobre a inclusão de surdos*.

2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, RJ, 2011.

NASCIMENTO, M. V. B.; BEZERRA, T. C. Dupla docência no ensino de língua brasileira de sinais: interação surdo/ouvinte em perspectiva dialógico-polifônica. *ReVEL*, v. 10, n. 19, p. 74-92, 2012.

NOGUEIRA, E. A. *Língua brasileira de sinais nos cursos de licenciatura: investigando o processo de formação de professores*. 2011. 60f. Relatório Final (Iniciação Científica) – Departamento de Educação, Informação e Comunicação, Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, SP, 2011.

NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA; Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, 2009.

PENIN, S.T.S. A formação de professores e a responsabilidade das universidades. *Revista de Estudos Avançados*, v. 15, n.42, p. 317-332, 2001.

PERSE, E. L. *Ementas de LIBRAS nos espaços acadêmicos: que profissionais para qual inclusão*. 2011. 202f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ, 2011.

SANTOS, K. R. O. R.P. Projetos educacionais para alunos surdos. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (Org.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 71-87.

SANTOS, L. F.; CAMPOS, M. L. I. L. O ensino de Libras para futuros professores da educação básica. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos*. São Carlos: Edufscar, 2013. p. 237-250.

SARLO, B. *Escenas de la vida posmoderna: intelectuales, arte y videocultur en la Argentina*. Buenos Aires: Ariel, 1999.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v.14, n. 40, 2009.

SOARES, R. S. *Educação bilíngue de surdos: desafios para a formação de professores*. 2013.138f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

CAPÍTULO 8

A DISCIPLINA DE LIBRAS NA PEDAGOGIA: EM ANÁLISE A FORMAÇÃO DO FORMADOR¹

Claudia Regina Mosca GIROTO

Gabriela Geovana PINHO

Sandra Eli Sartoreto Oliveira MARTINS

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988), em seu artigo 205, define a educação como um direito inalienável do homem na sociedade. No artigo 206, garante a igualdade de condições para que todos os alunos aprendam juntos na escola, independentemente de suas diferenças e/ou particularidades frente ao processo de aprendizagem. Por meio do artigo 208, o mesmo documento defende a garantia do direito à educação e ao serviço educacional especializado aos estudantes com “[...] deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Documentos posteriores, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996), reiteram tal afirmativa, na medida que asseveram a esse alunado o direito de receber apoios especializados na escola regular, com vistas à consolidação de uma vida autônoma, ao exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho.

¹ Discussão empreendida com base em dados parciais de pesquisa realizada com apoio da FAPESP - Processo nº 2013/02779-5.

A LDB (BRASIL, 1996) destina o capítulo V à Educação Especial. Em seu artigo 59, descreve formas de garantir o serviço de apoio especializado por meio da oferta de

[...] I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Em decorrência dos avanços da organização da escolarização para alunos com deficiência, outros passos foram dados, particularmente no que se refere à educação dos surdos. Dentre as conquistas mais recentes, destaca-se a publicação da Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002), que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como “[...] meio legal de comunicação, expressão e sistema linguístico”. Tal prerrogativa tem colaborado para a superação da compreensão que reduz essa modalidade à mera condição de recurso comunicacional (GIROTO; MARTINS; LIMA, 2015). A esse respeito, Stumpf (2009) explicita que a Libras não deve ser compreendida como uma necessidade educacional, mas como um direito dos alunos surdos em se desenvolver cognitivamente por meio dela. Ao ser legitimada com *status* linguístico, cabe a essa língua ocupar o *locus* central no processo de apropriação dos conhecimentos produzidos pelos surdos, na escola e fora dela (GIROTO; MARTINS, 2012).

Entretanto, sabe-se que a valorização do uso da Libras na educação dos surdos é recente. Ao discutir o assunto, Bosco e Martins (2012) complementam que, historicamente, a educação de pessoas com surdez se apresentou, por várias décadas no Brasil, marcada principalmente pelo

trânsito entre abordagens de ensino que enfatizam ora o aspecto clínico da reabilitação da fala, ora o desenvolvimento educacional. As práticas institucionalizadas de atendimento aos surdos, em momentos específicos, configuraram formas de se olhar para os surdos e, conseqüentemente, de se compreender a surdez, constituindo concepções que determinaram o lugar e o posicionamento desses sujeitos dentro do processo educacional, assim como no contexto social mais amplo.

Nessa direção, a surdez passa a ser compreendida como uma diferença cultural, pedagógica e linguística, reiterada pela concepção socioantropológica da educação, defendida por Skliar (1998). Em outras palavras, essa concepção postula que a compreensão sobre a surdez deve afastar-se de discursos que a definem como deficiência, déficit, insuficiência e/ou incapacidade, retirando do sujeito surdo o peso histórico de sua condição de perda auditiva, baseada em práticas educacionais clínicas e patológicas. A Libras, então, ganha destaque no cenário educacional como uma língua capaz de proporcionar à pessoa surda acesso ao processo de significação do surdo nas relações sociais. Tal reconhecimento tem determinado a renúncia crescente do modelo clínico dominante que predominava na educação de surdos, alterando, conforme pontua Skliar (1998), as definições nas políticas educacionais, o olhar sobre o sujeito surdo e, também, as relações entre saberes e poderes entre surdos e ouvintes.

Precursor desse modo de pensar a surdez e a educação dos surdos, Skliar (1998, p.19) defende que a surdez como diferença, “[...] por definição e essência, constitui as suas representações em matizes de significações linguísticas, políticas e culturais”. Corroborando os achados desse autor, Leite e Martins (2012) reiteram a importância de propostas bilíngues no contexto educacional inclusivo, quando descrevem que a Libras passa a ser caracterizada como a essência do trabalho pedagógico e de organização do currículo escolar. Tais pressupostos permitem pensar o espaço escolar, na perspectiva bilíngue, atrelado às condições políticas e ideológicas em que os surdos estiverem inseridos.

Sob essa perspectiva, alunos surdos se apropriam dos objetos culturais do mundo por meio da Libras (L1), considerando a aprendizagem da Língua Portuguesa (L2), como secundária, nas modalidades falada e/ou escrita. Admite-se, nessa perspectiva, que a língua de sinais é um signo

ideológico constituída nas relações sociais, produzidas histórica e socialmente pelos surdos. Diante do exposto, propostas educacionais bilíngues direcionam o currículo para a valorização da Libras e do Português escrito, assumindo a Libras como base dos processos interacionais e educativos (QUADROS, 2011).

A educação dos alunos surdos, quando situada em contextos discursivos apropriados à situação política, cultural e pedagógica de como os surdos se constituem linguisticamente, parece ser um caminho promissor, na atualidade, em favor da emancipação desses alunos a graus mais elevados de ensino. Nesse contexto, é desejada a presença e contratação de professores surdos e ouvintes usuários da Libras e de tradutores/intérpretes para mediar os processos de aprendizagem na escola, sendo recomendada a presença desse segundo profissional apenas a partir do 5º ano do ensino fundamental, conforme proposto pelo Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005). Tal modelo de organização é igualmente sustentado pelas ideias de Lacerda (1998), que defende a participação de professores surdos em propostas educacionais bilíngues, em contexto inclusivo.

Sabe-se que o preparo de profissionais para atuar nesses contextos nem sempre é suficiente, fato que compromete o ensino de surdos matriculados na escola comum. Fernandes e Rios (1998) ressaltam que a transição para o modelo educacional bilíngue se faz necessário para os alunos surdos, mas, nessa transição, há a necessidade de respeitar tanto os alunos que não dominam a Língua Portuguesa, quanto os professores que não são fluentes em Libras, na busca por equacionar a materialização da educação bilíngue. Portanto, a materialização da educação envolverá reconhecer a participação da comunidade escolar e das famílias dos surdos e dos ouvintes, para que possam entender a proposta e incentivar seus filhos na construção de um ambiente sem preconceitos, em que todos sejam tratados com igualdade e equidade (STUMPF, 2009; GIROTO; MARTINS; 2012).

Em face desses argumentos, compreende-se que a organização de uma escola bilíngue inclusiva deve pressupor um planejamento pedagógico e linguístico em Libras, mas, em especial, propor mudanças em diferentes âmbitos da arquitetura, dos espaços, das formas de interação, além da contratação e formação de professores surdos e de intérpretes de língua de sinais (QUADROS, 2008; GIROTO, BERBERIAN; SANTANA, 2014).

Assim, o direito de receber escolarização em ambientes bilíngues para os surdos vem sendo assegurado pelo Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005).

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de: I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

Sobre a formação inicial de professores para atuar na educação de alunos surdos, é possível identificar dois modelos distintos: professores especializados e capacitados. No primeiro, o professor tem sua formação inicial em cursos de pedagogia ou em cursos normais superiores. No segundo a formação continuada, nível *lato sensu*, deve ocorrer em cursos de especialização na área da educação especial (BRASIL, 2001; 2008, 2009). O professor especializado atua na regência de salas de recursos para oferta de atendimento educacional especializado (AEE), sendo este ofertado em caráter complementar, suplementar e/ou, em alguns casos, substitutivo da classe comum – para a situação de atuarem em Instituições Educacionais Especiais Filantrópicas e/ou escolas especiais.

Embora a formação do professor especializado na área da educação especial tenha, mais recentemente, suscitado debates calorosos (GIROTO; MILANEZ, 2013), não será tratada com mais profundidade neste capítulo.

O professor capacitado, por sua vez, é aquele que teve a formação inicial em pedagogia ou em cursos normais superiores, com disciplinas que tratem de temas relacionados aos fundamentos da educação inclusiva, visando ao desenvolvimento de competências no processo de ensino-aprendizagem do público-alvo da educação especial (alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação).

Ainda no que concerne à formação de professores capacitados, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em pedagogia (BRASIL, 2006), licenciatura, expressam claramente que o egresso dessa licenciatura deve estar apto, dentre outras funções, a

V – Reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

VII – Relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação nos processos didáticos-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequada ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;

IX – Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em fase de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, políticas e outras;

X – Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais e outras. (BRASIL, 2006).

Considerando as possibilidades de organização de um modelo educacional bilíngue na escola regular, balizado pelos ideários inclusivos, torna-se plausível pensar a formação de professores em cursos de pedagogia bilíngue, para atuação na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, diferentemente das políticas educacionais que orientam a formação de professores para a oferta de AEE para surdos, no contraturno do período frequentado em classe comum (BRASIL, 2008, 2009). Após a conclusão da educação infantil e/ou séries iniciais do ensino fundamental I (5º ano), sua inclusão ocorrerá em sala de aula comum, sob a regência do professor capacitado e com apoio dos serviços especializados do tradutor/intérprete e do professor especializado, para a oferta do AEE, no contraturno escolar, se necessário.

Dentre as determinações do Decreto nº 5.626/06, em seu Art. 3º, a Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de

ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Os equívocos da falta de compreensão sobre os propósitos da inserção da disciplina de Libras na formação docente, na atualidade (GIROTO, LIMA, MARTINS, 2015), tem acirrado o debate em torno dessa temática. Reconhecê-lo implicará não só identificar os avanços e conquistas obtidos por meio da implementação da disciplina de Libras em cursos de formação de professores, mas sobretudo avaliar as contribuições da sua inserção na formação docente para a disseminação dessa modalidade linguística, o esclarecimento acerca da organização e funcionamento da educação bilíngue. No entanto, há que se ter cautela sobre o assunto, visto que equívocos ocorrem, ao se considerá-la o caminho para a qualificação profissional na oferta de educação bilíngue aos surdos matriculados na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental I (5º ano), em atendimento às políticas mencionadas.

Estudos recentes alertam para a necessidade de discussão mais aprofundada sobre o papel dessa disciplina na formação de professores (COSTA; LACERDA; 2015; GIROTO; MARTINS; LIMA, 2015). Sob a égide dos propósitos dessa disciplina apontadas nesses estudos, acrescentam-se reflexões sobre os objetivos, conteúdos e revisões conceituais sobre a Libras, desfazendo a visão equivocada de mero recurso comunicacional, em detrimento de seu *status* de língua.

A partir dessas premissas, não menos importantes, a presente discussão enfatiza a formação dos profissionais que ministram a disciplina de Libras na formação desses professores capacitados, responsáveis pela educação dos surdos matriculados em sala de aula comum, no ensino regular.

EM QUESTÃO A FORMAÇÃO DO FORMADOR NO ENSINO DA DISCIPLINA LIBRAS EM CURSOS DE PEDAGOGIA

Para tal discussão, será aqui considerada parte dos dados obtidos por meio do estudo intitulado “A inserção da disciplina Libras na formação inicial do pedagogo” - Processo FAPESP nº 2013/02779-5 (PINHO; GIROTO, 2014). Trata-se de um estudo de natureza documental que teve por finalidade analisar a inserção da disciplina Libras nos cursos presenciais de pedagogia do Estado de São Paulo. 17 cursos de pedagogia constituíram a amostra do referido estudo, após confirmação do credenciamento dos mesmos no *site* do Ministério da Educação e de seu funcionamento, junto aos respectivos coordenadores. Através da análise das grades curriculares foram identificados os cursos que ofereciam a disciplina Libras, em atendimento ao Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005), bem como foram obtidos nove planos de ensino da referida disciplina, ofertada de forma obrigatória ou optativa.

A análise desses planos de ensino permitiu, dentre outros aspectos que não serão aqui tematizados, a identificação dos professores responsáveis pela disciplina e, pela consulta aos seus respectivos currículos, disponibilizados sob a forma de domínio público na Plataforma *Lattes*, no *site* do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), foi possível o acesso aos dados sobre a formação desses formadores. São esses dados, portanto, que caracterizam o objeto da presente discussão.

No que concerne à análise da formação desses formadores, faz-se importante esclarecer que foram observados, no total, o currículo *lattes* de nove professores, sendo cada um responsável por um plano de ensino da disciplina Libras no curso de pedagogia em que atuava, por ocasião do desenvolvimento do estudo anteriormente mencionado.

Foi possível averiguar, quanto à formação inicial, que esses professores haviam cursado Pedagogia (três professores), Psicologia (dois professores), Letras (um professor), Letras/Libras (um professor), Matemática (um professor) e Fonoaudiologia (um professor). Em relação à formação continuada, pôde-se constatar sete desses professores formados em Ciências Humanas, um em Ciências Exatas e um em Ciências Biológicas/Saúde.

Vitaliano, Dall'Acqua e Brochado (2010), em um estudo semelhante, demonstraram a ocorrência de prevalência da área da Educação na formação desses profissionais, o que corrobora os achados de Giroto, Martins e Lima, (2015), sobre a preponderância dos aspectos educacionais nos planos de ensino sob responsabilidade dos profissionais formados na área da educação, em contraposição ao predomínio dos aspectos linguísticos destacados nos planos pelos formados em Letras, ao enfatizarem no programa curricular aspectos ligados à estrutura e estudo da língua.

Ao tecerem considerações sobre a maneira como a disciplina Libras tem sido ministrada no ensino superior, Giroto, Martins e Lima (2015) lembram que a presença de conteúdos sobre a cultura surda e as necessidades educacionais de usuários dessa modalidade linguística, juntamente com conhecimentos básicos e introdutórios, em termos de sinalização dessa língua, tem sido o foco dos programas de ensino da disciplina por elas analisados. Enfatizam o fato de que as diretrizes curriculares de cada curso se sobrepõem aos dispositivos como o Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL), uma vez que as instituições de ensino superior (IES) têm resguardado o princípio da autonomia universitária, o que sustenta as diferentes propostas curriculares identificadas para a oferta dessa disciplina, também relacionadas à área de formação correspondente do formador responsável pela mesma, conforme apontado anteriormente.

Na mesma direção, Kuhn (2011, p.40), ao ponderar a respeito, acrescenta:

Por sua vez o Curso de Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras tem como objetivo formar professores de Libras, e o Bacharelado tem como objetivo formar tradutores/intérpretes de Libras/Português. O público-alvo da Licenciatura são instrutores surdos de Libras e surdos fluentes em língua de sinais que tenham concluído o ensino médio, e o público alvo do Bacharelado são ouvintes fluentes em língua de sinais que tenham concluído o ensino médio.

No que refere à qualificação acadêmica dos formadores aqui considerados, foi possível identificar que os professores cursaram Mestrado em Educação Especial (dois professores), Educação (três professores), Matemática (um professor), Educação para a Ciência (um profes-

sor), Psicologia Clínica (um professor) e Psicologia Escolar (um professor). Quanto ao Doutorado, foi possível identificar dois Doutorados em Linguística, um em Educação Especial; um em Educação; um em Psicologia Escolar e um em Matemática.

O Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005) especifica:

I - professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;

II - instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação;

III - professor ouvinte bilíngue: Libras - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação.

Todos os formadores declararam, em seus respectivos currículos *Lattes*, terem concluído a graduação em nível superior e cursos de formação continuada, na modalidade *stricto sensu*. Apesar dessa constatação, observa-se que a ocorrência da formação dos formadores se afasta das áreas de concentração da disciplina. A reduzida presença de cursos de graduação em Letras/Libras e a escassez de propostas de formação continuada, nessa área, pode ser um reflexo do baixo nível de exigência da qualificação profissional para atuar nas disciplinas de Libras, em cursos de formação de professores (GIROTO; BERBERIAN; SANTANA, 2014). Amparando tal constatação, tem-se o conhecimento de que os critérios de contratação docente para atuar nas IES dependerão das formas organizativas das redes públicas e privadas que seguem diretrizes diferentes – podendo variar desde a apresentação da graduação a cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em nível de Doutorado.

Esta circunstância apenas agrava o fato de que a formação de professores na perspectiva da inclusão, no que diz respeito aos alunos com surdez, não pode mais ignorar as diferentes condições de aprendizagem dos que integram o sistema de ensino, de modo a proporcionar-lhes condições de avançarem academicamente (GIROTO; MARTINS, 2012; GIROTO; MARTINS; MENDONÇA, 2012).

Ressaltam Tavares e Carvalho (2010, p. 3-4):

Percebe-se que em nosso país, entre os documentos que compõem o conjunto de leis denominado Políticas Públicas e sua implementação, há um grande fosso. Com as políticas públicas educacionais na área de educação de surdos, não é diferente. Há lei para acessibilidade que garante intérprete de Língua de Sinais/Língua Portuguesa durante as aulas, flexibilidade na correção das provas escritas, materiais de informação aos professores sobre as especificidades do aluno surdo etc. Mas, na prática, o que se percebe, é o aluno surdo mais excluído do que incluído nas salas de aula regulares, enfrentando dificuldades, que, muitas vezes os seus familiares é que tentam minimizar, buscando soluções nem sempre eficientes para ajudá-los. Por outro lado, professores, em sua maioria, sem conhecimento mínimo da Libras e, algumas vezes, subsumido por uma carga horária de trabalho exaustiva, não têm tempo para buscar uma formação continuada na área. Carece-se também de cursos de Libras básico e, principalmente, avançado, pois o estudo da língua em seus aspectos gramaticais ainda é restrito em nosso país, justamente porque faltam professores formados nessa área.

Há que se levar conta que os professores responsáveis por ministrar essa disciplina, bem como os graduandos de Pedagogia, irão operar com uma língua que possui uma estrutura linguística diferente da língua portuguesa. Nesse caso, tem uma relação direta com a natureza da disciplina, no que concerne às suas proposições, ou seja, se a disciplina se destina a ensinar a Libras (no sentido da capacitação nessa modalidade de linguagem) ou sobre a Libras (GIROTO; MARTINS; LIMA, 2015). A esse respeito, Quadros e Campello (2010) mencionam que a proposta da disciplina Libras no curso de Pedagogia é a de oferecer conhecimentos básicos dessa língua, haja vista a necessidade de compreensão da disciplina, que o objetivo dela é propiciar ao estudante conhecimentos introdutórios sobre seu contexto histórico, cultural, social, educacional, linguístico e político, e não capacitar o estudante, pois a Libras, sendo uma modalidade linguística, abordada em uma disciplina que possui em média 55 horas, não capacita o aluno para atuar como tradutor ou intérprete. Ainda acrescenta que, tal perspectiva de formação tampouco permitirá, por si só, a esses graduandos atuar, no futuro, na rede regular de ensino com alunos surdos, levando-os, por meio da Libras, ao acesso e uso dos conhecimentos culturalmente veiculados na/pela escola.

Tavares e Carvalho (2010, p. 7) reforçam que “[...] o professor deverá ter conhecimento e domínio da língua que é seu objeto de estudo, em termos de sua estrutura, funcionamento, manifestações e variações linguísticas e culturais”.

Vitaliano, Dall’Acqua e Brochado (2010) apontam que a lei nº 10.436/02 (BRASIL, 2002), a qual trata do reconhecimento da Libras, e o Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005), que regulamenta essa lei, ocultam informações para a elaboração dos programas da disciplina, de forma que

[...] não dispõem sobre: os conteúdos; a carga horária da disciplina de Libras e; sua natureza, se teórica ou prática. Além disso, os seus objetivos não ficam explícitos, pois o fato de prever a obrigatoriedade de uma única disciplina nos cursos anteriormente citados não garante o domínio da referida língua, que como qualquer outra língua requer para seu aprendizado tempo e treino. (VITALIANO; DALL’ACQUA; BROCHADO, 2010, p.3).

Fonseca (1995) acredita que é preciso preparar os professores com urgência, para se obter sucesso na inclusão, através de um processo de inserção progressiva. Assim, eles poderão aceitar e relacionar-se com seus diferentes alunos e, conseqüentemente, com suas diferenças e necessidades individuais.

Almeida (2012) salienta que os professores que não dominam fluentemente a Libras deverão ter um conhecimento mínimo dessa modalidade linguística, pois precisam possibilitar ao aluno surdo condições de aprendizagem equivalentes às dos ouvintes, em sala de aula, mediadas pelo profissional tradutor/intérprete de Libras. Dessa maneira, para que o professor esteja preparado para receber as suas especificidades linguísticas na sala comum, tem sido recomendada a presença do intérprete na sala de aula apenas a partir do 5º ano do ensino fundamental, conforme amplamente disseminado pelo Decreto nº 5626/2005 (BRASIL, 2005).

Embora os estudos mencionados demonstrem controvérsias sobre o papel e as formas de organização da disciplina de Libras, nos cursos de formação de professores, há que se considerar que sua contribuição tem servido para alavancar reflexões acerca do abismo entre as condições con-

cretas da escola e os anseios de estudantes surdos, sob uma perspectiva educacional bilíngue, no sistema regular de ensino.

Quando ministrada por profissionais qualificados, a disciplina, para Fernandes (2007, p. 77), pode servir para

[...] a difusão da língua de sinais na sociedade e sua utilização no espaço escolar;

a disseminação de pesquisas e trabalhos acadêmicos, problematizando os postulados teóricos e metodológicos vigentes nos últimos anos e viabilizando caminhos para a concretização da educação bilíngue;

a formação de profissionais bilíngues como professores especializados e intérpretes de língua de sinais;

o desenvolvimento de propostas de educação bilíngue, incorporando a língua de sinais como primeira língua seguida da aprendizagem da língua portuguesa, como segunda língua do currículo escolar;

a potencialização do aspecto pedagógico em detrimento do aspecto clínico no processo educacional;

o resgate dos educadores Surdos como mediadores fundamentais em propostas de educação bilíngue para Surdos.

A partir das considerações de Quadros e Campello (2010), pode-se afirmar que a disciplina possibilita alargar o “olhar” e “compreensão” sobre os modos singulares do processo de aprendizagem dos surdos, nos espaços regulares de ensino. Dentre outros aspectos, essa afirmativa, reiterada pelo Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), defende professores cientes das condições linguísticas dos alunos surdos. Na mesma direção, enfatiza a necessidade de implantação da educação bilíngue para esses alunos e, a fim de que essa proposta seja efetivada, estabelece como deve ser a formação dos profissionais para atuar junto a esses estudantes, realçando o reconhecimento legal da Libras; a formação e a certificação dos profissionais envolvidos nos processos escolares de surdos; o ensino da língua portuguesa como segunda língua. Na significação dada à educação bilíngue para surdos por esse Decreto, observa-se que a Libras assume papel central, fato que demanda “[...] mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras” (BRASIL, 2005).

Em relação às IES, percebem-se dificuldades dos cursos em se adequarem para o atendimento ao dispositivo legal, especialmente pela dificuldade de mão de obra qualificada para ministrar a disciplina. Obviamente, ao inserir a disciplina nos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas, já se deu um grande passo para alargar a compreensão acerca da escolarização do surdo no sistema educacional. Assim como Rossi (2010), defende-se que a inserção dessa disciplina na formação docente não deve ser concebida como única alternativa para desfazer as condições desfavoráveis que impedem e/ou dificultam o desenvolvimento acadêmico dos surdos, nas escolas comuns e/ou especiais, em nosso país.

Propostas de formação de professores direcionadas ao atendimento das demandas educacionais desse público no sistema educacional brasileiro, nas diferentes etapas de ensino, como tem ocorrido para as situações das séries finais do ensino fundamental (Letras-Libras), mas também voltadas para séries iniciais, a exemplo da pedagogia bilíngue, podem constituir um futuro promissor para o desenvolvimento educacional de uma parcela da população escolar que ainda questiona a legitimidade do sistema educacional brasileiro como capaz de garantir as condições de superação das desigualdades sociais, no acesso à educação de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As IES ainda estão se adequando ao Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005), desde sua promulgação, de forma que tratem, em seus cursos de formação básica de professores, dos conteúdos que fundamentam a Libras, ampliando a visão sobre os aspectos da inclusão educacional de alunos com surdez. Sob essa adequação, precisam dispor, em seu quadro funcional, de profissionais capacitados para o uso e difusão da Libras, com vistas ao atendimento educacional desses alunos, no sistema regular de ensino.

Nesse sentido, as propostas de formação docente devem contemplar reflexões sobre as metodologia de ensino apropriadas às demandas educacionais dos surdos, na apropriação da Língua Portuguesa, a partir do acompanhamento de metodologia de ensino de segunda língua. Desconsiderar tal prerrogativa como conteúdo na formação docente parece colaborar para manter as condições insatisfatórias dos mesmos, na

apropriação dessa modalidade linguística. A complexidade dos temas que cercam a educação dos surdos deve constituir o foco da organização de propostas de formação continuada da equipe escolar. Assim, o reconhecimento das diferenças linguísticas dos surdos precisa orientar a compreensão, por parte dos profissionais envolvidos, acerca dos conteúdos curriculares abordados e, posteriormente, avaliados em sua primeira língua, a Libras.

Diante do exposto, entende-se como fundamental a parceria entre o professor do ensino regular e o especialista responsável pelo atendimento educacional especializado (AEE), a partir das séries finais do ensino fundamental (II) e ensino médio, que atua nas salas de recursos multifuncionais junto a alunos com surdez que necessitam desse serviço. Antes dessa etapa, espera-se que a escola seja capaz de reconhecer o direito de os surdos estudarem em classes de instrução de Libras, conforme propõe o Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005).

Diante disso, a responsabilidade do sucesso desses alunos não pode, obviamente, ficar somente nas mãos dos professores do ensino regular, porém, uma vez que cabe a eles a responsabilidade pela aprendizagem de todos os alunos presentes na sala, precisam ter acesso a uma formação básica consistente e coerente com a realidade educacional atual, qual seja, um sistema educacional organizado na perspectiva da educação inclusiva. Assim, discutir a formação dos formadores responsáveis pela disciplina de Libras, nos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas, deve se tornar um caminho não menos importante nos estudos que envolvem os trabalhos na área da educação dos surdos.

Acredita-se que a qualificação docente para a educação do público em questão, na perspectiva da educação inclusiva, não pode deixar de fora reflexões que possibilitem aos professores capacitados avançarem para formar-se, formular uma teoria e redimensionar a própria prática; criar uma relação entre reflexão e situações de prática, considerando a situação concreta; e sempre utilizar a reflexão para compreender o movimento, as relações, os nexos e para construir uma explicitação do real (LIBÂNEO, 2001) e, no caso da educação do aluno com surdez, não será diferente.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. J. F. *Libras na formação de professores: percepções de alunos e da professora*. 2012. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2012.
- BOSCO, D. C.; MARTINS, S.E.S.O. Escolarização de alunos surdos na atualidade: dilemas e perspectiva. In: GIROTTI, M. T. et al. (Org.). *Perspectivas da educação para o século XXI*. Franca (SP): Ribeirão Preto Gráfica e Editora, 2012. p. 84-101.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: versão atualizada até a Emenda n. 67/2010. Disponível em: <<http://www.pge.sp.gov.br/centrodestudos/bibliotecavirtual/dh/volume%20i/constituicao%20federal.htm>>. Acesso em: 19 out. 2015.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. *Lei 8069 de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 11 nov. 2015.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. *Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2015.
- _____. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CEB, de 17 de agosto de 2001*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf>. Acesso em: 11 nov 2015.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. *Lei 10436/2002 de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 10 dez. 2013
- _____. Presidência da República. Casa Civil. *Decreto n. 5626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei n.10436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o artigo 18 da Lei n. 10098 de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 19 out. 2015.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes curriculares do curso de pedagogia, de 15 de maio de 2006*. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 19 out 2015.

_____. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2015.

_____. *Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009*. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2015.

COSTA, O. S.; LACERDA, C. B. F. A implementação da disciplina Libras no contexto dos cursos de licenciaturas. *Rev. Ibero-americana de Estudos em Educação*, v. esp., p. 759-772, 2015.

FERNANDES, E.; RIOS, K. R. Educação com bilinguismo para crianças surdas. *Intercâmbio*, São Paulo, v. 7, p. 13-21, 1998. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/viewFile/3998/2646>>. Acesso em: 19 out. 2015.

FERNANDES, S. *Especialização em educação especial e educação inclusiva: educação de surdos*. Curitiba: Ibplex, 2007.

FONSECA, V. *Educação especial*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1995.

GIROTO, C. R. M.; MARTINS, S. E. O. S. Atuação interdisciplinar com pais ouvintes de crianças surdas sob a perspectiva bilíngue. In: BERBERIAN, A. P.; SANTANA, A. P. (Org.). *Fonoaudiologia em contextos grupais: referenciais teóricos e práticos*. São Paulo: Plexus, 2012. p. 137-159.

_____.; _____.; MENDONÇA, E. M. A escola e a formação de leitores surdos na perspectiva bilíngue. In: GIROTO, C. R. M.; MARTINS, S. E. S. O.; BERBERIAN, A. P. *Surdez e educação inclusiva*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 133-152.

_____.; MILANEZ, S. G. C. La formación del profesorado de apoyos educativos especializados? Que ha cambiado en la practica docente especializada en el escenario educativo de Brasil. In: HEREDERO, E. S.; GIROTO, C. R. M.; MARTINS, S. E. S. O. (Org.). *La formación del profesorado para la atención a la diversidad en Brasil y Españá*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 2013. p. 05-218.

_____.; BERBERIAN; A. P.; SANTANA, A. P. Salud, educación y educación especial: principios y paradigmas guías de las prácticas en salud en el contexto educativo inclusivo. In: GIROTO, C. R. M. et al. (Org.). *Servicios de apoyo en Educación Especial: una mirada desde diferentes realidades*. Alcalá de Henares,

Espanha: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares, 2014. p. 115-138.

_____; MARTINS, S. E. S. O.; LIMA, J. M. R. Formação de professores e inserção da disciplina Libras no ensino superior: perspectivas atuais. *Rev. Ibero-americana de Estudos em Educação*, v. esp., p. 741-757, 2015.

KUHN, C. *Educação inclusiva: das ações institucionais à formação inicial dos professores na UFPR*. 2011. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2011.

LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 19, n. 46, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007>. Acesso em: 19 out. 2012.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão escolar: teoria e prática*. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

PINHO, G. G.; GIROTO, C. R. M. A inserção da disciplina Libras na formação inicial do Pedagogo nos cursos de Pedagogia presenciais e públicos do estado de São Paulo. In: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2. ; CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 12., 2014. Águas de Lindóia. *Anais...* Águas de Lindóia, SP, 2014. V. 1. Disponível em: <http://200.145.6.217/proceedings_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/665.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2015.

QUADROS, R.; CAMPELLO, A. R. S. A constituição política, social e cultural da língua brasileira de sinais- Libras. In: VIEIRA-MACHADO, L. M. C.; LOPES, M. C. *Educação de surdos: políticas, línguas de sinais, comunidade e cultura surda: educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2010. p. 15-47.

ROSSI, R. A. A libras como disciplina no ensino superior. *Revista de Educação*, Valinhos, v. 13, n. 15, p. 71-85, 2010.

STUMPE, M. R. A educação bilíngue para surdos: relatos de experiências e a realidade brasileira. In: QUADROS, R. M.; STUMPE, M. R. (Org.). *Estudos Surdos IV*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009. p. 425-450.

TAVARES, I. M. S.; CARVALHO, T. S. S. de. *Inclusão escolar e a formação de professores para o ensino de libras (língua brasileira de sinais): do texto oficial ao contexto*. Disponível em: <[http://dmd2.webfactional.com/media/anais/inclusao-escolar-e-a-formacao-de-professores-para-o-ensino-de-libras-\(lingua-brasileira-de-sinais\).pdf](http://dmd2.webfactional.com/media/anais/inclusao-escolar-e-a-formacao-de-professores-para-o-ensino-de-libras-(lingua-brasileira-de-sinais).pdf)>. Acesso em: 03 jun. 2014.

UNESCO. *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educacionais especiais*. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2015.

VITALIANO, C. R.; DALL' ACQUA, M. J. C.; BROCHADO, S. M. D. *Língua brasileira de sinais nos currículos dos cursos de pedagogia das universidades públicas dos Estados do Paraná e de São Paulo: caracterização da disciplina*. Londrina: EDUEL, 2010.

CAPÍTULO 9

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ANÁLISE DO PROGRAMA DIREITO À DIVERSIDADE E SEU IMPACTO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Andressa Santos REBELO

Andrea Duarte de OLIVEIRA

Mônica de Carvalho Magalhães KASSAR

INTRODUÇÃO

Ao longo da história brasileira, a Educação Especial mostrou-se uma área extremamente vulnerável à relação entre o “público” e o “privado”, na provisão do atendimento à pessoa com deficiência. Assim como em outras políticas sociais que se fizeram palco de lutas no direcionamento dos recursos públicos (ADRIÃO; GARCIA; BORGHI; ARELARO, 2010), esse setor foi hegemonicamente marcado pela presença de grupos privados (BUENO, 2004; JANNUZZI, 1985), em especial de instituições privado-assistenciais de caráter filantrópico. Tais instituições consolidaram-se a partir da segunda metade do século XX sob o argumento da ausência do Estado no oferecimento de atendimento a essas pessoas (BUENO, 1991; JANNUZZI, 1997; KASSAR, 1993). Durante o século XX, em grande medida, o setor público responsabilizou-se pelo atendimento às pessoas com dificuldades menos severas em classes especiais, enquanto as instituições privadas atenderam aos casos considerados mais graves (GARCIA, 2004; KASSAR, 1999).

De forma mais ampla, a relação público x privado perpassa a história brasileira no período marcado política e economicamente por uma

concepção desenvolvimentista¹ e também neoliberal² (DUARTE, 2012). Se, no neoliberalismo, as instituições privado-assistenciais se consolidam como modelo de gestão, é no desenvolvimentismo que encontram terreno fértil para sua disposição. De acordo com Harvey (2008), isso se confirma nas políticas sociais em lugares distintos, mas sobretudo na América Latina. A passagem do governo (poder do Estado por si mesmo) à governança (uma configuração mais ampla que contém os Estados e elementos-chave da sociedade civil) tem sido pronunciada sob o neoliberalismo. Quanto a isso, as práticas do Estado neoliberal e do Estado desenvolvimentista convergem amplamente.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases, a Lei Educacional nº 4.024/61, confirmou a gratuidade, a obrigatoriedade, a vinculação orçamentária e o plano nacional de educação (CURY, 2010). No artigo 88 da Lei se estabelece que “[...] a *educação de excepcionais*, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961, grifo nosso). Nesse documento, não há um comprometimento do poder público para com a escolarização da pessoa com deficiência, instituindo-se um caráter facultativo de sua responsabilidade e provisão, uma vez que se mantinha a subvenção às iniciativas privadas consideradas eficientes pelos Conselhos Estaduais de Educação, através do artigo 98.

O atendimento à pessoa com deficiência não foi tomado efetivamente como responsabilidade da educação, mantendo-se o caráter de habilitação/reabilitação e assistência a cargo da filantropia. Tal concepção liberal de disposição dos serviços, normatizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, torna-se então uma característica da Educação Especial no Brasil.

A Lei Educacional nº 5.692/1971 reorganizou o ensino brasileiro dentro de um duplo processo: o de liberação do ensino de 1º grau - fundamental – (ampliando a escolaridade obrigatória de 4 para 8 anos) e de

¹ Desenvolvimentismo é aqui considerado o período histórico de governos brasileiros da segunda metade do século XX, civil (1950-1955) e militar (1964-1985).

² O neoliberalismo fez-se presente nos países europeus, desde a década de 1970, e, nos países da América Latina, a partir dos anos 1980, mais incisivamente em 1990. Entretanto, antes da sua consolidação como diretriz para a ação política, essa corrente de pensamento econômico perpassou as discussões sobre política econômica desde o início do século XX (SADER; GENTILI, 1999).

contenção da demanda pelo ensino superior, com a profissionalização do ensino de 2º grau – atual ensino médio (CUNHA, 1975). Segundo esse documento, o atendimento às pessoas com deficiência deveria ocorrer conforme os Estados pudessem organizá-lo.³

Na década de 1970 foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), representativo, por se tratar do primeiro órgão no país a responder pela educação desse público. Instância do Ministério da Educação, esse órgão fora criado por iniciativa e pressão das instituições especializadas privadas, já estabelecidas no país (FERREIRA, 1995).

Após a redemocratização do país, no ano de 1986, é extinto o CENESP, e são criadas outras instâncias para responder pela área: a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) e a Secretaria de Educação Especial na estrutura básica do Ministério da Educação (JANNUZZI, 2006). A década foi marcada por inúmeras manifestações de movimentos sociais e diferentes grupos de interesses e, nesse contexto, o setor da Educação Especial sai fortalecido, a partir do reconhecimento do atendimento educacional especializado como direito social (BRASIL, 1988).

Com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, uma nova forma de organização dos serviços sociais brasileiros era vislumbrada por vários setores da sociedade (BACKES; AZEVEDO; ARAÚJO, 2009; GUIMARÃES, 1988). Essas expectativas eram levantadas sobre um pano de fundo de intensa mobilização da sociedade civil, de revitalização dos partidos políticos e de ocupação do entorno do Estado por novas forças progressistas. Em conjunto, essas forças levaram Estados e municípios à criação de programas sociais que se caracterizavam por exigir poucos recursos, por dirigir-se às populações mais desfavorecidas e por estimular a participação popular (BONAMINO, 2003).

No plano internacional, durante esse período, foram estabelecidos diferentes acordos alertando sobre a urgência da garantia do direito ao acesso à educação básica. Sob a bandeira da inclusão dos que até então se

³ No que diz respeito à Educação Especial, a Lei 5.692/71, em seu artigo 9º, afirma que “[...] os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação” (BRASIL, 1971).

encontravam excluídos dos sistemas educacionais, foram publicados documentos por organismos multilaterais (UNESCO, 1990; 1994). Campo de disputas e interesses, apesar de seu aparente caráter conciliador e propositivo, tais documentos, pretendendo-se consensuais, induzem à concepção de educação para todos ou educação inclusiva como discurso hegemônico, coincidindo em um momento em que, no Brasil e em outros países considerados em desenvolvimento propõe-se uma série de reajustes estruturais na economia (BEHRING, 2007; SADER; GENTILI, 2008).

Na década de 1990, do ponto de vista geopolítico, em particular no período de Fernando Henrique Cardoso, o governo brasileiro apostou no nascimento de uma nova sociedade civil e nas possibilidades da política internacional ou global (FIORI, 2003). A manutenção da estabilidade econômica através do Plano Real e a implementação de reformas institucionais foram marcas de seu governo. Sua estratégia se baseava em três eixos: a prestação dos serviços sociais básicos envolvendo a previdência social, saúde, educação, assistência social, habitação e saneamento; programas de trabalho, geração de emprego e renda; e programas prioritários, de combate à pobreza. Para tanto, eram condições necessárias consolidar e garantir a estabilidade macroeconômica, promover a Reforma do Estado, da Administração e a Reforma Tributária e a reestruturação dos serviços sociais básicos (BRASIL, 1995, 1996a). Nesse governo, buscou-se o consenso de que a oferta educativa teria de ser ampliada no nível fundamental e na formação profissional de natureza instrumental, e as parcerias público-privadas deveriam ser incentivadas em todos os níveis e modalidades de ensino, legitimando iniciativas empresariais específicas. Os dois principais embates no campo educacional foram a Lei Educacional n° 9.394/96 (LDBEN) e o Plano Nacional de Educação, primando-se por municipalização e abertura de espaço para os empreendedores educacionais privados (LEHER, 2010).

Na Educação Especial, isso é objetivado ao se manter o artigo 60 da LDBEN, o qual afirma que “[...] os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público” (BRASIL, 1996b).

Na década de 2000, chega ao poder um governo com grandes expectativas sobre a democratização social e política, na pessoa de Luiz Inácio

Lula da Silva. Enquanto, para Oliveira (2007), os governos de Cardoso (1995-2002) e Lula (2003-2010) são muito semelhantes, para Pochmann (2011), o fato de o segundo não ter se distanciado do tripé da política macroeconômica, introduzido no governo anterior, não implicou a reprodução de seu pensamento neoliberal. Para este autor, mesmo que não deva se negar a persistência de sinais inequívocos do arcabouço macroeconômico do final da década de 1990 voltado ao combate da inflação, importa ressaltar a essência do movimento de reorganização econômica recente em torno da retomada de um projeto nacional de desenvolvimento.

A despeito da ocorrência de alterações de posições de distintos segmentos populacionais no interior da estrutura social - mobilidade social - no período (JANNUZZI; QUIROGA, 2014), aumenta substancialmente o subsídio ao setor privado, em detrimento do público, sobretudo na educação superior. Os dois governos também se assemelham no fato de terem feito correção insuficiente do valor de repasse financeiro à educação (LEHER, 2010).

Entretanto, mesmo mantendo o privilégio do setor privado, e nele das instituições comunitárias de caráter filantrópico, o governo Lula foi o que em maior medida concretizou a política de educação inclusiva inspirada nos pressupostos defendidos pelos organismos multilaterais, ao incentivar a matrícula de todos os alunos com deficiências em classes comuns das escolas públicas. Como marco desse processo, identificamos a criação do *“Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”*, ainda no início do seu primeiro mandato.

A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIREITO À DIVERSIDADE

Após participar de encontros internacionais, assinar documentos que promulgavam a responsabilidade do Estado em fomentar educação para todas as parcelas populacionais residentes no país – Declaração de Salamanca e enquadramento de ação (1994), Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e Educação para todos: o compromisso de Dakar (2001) – e ensaiar uma estrutura de atendimento para parcelas educacionais minoritárias, através do Decreto das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no ano de 2003, o governo bra-

sileiro implanta o programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade.⁴ Este foi promovido pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e fez parte de um conjunto de ações destinadas à formação continuada de profissionais já atuantes no sistema educacional brasileiro.

Os primeiros documentos relacionados ao programa foram divididos em quatro volumes, intitulados Fundamentação Filosófica (2004a), O Município (2004b), A escola (2004c) e a Família (2004d) (OLIVEIRA, 2012). Todos tiveram distribuição gratuita nas escolas públicas brasileiras, disseminando, assim, a proposta de inclusão social iniciada pela inserção da criança na comunidade escolar. Um aspecto que merece ser ressaltado nos quatro volumes é o texto inicial, o qual apresenta o que entendemos como alvo inicial do programa: “[...] Temos por objetivo compartilhar novos conceitos, informações e metodologias – no âmbito da gestão e também da relação pedagógica em todos os estados brasileiros” (BRASIL, 2004a, p. 5).

No ano seguinte, é lançado outro documento em forma de livro “[...] destinado aos Estados e Municípios-polo participantes do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade [...]” (BRASIL, 2005, p. 9), onde podemos observar alguns momentos em que o sentido do programa é exposto; o primeiro é no item “Histórico do Programa”:

O objetivo (do programa) é a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, tendo como princípio, a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas regulares. (BRASIL, 2005, p. 9).

O segundo momento pode ser identificado no item

II - DOS OBJETIVOS

a) Geral

- Disseminar a política de construção de sistemas educacionais inclusivos e apoiar o processo de implementação e consolidação do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade nos municípios brasileiros.

b) Específicos

⁴ Posteriormente, seriam criados o “Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial”, o “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”, o “Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada” e o “Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior”.

- Sensibilizar e envolver a sociedade e a comunidade escolar em particular, na efetivação da política de educação inclusiva.
- Formar gestores e educadores para atuar na transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. (BRASIL, 2005, p. 9).

A implementação do programa aconteceu em 2003, porém, convênios, assinaturas e financiamento só foram acordados no ano de 2004. De modo geral, o Programa objetivava disseminar a ideia de educação inclusiva, a partir de seminários anuais de formação/capacitação de professores e gestores da educação básica. As capacitações ocorreram de 2004 a 2013, quase que anualmente⁵. Os seminários nacionais aconteciam em Brasília, para os representantes dos municípios-polo, e pretendiam gerar “gestores multiplicadores” (CAIADO; LAPLANE; 2009; OLIVEIRA, 2010). Lá foram ofertados diversos materiais de consultas, como textos e apostilas. Os gestores deveriam retornar aos seus municípios (polos) e disseminar a experiência para os demais profissionais da educação de seu local e sua área de abrangência.

Nos municípios receptores e responsáveis pela disseminação desse projeto, participaram professores e gestores escolares da localidade e da área de abrangência. A organização obedecia ao princípio de formação por multiplicação, ou seja, cada participante se tornava *a priori* um multiplicador da perspectiva inclusivista. Dessa forma, esperava-se que cada participante, ao retornar a seu local de trabalho (escola ou secretaria de outro município), multiplicaria seus conhecimentos a seus colegas.

Ao final, o programa foi implantado em 166 municípios-polo, com a seguinte distribuição:

⁵ Na pesquisa de Oliveira (2012), foram identificadas fichas de inscrição e fichas de frequência dos anos de 2005 e 2009. De acordo com as respostas dos questionários, no ano de 2010, houve seminários desde o ano de 2005. Verificou-se que alguns profissionais participaram dos eventos nos anos de 2005, 2006, 2007, 2008 e 2009. E também houve, no ano corrente da coleta de dados, 2010. Posteriormente à conclusão da pesquisa, soube-se que, no ano de 2011, não houve seminário.



Figura 1 - Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade: municípios-polo
Fonte: MEC/SECADI

A expectativa de que o participante, ao retornar a seu local de trabalho (escola ou secretaria de outro município), multiplicaria seus conhecimentos aos professores de sua localidade se evidencia na divulgação da avaliação do próprio Programa: cada município que enviou um profissional a um dos seminários de capacitação foi considerado como município atingido pelo Programa. Dessa forma, em 2013, o Programa atingiu 5.564 municípios, o que corresponde a 100% dos municípios brasileiros. Como pode ser verificado, já no ano de 2007, isso já havia acontecido:

Tabela 1 – Municípios contemplados pelo programa Educação inclusiva: direito à diversidade (2003-2012)

Ano	Total (municípios-polo)	Municípios das áreas de abrangência
2003-2004	114	-
2005	108	1.869
2006	144	4.646
2007	147	100%
2008	100	100%
2009-2010	168	100%
2011-2012	166	100%

Fonte: MEC/SECADI.

Oliveira (2012, p. 50) explica esse movimento:

No período do início de sua implementação, o programa trabalhou com 106 (cento e seis) municípios brasileiros denominados “municípios-pólos”. Cada um desses municípios ficou responsável por atuar como multiplicador da sua área de abrangência. Essa área seria composta de municípios que ficassem geograficamente próximos a seu respectivo pólo. Ao todo, esse programa teria a abrangência de 1.869 municípios em todo o país.

As capacitações ocorriam com 40 horas de duração anuais, concentradas em uma semana. O esforço em amparar a criação de um sistema nacional inclusivo, através do trabalho de profissionais da educação, tinha como foco os alunos “[...] com necessidades educacionais especiais”. Durante o Programa, há a redução da população-alvo, como pode ser observado nas palavras de Leodoro (2008). Segundo a autora, nos documentos orientadores, é possível

[...] identificar [...] uma dificuldade na identificação do público-alvo do atendimento educacional especializado, que virá a se afirmar, no material de 2007, como os alunos com deficiência, caracterizando o descompromisso com as demais necessidades educacionais especiais. (LEODORO, 2008, p. 104).

Outro aspecto a ser ressaltado é a identificação da educação especial como incompatível à ideia a ser disseminada de educação inclusiva.

Leodoro (2008, p. 104) analisa: “A educação especial é representada, nos materiais, como ensino segregado e antagonista à inclusão escolar, desconsiderando os movimentos empreendidos por profissionais e teóricos da área na construção da proposta da inclusão escolar.”

A organização da disseminação de conhecimentos para a área de abrangência ficava sob a responsabilidade de cada município-polo, assim como o levantamento de demanda, rede de apoio, formulação de Plano Municipal de Educação, entre outros elementos.

Em relação à efetivação propriamente do Programa, Oliveira (2012) levanta outro aspecto, ao analisar a formação oferecida em um município-polo. Após entrevista com professores participantes das formações oferecidas, gratuitamente pelo município, a autora ressalta:

Outra questão importantíssima é o discurso da gratuidade dessa formação continuada. É atestado nos depoimentos que profissionais não pagam para frequentarem o curso; mas é visível nas falas que professoras pagam para poder sair da escola e se dirigir ao local do curso. Alarmante é a situação apresentada por algumas professoras que afirmam não participar dos cursos, apesar do anseio, pelo fato de não conseguirem pagar professoras substitutas, pois o tempo de substituição seria de 5 dias; algumas precisariam pagar professoras substitutas durante mais de um período diário. A nossa questão é: até que ponto a participação do professor é valorizada se ele precisa pagar para poder sair da escola e participar de um curso/estudar? (OLIVEIRA, 2012, P. 93-94).

Oliveira (2012) verificou, em sua pesquisa, que houve diferença em relação à dispensa de profissionais da educação; enquanto a maioria dos professores precisou pagar substitutos para frequentar as formações, todos os coordenadores participantes da pesquisa foram dispensados de suas ocupações para frequentar as mesmas formações.

Apesar das dificuldades levantadas pelos professores, Oliveira, Kassar, Costa e Garcia (2012), em trabalho realizado em um município-polo específico, perceberam, em dados coletados entre 2004 e 2009, que muitos professores frequentaram as formações durante todo o período. Esses professores atribuem motivações profissionais e pessoais para essa frequência. Criticam a pequena carga horária de cada encontro anual, po-

rém, em relação à organização pedagógica, a maioria dos profissionais se demonstrou satisfeita.

Quanto ao conteúdo oferecido durante as formações, Oliveira (2012) não encontrou subsídios consistentes para que o professor pudesse alcançar objetivos traçados nos documentos do programa. Grande parte das informações é superficial, marca de uma sociedade que multiplica informações e conceitos de forma rápida e generalista. No entanto, profissionais inquiridos por Oliveira, Kassar, Costa e Garcia (2012) responderam que seu interesse com relação ao assunto/conteúdo do curso pode ser considerado “muito bom” ou “total”.

Diferentes pesquisas (CAIADO; LAPLANE, 2009; OLIVEIRA, 2012) mostram que modificações ocorridas com o passar dos anos dificultaram a execução do Programa, pois passou a acontecer uma relação desproporcional entre os municípios de abrangência e os municípios-polo. Novos polos foram acrescentados, todavia, não foram suficientes para atender às áreas de abrangência sempre em números crescentes. Isso se deu em especial por falta de infraestrutura:

A questão do aumento de abrangência do programa, ano a ano, chama a atenção para um eventual descompasso entre meios e fins já que não há previsão de novas formas de organização e orçamento adequado para implementar as ações de formação e garantir a orientação, o seguimento e a troca de experiências com os novos municípios incorporados. (CAIADO; LAPLANE, 2009, p. 309).

Este desafio é identificado pelo próprio Ministério da Educação (BRASIL, 2013). A última coluna da tabela abaixo apresenta o que seria a média ideal de municípios de abrangência por município-polo em cada um dos Estados, entretanto, essa situação não corresponde à realidade:

Tabela 2 – Alguns Estados contemplados pelo programa Educação inclusiva: direito à diversidade por unidade da federação (2013)

Unidade da Federação	Número de municípios por Estado	Número de municípios-polo (b)	Número de municípios da área de abrangência (a)	Média ideal de municípios de abrangência por município-polo (a/b)
DF	1	1	0	0
GO	246	7	239	34,14
MS	78	5	73	14
MT	141	5	136	27,2
PR	399	8	391	48,8
RJ	92	8	87	10,8
RS	496	14	482	34,42
SC	293	10	282	28,2
SP	645	17	642	37,76
Total	2.391	72	2.334	32,41

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do MEC/SECADI.

Como exemplo de municípios distantes da média considerada ideal, tem-se a comparação entre Anápolis (GO), com 46 municípios na área de abrangência, e Formosa (GO) com 15 municípios. Também pode ser citado o exemplo de Porto Alegre (RS), com 54 municípios, e São Borja (RS), com 14. Em relação aos Estados, essa situação se reproduz: em Minas Gerais, onde há a maior concentração de municípios brasileiros, o Programa contou com 18 polos para seus 835 municípios de abrangência. Já o Rio Grande do Sul teve 14 polos para 482 municípios de abrangência (BRASIL, 2013).

Em relação à etapa de multiplicação nos municípios de abrangência, Oliveira, Kassar, Costa e Garcia (2012) constataram que a grande parte dos multiplicadores, ao retornar, não encontrou apoio ou estrutura para dar prosseguimento ao Programa:

[...] logo sai da área de educação. (Gestor 02).

[...] encaminhei todo o material para a Secretária de Educação [...] nada foi feito [...] mudou a gestão municipal. (Professor 03).

Em reunião foram repassados os assuntos abordados no seminário e colocado o material à disposição de todos. (Gestor 03).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Apesar dos problemas registrados, Caiado e Laplane (2009), Leodoro (2008) e Oliveira (2012) afirmam a importância do programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, por este se caracterizar como um ponto de abertura social para várias parcelas populacionais, uma vez que dissemina uma ideia capaz de sustentar a efetivação de matrícula escolar de todos aqueles que têm direito à educação pública, no país.

Uma questão ainda a ser comentada refere-se ao foco inicial do Programa: a Educação Especial. No entanto, com a incorporação da Educação Especial pela *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)* o direcionamento passou a mudar e as questões ligadas à *Diversidade* passaram a fazer parte dos conteúdos.

Segundo o Ministério da Educação, o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade alcançou mais de 160 municípios-polo, os quais ofereceram os seus seminários de formação,⁶ em que foram capacitados profissionais da educação denominados “multiplicadores”. O Ministério informa ainda que, de 2003 a 2007, a formação atendeu a 94.695 profissionais da educação, com a participação de 5.564 municípios, o que já correspondia a 100% dos municípios brasileiros. Portanto, o Programa foi considerado implantado em todo o território nacional.

Entretanto, tais resultados levam ao seguinte questionamento: apesar de atingir todo o território nacional, tal Programa cumpriu seu papel de disseminador de um “novo” pensamento hegemônico: um “pensamento inclusivo”? A resposta não pode ser encontrada apenas na análise deste Programa, mas deve ser buscada no interior das escolas, visto que a proposta seria

[...] a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, tendo como princípio, a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e *permanência, com qualidade, nas escolas regulares*. (BRASIL, 2005, p. 9, grifos nossos).

⁶ Dados coletados em agosto de 2013, na página *web* do Ministério da Educação, informam 162 municípios-polo; o ofício circular nº 44 de abril de 2014 registra o desenvolvimento do Programa em 166 municípios-polo.

As escolas comuns vêm se constituindo lócus de aprendizagem para todas as crianças? O atendimento na escola regular pública foi fortalecido através dessa ação? Acreditamos que tais questionamentos deveriam perpassar o que se entende por avaliação de políticas públicas pelo governo federal.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T.; GARCIA, T.; BORGHI, R.; ARELARO, L. Simbiose entre as prefeituras paulistas e o setor privado: tendências e implicações para a política educacional local. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010. Caxambu, MG, *Anais eletrônicos...* Caxambu, MG, 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT05-6812--Int.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2015.
- BACKES, A. L. ; AZEVEDO, D. B. ; ARAÚJO, J. C. *Audiências públicas na Assembléia Nacional Constituinte: a sociedade na tribuna*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados; Edições Câmara, 2009.
- BEHRING, E. R. *Política social no capitalismo tardio*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- BONAMINO, A. M. C. O público e o privado na educação brasileira: inovações e tendências a partir dos anos de 1980. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, SP, v. 3, n.5, p. 251-276, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação.. *LDBEN nº 4.024/61*. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: INEP, 1961.
- _____. Ministério da Educação. *Lei nº 5.692/71*. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: INEP, 1971.
- _____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- _____. Presidência da República. Câmara da Reforma do Estado. *Plano diretor da reforma do aparelho do estado*. Brasília, DF, 1995. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2014.
- _____. Congresso Nacional. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB n. 2*, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2014.

- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Programa educação inclusiva: direito à diversidade: a fundamentação filosófica*. Brasília, DF, 2004a.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Programa educação inclusiva: direito à diversidade: o município*. Brasília, DF, 2004b.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Programa educação inclusiva: direito à diversidade: a escola*. Brasília, DF, 2004c.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Programa educação inclusiva: direito à diversidade: a família*. Brasília, DF, 2004d.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Educação inclusiva: documento orientador do programa*. Brasília, DF, 2005.
- _____. Ministério da Educação. *Programa educação inclusiva: direito à diversidade no contexto da SECADI/MEC*. Brasília, DF, 2013.
- BUENO, J. G. S. *Educação especial brasileira: a integração/segregação do aluno diferente*. 1991. 214f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 1991.
- CAIADO, K. R.; LAPLANE, A. L. Programa educação inclusiva: direito à diversidade uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 303-315, maio/ago. 2009.
- CARDOSO, F.H. *Uma estratégia de desenvolvimento social*. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. (Coleção Documentos da Presidência da República).
- CUNHA, L. A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- CURY, C. R. J. A questão federativa e a educação escolar. In: OLIVEIRA, R. P. ; SANTANA, W. (Org.). *Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade*. Brasília: UNESCO, 2010. p.149-159.
- DUARTE, M. R. T. Educação e desenvolvimento: modos de regulação dos sistemas educacionais. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 30, n. 2, 683-718, maio/ago. 2012.
- FERREIRA, J. R. *A exclusão da diferença*. 3. ed. Piracicaba: São Paulo: UNIMEP, 1995.
- FIORI, J. L. *O vôo da coruja*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

GARCIA, R. M. C. *Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira*. 2004. 216f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2004.

GUIMARÃES, U. Panteão dos clássicos. Constituição Cidadã. Discurso pronunciado pelo Presidente Ulysses Guimarães, na Sessão da Assembléia Nacional Constituinte, em 27 de julho de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/revista/Rev_62/panteao/panteao.htm>. Acesso: 31 mar. 2015.

HARVEY, D. *O neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo: Loyola, 2008.

JANNUZZI, G. S. M. As políticas e os espaços para a criança excepcional. In: FREITAS, M. C. (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora, 1997. p. 183-224.

_____. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

JANNUZZI, P. M. ; QUIROGA, J. *Cadernos de Estudos Desenvolvimento Social em Debate*, Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação, n. 16, 2014.

KASSAR, M. C. M. *A deficiência mental na voz das professoras*. 1993. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 1993.

_____. *Modos de participação e constituição de sujeitos nas práticas sociais: a institucionalização de pessoas com deficiência*. 1999. 123f. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdades de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1999.

LEHER, R. Educação no governo de Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: *Os anos Lula – contribuições para um balanço crítico 2003-2010*. Rio de Janeiro: Garamond, 2010. p. 369-412.

LEODORO, J. A inclusão escolar e a formação continuada: o programa educação inclusiva: direito a diversidade. 2008. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial)– Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

OLIVEIRA, A. D. *Condições de formação continuada do programa educação inclusiva: direito à diversidade*. 2012. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Corumbá, MS, 2012.

_____. et al. Aspectos da formação continuada em educação especial: proposições de um programa. In: SILVA, F. C.T.; KASSAR, M. C. M. (Org.).

Escrita da pesquisa em educação na região centro-oeste. Campo Grande: Oeste, 2012. V. 1. p. 243-256.

OLIVEIRA, F. Lula em el labirinto. *New Left Review*, v. 42, p. 05-21, 2007.

OLIVEIRA, M. V. *O governo Lula (2003-2006) e o programa educação inclusiva – direito a diversidade: um passeio pelas políticas públicas para e educação especial*. Disponível em: <<http://www.fic.br/geppes/trabalhos/MarlaVieiraMoreiradeOliveira.doc>>. Acesso em: 14 jan. 2013.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar*, Curitiba: UFPR, n.33, p. 143-156, 2009.

POCHMANN, M. Políticas sociais e padrão de mudanças no Brasil durante o governo Lula. *SER Social*, Brasília, v. 13, n. 28, p. 12-40, jan./jun. 2011.

SADER, E. ; GENTILI, P. (Org.). *Pós-neoliberalismo II: que Estado para que democracia?* 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e enquadramento de ação: na área das necessidades educativas especiais*. Brasília, DF, 1994.

_____. *Declaração mundial sobre educação para todos: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. acesso em 10 set. 2013.

_____. *Educação para todos: o compromisso de Dakar*. 2. ed. Brasília: Ação Educativa, 2001.

SOBRE OS AUTORES

ANDREA DUARTE DE OLIVEIRA

Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2005). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, trabalho infantil, reforma agrária, ludicidade e educação especial.

ANDRESSA SANTOS REBELO

Doutoranda em Educação, com Mestrado em Educação (2012) e licenciatura em Matemática (2009) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Atualmente, é Professora Assistente II da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, participa dos grupos de pesquisa Educação e Cidadania (CNPq) junto ao CREIA (Centro de Referência de Estudos da Infância e da Adolescência/UFMS) e Políticas Públicas de Educação e Educação Especial (CNPq), interinstitucional. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Tópicos Específicos de Educação - Educação Especial, atuando sobretudo nos seguintes temas: educação, educação especial, deficiência e indicadores educacionais.

AUDREI GESSER

Possui Graduação em Letras - Inglês/Português pela Universidade Regional de Blumenau - FURB (1994), Mestrado em Letras/Inglês e Literatura Correspondente pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (1999), e Doutorado em Linguística Aplicada na área de concentração em Educação Bilíngue pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2006). Estágio na Gallaudet University, Estados Unidos, no ano de 2004, com financiamento concedido pela CAPES. Experiência em ensino na área de Língua Inglesa, Linguística Aplicada, Tradução/Interpretação e Metodologia de Ensino de Línguas como L2, pesquisando principalmente os seguintes temas: contextos de ensino e aprendizagem da Libras como língua adicional para ouvintes, formação de tradutores/intérpretes de Libras/Português, interação intercultural/multicultural em contextos bi/multilíngües de minorias linguísticas.

CLAUDIA REGINA MOSCA GIROTO

Possui Graduação em Fonoaudiologia pela Faculdade de Filosofia e Ciências - FFC/Campus de Marília, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP (1993), Mestrado (1998) e Doutorado (2006) em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da FFC/UNESP. Docente do Departamento de Educação Especial/Curso de Pedagogia, do curso de especialização em Formação de Professores em Educação Especial: apoio à escola inclusiva da FFC/UNESP/Campus de Marília/SP e dos Programa de Pós-Graduação em Educação, da FFC/UNESP/Campus de Marília e em Educação Escolar da FCLAr/UNESP/Campus de Araraquara/SP. Possui experiência na área de Fonoaudiologia e Educação, com ênfase na intersetorialidade Educação e Saúde. Atua especialmente nos seguintes temas: fonoaudiologia educacional; linguagem escrita; interdisciplinaridade saúde-educação; surdez; educação inclusiva; educação especial; desmedicalização da educação. Tem experiência como Professora Pesquisadora em Formação Continuada para professores na modalidade de ensino de Educação a Distância (Convênio SEESP/MEC/FFC/UNESP). Pesquisadora colaboradora do OBEDUC CAPES/MEC/FFC/UNESP “Acessibilidade no ensino superior”. Vice-líder do “Grupo de Estudos e Pesquisas em Atividade e Desenvolvimento Infantil – GEPADI” – (FFC/UNESP/CNPq). Participa do grupo de pesquisa interinstitucional “Linguagem, cognição e audição: implicações para saúde e educação” (UFSC - Linguística/CNPq). Membro da Diretoria da Associação Brasileira de Alfabetização - ABAlf - Tesoureira (2013/2014). Membro do Conselho Fiscal da ABAlf (2014/2015).

CRISTINA BROGLIA FEITOSA DE LACERDA

Possui Graduação em Fonoaudiologia pela Universidade de São Paulo (1984), Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1992) e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1996). Atualmente, é Professora Adjunta II da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no Curso de Licenciatura em Educação Especial e no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial- PPGEEs. Experiência na área da Fonoaudiologia, com ênfase em Surdez, e atuação na área educacional, desde 1996, com estudos desenvolvidos na perspectiva histórico-cultural e nos pressupostos da abordagem enunciativo-discursiva. Assessoria a redes municipais de Educação para implantação e acompanhamento de Programa de Educação Inclusiva Bilíngue em Piracicaba, Campinas, São Paulo e São Carlos. Interesse em pesquisa na atuação do Intérprete educacional de Língua de Sinais. Pós-Doutorado no Centro de Pesquisa Italiano (CNR - ROMA), em 2003. Consultora de diversas agências de fomento e assessora para a área de surdez. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial - PPGEEs. Vencedora do 1º Lugar do 56º Prêmio Jabuti, área de Educação com o livro “Tenho um aluno surdo: e agora?” - Ed. UFSCar.

CRISTINA CINTO DE ARAUJO PEDROSO

Possui Graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP (1991), Mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos (2001) e Doutorado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP - Campus de Araraquara/SP (2006). Atualmente, é Professora Doutora da Universidade de São Paulo (USP-RP), na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Departamento de Educação, Informação e Comunicação (DEDIC), Ref. MS-3, em RDIDP. Tem experiência na área de Educação, com ênfase nos seguintes temas: formação de professores, didática, educação inclusiva e educação de surdos.

FÁTIMA ELISABETH DENARI

Possui Graduação em Estudos Sociais pela Associação de Escolas Reunidas de São Carlos (1976), Graduação em Complementação Pedagógica pela Faculdade São Luiz (1986), Mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos (1984) e doutorado em Metodologia do Ensino pela Universidade Federal de São Carlos (1997). Atualmente, é Professora Associada junto ao departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos, professora e orientadora de Mestrado e Doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia do Desenvolvimento Humano, atuando sobretudo nos seguintes temas: educação especial, educação inclusiva, sexualidade e deficiência e formação de professores. Desde 2013, atua como professora colaboradora junto ao Programa de Pós-Graduação em Diversidade e Educação Sexual da FCL/UNESP, campus de Araraquara.

GABRIELA GEOVANA PINHO

Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia e Ciências - FFC/Campus de Marília, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP.

JULIANA JERONIMO FERNANDES

Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia e Ciências - FFC/Campus de Marília, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP

LAIS PALOMA DE OLIVEIRA

Estuda na área de Educação, com ênfase em Educação Especial.

MÔNICA DE CARVALHO MAGALHÃES KASSAR

Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (1983), Especialização para Professores de Deficientes Mentais pela Universidade Estadual de Campinas (1986), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1993), Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1999), Pós-Doutorado pela Universidad de Alcalá de Henares (2005) e Pós-Doutorado pela Universidade Estadual de Campinas (2011). Atualmente, é Professora Associada da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Coordenadora de Curso da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Membro de corpo editorial da *Revista Brasileira de Educação Especial*, Membro de corpo editorial da *Cadernos de Educação Especial*, Membro de corpo editorial da *Carandá - Revista do Curso de Letras do Campus do Pantanal*, Membro de corpo editorial da *Revista Brasileira de Educação* (impresso) e Vice-presidente pela região Centro-Oeste da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, Educação Especial, Deficiência Mental, Deficiência Múltipla.

OTÁVIO SANTOS COSTA

Mestre em Educação Especial pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos. Desenvolve pesquisa na linha “Produção científica e formação de recursos humanos em Educação Especial”. Graduado em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do campus de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Desenvolveu pesquisas em nível de Graduação nas seguintes temáticas: pedagogia universitária; currículo; profissão, trabalho e identidade docente; formação docente na Educação Superior e na Educação Básica-Cursos de Licenciatura. Participa do Grupo de Estudo Surdez e Abordagem Bilíngue.

PAULA DA COSTA VAN-DAL

Discente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina – UEL.

ROSIMAR BORTOLINI POKER

Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (1988), Mestrado (1995) e Doutorado (2001) em Educação, pela Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP - Marília. Desde 1996, é professora assistente doutora da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, vinculada ao Departamento de Educação Especial e exercendo atividades nos cursos de Pedagogia e Terapia Ocupacional. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial e Educação Inclusiva, atuando principalmente

nos seguintes temas: formação de professores, projeto pedagógico, ensino e aprendizagem do aluno com surdez, desenvolvimento cognitivo do surdo e organização de sistemas educacionais inclusivos. Tem publicações nessas diferentes áreas de atuação, possui experiência como Professora Pesquisadora em Formação Continuada para professores da Educação Especial, na modalidade presencial e na modalidade de ensino a distância (Convênio SEESP/MEC) e presta assessoria pedagógica a redes de ensino. É pesquisadora e participa, desde 1995, do Grupo de Estudo e Pesquisa em Epistemologia Genética e Educação GEPEGE.

ROSIMEIRE MARIA ORLANDO

Possui Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia, com habilitação em Educação Especial: Ensino de Deficientes Intelectuais, pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (1991), Mestrado em Metodologia do Ensino pela Universidade Federal de São Carlos (1996), Doutorado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (2005) e Pós-Doutorado pela Universidade Federal de São Carlos - Departamento de Psicologia. É pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Direito à Educação - Educação Especial (UFSCar) e coordenadora da Brinquedoteca da Licenciatura em Educação Especial/UFSCar e do Núcleo de Pesquisa OBEDUC/ EditalL/CAPES N ° 49/2012. É coordenadora do INCLUIR - Núcleo de Acessibilidade da UFSCar. É professora adjunta na Universidade Federal de São Carlos, licenciatura em Educação Especial e no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial/UFSCar. Tem experiência na área de Educação Escolar Básica e Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: direitos sociais das pessoas com deficiência, formação docente, prática pedagógica e acessibilidade no ensino superior.

SANDRA ELI SARTORETO DE OLIVEIRA MARTINS

Pedagoga e Doutora em Educação. Professora Assistente Doutora do Departamento de Educação Especial e do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília. Coordenadora do Laboratório de Linguagem e Surdez - LALIs/UNESP e do projeto de pesquisa em rede financiado pelo Observatório em Educação OBEDUC/CAPES - Acessibilidade no Ensino Superior (Edital No. 49/2012). Atualmente, é responsável pelo Anexo de Acordo de Pesquisa Internacional entre o Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Campus Marília/Brasil, e Faculdade de Psicologia da Universidade de La Republica del Uruguay UR (Processo No. 418/2014). Demonstra produção de conhecimento nas áreas: Políticas Públicas, Educação Especial/Inclusiva, Formação de Professores, Educação Superior e

Surdez. É vice-líder do grupo de pesquisa GEPDI/CNPq (Grupo de Estudos e Pesquisa em Deficiência e Inclusão).

SILMARA SARTORETO DE OLIVEIRA

Licenciada em Ciências Biológicas pela UNESP/Assis (1997), Mestrado e Doutorado em Educação para a Ciência UNESP/Bauru (2002 e 2008). Atualmente, é Professora Adjunta C do Departamento de Biologia Geral, Área de Metodologia e Prática de Ensino de Ciências e Biologia da Universidade Estadual de Londrina - UEL. Especialista do Conselho Estadual de Educação - CEE, Presidente da Comissão Própria de Avaliação - CPA/UEL (20014-20015), com experiência na área educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: formação inicial e continuada de professores, pesquisas em educação e educação a distância.

SILVIA REGINA RICCO LUCATO SIGOLO

Possui Graduação em Psicologia pela Universidade de São Paulo (1979), Mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos (1986) e Doutorado em Psicologia (Psicologia Experimental) pela Universidade de São Paulo (1994). Atualmente, é Professora Assistente Doutora da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: desenvolvimento infantil, relação família-escola, educação especial, educação escolar e desenvolvimento humano.

SUZILENE COLANTONIO

Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (1998). Atualmente, é psicopedagoga - Clínica Saúde Educação - e psicopedagoga no ensino fundamental da Prefeitura Municipal de Pompeia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial.

WALQUÍRIA PERES DE AMORIM

Graduanda do Curso de Letras Libras da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC.

SOBRE O LIVRO

Formato	16X23cm
Tipologia	Adobe Garamond Pro
Papel	Polén soft 85g/m2 (miolo) Cartão Supremo 250g/m2 (capa)
Acabamento	Grampeado e colado
Tiragem	300
Catálogo Normalização	Telma Jaqueline Dias Silveira - CRB- 8/7867 Sonia Faustino do Nascimento
Assessoria Técnica	Maria Rosangela de Oliveira - CRB-8/4073
Capa	Edevaldo D. Santos
Diagramação	Edevaldo D. Santos
Produção gráfica	Giancarlo Malheiro Silva

2016

Impressão e acabamento

Gráfica Campus
(14) 3402-1333

Educação Inclusiva: em foco a formação de professores

Os novos desafios postos aos professores são imensos. Como, por exemplo, flexibilizar o currículo, atuar de forma colaborativa com profissionais do atendimento educacional especializado, intérpretes de Libras, professores de apoio? Como organizar, na prática, a bidocência? Quais conhecimentos os professores devem ter na sua formação inicial para que tenham condições reais de trabalharem e construir uma escola para todos? Que conhecimentos são necessários para garantir aos professores a articulação entre os diferentes saberes teóricos e práticos para atuar com a diversidade de alunos que integram o público da Educação Especial? Como os professores do atendimento educacional especializado articulam suas práticas com as ações pedagógicas realizadas no ensino comum? Que conhecimentos fundamentam suas práticas? Como organizar currículos e conteúdos que auxiliem na formação de professores numa perspectiva inclusiva? Basta oferecer uma ou duas disciplinas para atender as dimensões que envolvem as explicações teóricas e práticas sobre a constituição da diversidade humana?

Algumas dessas questões são abordadas nos capítulos que constituem este livro, problematizando certezas e indicando caminhos, possibilidades e desafios a serem enfrentados pela pesquisa e pelas políticas públicas no que diz respeito à formação de professores.

(Excertos do Prefácio da Dra. Márcia Denise Pletsch)

