AMÉLIA MARIA ARAÚJO MESQUITA

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ANALISANDO AS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFPA

Belém-PA
2007

AMÉLIA MARIA ARAÚJO MESQUITA

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ANALISANDO AS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFPA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – Mestrado Acadêmico – vinculado à Linha de Pesquisa Currículo e Formação de Professores, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha

Belém-PA
2007

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Biblioteca Profa. Elcy Rodrigues Lacerda/Centro de Educação/UFPA, Belém-PA

Mesquita, Amélia Maria Araújo.
A Formação inicial de professores e a educação inclusiva: analisando as propostas de formação dos cursos de licenciatura da UFPA; orientador, Prof. Dr. Genylton Odilon Rego da Rocha. _ 2007.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2007.

1. Professores – Formação – Belém (PA). 2. Currículos – Belém (PA). 3. Educação Inclusiva – Belém (PA). I. Título.

CDD - 21. ed.: 370.7118115

AMÉLIA MARIA ARAÚJO MESQUITA

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ANALISANDO AS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFPA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – Mestrado Acadêmico – vinculado à Linha de Pesquisa Currículo e Formação de Professores, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: _____
Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo as Rocha (UFPA)

Co-Orientadora: _____
Profa. Dra. Josenilda Maria Maués (UFPA)

1º Examinador(a): _____
Profa. Dra. Cely do Socorro Costa Nunes (UEPA)

2º Examinador(a): _____
Profa. Dra. Sônia de Jesus Nunes Bertolo (UFPA)

AVALIADO EM: _____/_____/_____ **CONCEITO: _____**

Dedico esta dissertação a todas as pessoas que me acompanharam pacientemente nessa caminhada, especialmente a minha família, e a todos os educadores que vislumbram a formação de professores para a efetivação e defesa de uma educação inclusiva.

AGRADECIMENTOS

A trajetória que percorri até aqui é constituída por momentos dolorosos e prazerosos, solitários e solidários, exaustivos e relaxantes. Com toda essa gama de condições e sentimentos que se entrecuzaram durante o processo da pesquisa tenho que agradecer em primeiro lugar a Deus por ter me conduzido pelo caminho da serenidade e persistência.

Ao meu orientador, conselheiro e amigo Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha, que com sabedoria, paciência e confiança se dedicou na construção desta dissertação não permitindo que a distância pudesse se colocar como barreira entre nossas discussões que com toda certeza não só enriqueceram como foram norteadoras desta produção. Meu agradecimento especial.

Aos meus pais, Godofredo Gaspar Mesquita e Maria Amélia Araújo Mesquita, meus irmãos (Paula, Paulo, Gerci, Flávio, Fábio, Cláudio, Moisés e Junior), sobrinhos e cunhados por terem compreendido meus momentos de impaciência e ausência (estou de volta!). E por me incentivarem a sempre buscar meus objetivos estando comigo em todos os momentos da minha vida.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA pelo incentivo e apoio, em especial ao Prof. Dr. Ronaldo Lima de Araújo.

À SEMEC/Belém, pela liberação e investimento na continuidade de minha formação profissional e acadêmica.

Aos colegas de turma da Linha Currículo e Formação de Professores: Ana Cláudia, Carlos, Damião, Érika, Gleice, Joana, Karina, Lucineide, Marilene, Rose, Sol e Solange que sempre se coloram disponíveis e solidários fazendo dessa caminhada, um percurso de construção coletiva, apesar dos momentos solitários de escrita. Esta produção traz também a marca de cada um de vocês.

Aos amigos que encontrei Marilene Maués, Vera Solange (Sol), Joana D'Arc, Solange Mochiutti, Rosana Castro, Jacirene Albuquerque, Gleice Izaura, Fabrício Carvalho, Carlos Amorim, Damião Bezerra e Mirian Matos com os quais compartilhei momentos inesquecíveis de companheirismo e cumplicidade. Vocês fazem parte da minha história.

Aos amigos Gorete Guedes e Marcos Silva pelo incentivo e apoio que antecederam minha trajetória no mestrado.

Ao Wiama Lopes, meu namorado, pela paciência, companheirismo, cumplicidade e confiança que me ajudaram a superar a angústia no processo de finalização e defesa desta dissertação. Você é um homem muito especial em minha vida.

Aos professores do PPGEd pelas contribuições e orientações no direcionamento da pesquisa, especialmente aos professores da Linha de Currículo e Formação de Professores.

Às professoras Sônia Bertolo e Cely Nunes pelas contribuições e ponderações referentes a minha produção se colocando disponíveis a refletir e discutir teoricamente. Muito obrigada pelas conversas e sugestões.

Aos coordenadores dos cursos de Licenciatura em Matemática, Letras, Geografia, Química, Educação Física, História e Biologia, que me possibilitaram acesso aos projetos políticos pedagógicos, em especial aos coordenadores dos cursos de Educação Física, Letras e Química que me permitiram um tempo do seu trabalho para complementar às informações por meio das entrevistas.

Um agradecimento especial ao amigo Waldir que sempre esteve disponível não só na reprodução de cópias, mas como um grande incentivador em minha caminhada acadêmica compartilhando minhas angústias e me conformando com palavras amigas.

Ao Ciro, que se empenhou em disponibilizar a maioria das obras que se constituíram leituras obrigatórias durante esses dois anos, sempre cordial em me receber e atender.

Não teria como, nominalmente, agradecer a todas as pessoas que direta ou indiretamente fizeram parte dessa conquista. Mas, todas estão guardadas com muito carinho em minha mente e coração. Não teria conseguido concluir se não fosse o apoio, incentivo e colaboração de todos vocês. Muito obrigada!

Termino aqui esta retomada, que sei demasiada incompleta, de tema a que, bem ou mal, me dedico há bastante tempo, mas mesmo incompleta, creio que seja suficiente para cumprir o seu principal fim: provocar comentários e suscitar questões com que se ampliará.

(FREIRE, 1987)

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEPAL – Comissão Econômica das Nações Unidas para a América Latina e Caribe

CNE – Conselho Nacional de Educação

CP – Conselho Pleno

DAC – Departamento de Apoio Didático Científico

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Linguagem Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NEE – Necessidades Educacionais Especiais

ONU – Organização das Nações Unidas

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROEG – Pró-Reitoria de Ensino e Graduação

SEDUC – Secretaria de Educação e Cultura

UFPA – Universidade Federal do Pará

UEPA – Universidade Estadual do Pará

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

1 Movimento da Inclusão 24

2 Processo de Formação Inicial no contexto da Educação Inclusiva 100

3 Articulação Teoria e Prática nos Currículos 118

QUADROS

1 Necessidades/motivações para a formação contínua referida pelos professores entrevistados 70

2 Encontros entre os referenciais teóricos e a proposta oficial para a formação de professores 99

3 Desenho curricular do curso de História 118

4 Desenho curricular do curso de Química 119

5 Perfil dos futuros professores da educação básica segundo os PPP de cada curso 125

6 Conteúdos explícitos nos PPP dos cursos de licenciatura da UFPA 128

7 Disciplinas de fundamentos teóricos didático-pedagógicos por curso de licenciatura 131

8 Disciplinas comuns entre os cursos de Formação de Professores da UFPA 132

9 Módulos que compõem o Eixo Temático Conhecimento Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas 134

10 Disciplinas do curso de Educação Física que apresentam explicitamente referência à inclusão e/ou pessoas com NEE 138

11 A Educação Especial nos cursos de Licenciatura da UFPA 141

RESUMO

Este estudo teve por objetivo analisar as novas propostas de formação de professores desenvolvidas pelos cursos de licenciatura da UFPA/campus do Guamá, elaboradas no contexto da vigência das políticas de educação inclusiva e legislações delas decorrentes, adotadas pelo Estado brasileiro. Para tanto, busquei nos documentos oficiais – concatenando-os aos referenciais teóricos sobre inclusão e formação de professores – indicadores que se colocassem como lentes para "ler" os projetos políticos pedagógicos dos cursos de licenciatura reformulados pós ou concomitante a elaboração das DCN para a Formação de Professores da Educação Básica e perceber se esses cursos atenderam às prescrições e orientações oficiais no que se refere ao trato com a diversidade. A superação da formação conteudista, a re-significação das disciplinas pedagógicas e a inclusão de conteúdos ou disciplinas referentes à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais nos currículos dos cursos de formação foram os indicadores encontrados nas políticas educacionais que poderiam se configurar como indícios de que as novas propostas de formação dos cursos de licenciatura da UFPA preparam os futuros professores da educação básica para trabalhar em escolas inclusivas. Na análise dos projetos identifiquei que os sete cursos pesquisados – Geografia, História, Letras, Química, Biologia, Matemática e Educação Física – atenderam às duas primeiras prescrições. No entanto, no que se refere a inclusão de conteúdos sobre às pessoas com NEE os caminhos seguidos foram diferentes: Geografia e Educação Física incluíram disciplinas; Letras, Biologia e História incluíram conteúdos; Matemática e Química não atenderam a essa prescrição. A partir desses dados busquei por meio da entrevista semi-estruturada analisar os argumentos que os cursos utilizaram para justificar as suas decisões, estas foram desenvolvidas apenas com os cursos de Letras, Química e Educação Física. As entrevistas possibilitaram-me perceber que a inclusão não foi um princípio que orientou o processo de reestruturação curricular e que, apesar de presente enquanto conteúdo ou disciplina na maioria dos currículos, não tem orientado o processo de formação. A *presença ausente* da inclusão, em grande parte dos cursos de formação da UFPA demonstra que esta aparece em seus PPP apenas como cumprimento às prescrições oficiais.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão Educacional. Formação Inicial de Professores. Currículo

ABSTRACT

The objective of this study is to analyze new proposals in the formal preparation of teachers, developed by the education licensure programs at UFPA, Guamá campus. These proposals were created in the context of adherence to the educational policies of inclusion and their subsequent legislation, adopted by the Brazilian government. To accomplish this objective, I sought in official documents (looking specifically for theoretical references to inclusion and the formation of teachers) indicators that presented themselves as means to analyze the political educational projects in licensure programs which have been reformulated after, or contemporaneously with, the creation of the DCN for the formation of basic education teachers. The goal was also to discover indicators which could perceive whether or not these licensure programs adhered to the official prescriptions and orientation for dealing with question of diversity. 1) Achieving the requisite amount of topics in formal preparation; 2) the re-defining of pedagogic disciplines and; 3) the inclusion of content or disciplines related to the education of people with special educational needs in the curriculum of licensure programs were the indicators found within the educational policies that could be used as indices in the new proposals for preparing basic education teachers in the licensure programs at UFPA to work in inclusive schools. In the analysis of the projects, I identified that the seven programs studied—Geography, History, Letters, Chemistry, Biology, Math, and Physical Education—met the first two prescriptions. However, in respect to the inclusion of people with special educational needs (NEE), the paths taken were different. Geography and Physical Education included teaching methods; Letters, Biology and History included some topics; while Math and Chemistry did not meet this requirement. Using these data I sought, using a semi-structured interview, to analyze the arguments made by the programs to justify their decisions. These interviews were conducted only with the Letters, Chemistry, and Physical Education programs. The interviews allowed me to discover that inclusion was not the impetus that oriented the curricular reformation process and, that despite finding methods and topics present in the majority of education programs, they have not redirected the formation process of teachers. The *absent presence* of inclusion in a large part of education programs at UFPA, demonstrates that the official policy at the university seems to be merely an attempt to meet the basic official requirements set by the Brazilian legislature.

KEY WORDS: *Initial Formation of Teachers. Educational Inclusion. Curriculum*

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 13

2 O PARADIGMA DA INCLUSÃO: DA SUA CONSTITUIÇÃO SOCIAL A SUA CONSTITUIÇÃO CURRICULAR 27
2.1 Apresentando o cenário 27
2.2 Inclusão Social: do que estamos falando? 31
2.3 Inclusão Educacional 35
2.3.1 Constituindo a educação inclusiva: as políticas educacionais 37
2.3.2 Inclusão educacional: princípios e fundamentos 45
2.4 Currículo e educação inclusiva: as Políticas Curriculares Nacionais 50
2.4.1 Compreendo o sentido e significado do currículo 51
2.4.2 Propostas Curriculares Nacionais para a Inclusão de alunos com NEE 55

3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA 61
3.1 Discutindo a formação inicial do professor 61
3.1.1 O que é formar professores para a educação inclusiva? 67
3.2 As políticas de formação de professores e a inclusão educacional 77
3.2.1 Contextualizando as políticas de formação de professores no Brasil 77
3.2.2 A proposta oficial para a formação de professores e a Educação Inclusiva: documentos que orientam as DCN para a Formação de Professores 83
3.2.3 As DCN para a Formação de Professores e os indicadores de uma formação para a inclusão 88
3.3 Uma Síntese dos indicadores: encontros entre os referenciais teóricos e as políticas de formação de professores 96

4. AS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFPA: O LUGAR DA INCLUSÃO E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS NOVOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS 101
4.1 Apresentando o *locus* de pesquisa: a Universidade Federal do Pará e seus cursos de formação docente 102
4.2 Visitando os projetos políticos pedagógicos dos cursos de licenciatura da UFPA: buscando indícios de superação da formação conteudista 105
4.2.1 As estruturas curriculares dos cursos de licenciatura da UFPA/ Campus Guamá 106
4.2.2 As atuais perspectivas de formação: os objetivos dos cursos de Licenciatura 114
4.3 A re-significação das disciplinas pedagógicas prescritas pelas políticas de formação de professores: o que fizeram as licenciaturas da UFPA? 122
4.3.1 Apresentando perfis e competências/habilidades dos futuros professores da Educação Básica: que função assume as disciplinas pedagógicas? 123
4.3.2 Para além do pedagógico: o conhecimento específico contribuindo para a compreensão dos pressupostos da inclusão 136
4.4 A educação Especial nos currículos dos cursos de formação de Professores 139

4.5 Sintetizando as análises 145
5 A PRESENÇA E A NÃO PRESENÇA DE CONTEÚDOS REFERENTES À EDUCAÇÃO ESPECIAL E À INCLUSÃO NOS NOVOS CURRÍCULOS DO CURSOS DE LICENCIATURA DA UFPA: OS ARGUMENTOS QUE JUSTIFICAM AS DECISÕES CURRICULARES 148

5.1 A *presença ausente* da Educação Especial e/ou da Educação Inclusiva nos currículos: os argumentos presentes nas falas dos coordenadores dos cursos 149

5.1.1 Suprimindo lacunas: ajustando os currículos de formação para atender a diversidade 150
5.1.1.1 *Cada um cuida do seu nicho!* E a inclusão, onde fica? 156
5.2 A Educação Especial e a Educação Inclusiva no PPP do curso de Educação Física: indícios de uma formação para a inclusão? 174

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 180

REFERÊNCIAS 184

APÊNDICES 195
APÊNDICE A: Roteiro de entrevista para o curso que não incluiu explicitamente no currículo formal disciplinas ou conteúdos referentes às pessoas com NEE 196
APÊNDICE B: Roteiro de entrevista para o curso que incluiu explicitamente no currículo formal conteúdos referentes à educação das pessoas com NEE 197

APÊNDICE C: Roteiro de entrevista para o curso que incluiu explicitamente no currículo formal conteúdos e disciplinas referentes à educação de pessoas com NEE/inclusão 198

ANEXOS 199
ANEXO A: Desenho Curricular do Curso de Letras – Habilitação em Língua Portuguesa 200
ANEXO B: Desenho Curricular do Curso de Licenciatura em História 202
ANEXO C: Desenho Curricular do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas 204
ANEXO D: Desenho Curricular do Curso de Bacharelado e Licenciatura em Geografia 208
ANEXO E: Desenho Curricular do Curso de Licenciatura em Química 211
ANEXO F: Desenho Curricular do Curso de Licenciatura em Matemática 213
ANEXO G: Desenho Curricular do Curso de Licenciatura em Educação Física 215

1 INTRODUÇÃO

❖ **Situando a pesquisa**

O meu interesse pela pesquisa sobre inclusão educacional confunde-se com minha trajetória acadêmica, cujo interesse e motivação em pesquisar sobre o trabalho pedagógico com alunos com necessidades educacionais especiais[1] (NEE) estão vinculadas, numa primeira instância, à curiosidade epistêmica sobre a questão, em função, dentre outra coisas (e contraditoriamente), da falta ou fragilidade de conteúdos curriculares sobre essa temática no meu processo de formação profissional.

Enquanto aluna do Instituto Paraense de Educação (IEP) tive a primeira oportunidade de discutir sobre a Educação Especial e vivenciar, como estagiária, momentos pedagógicos e de interação com crianças deficientes[2]. Há época vivenciávamos na Educação Especial o paradigma da Integração[3], onde os alunos que apresentassem qualquer dificuldade de aprendizagem eram encaminhados às classes especiais. Nesse momento (1995), apesar da já promulgadas a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), nada foi discutido sobre inclusão.

Durante a graduação no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA) entre os anos de 1997 e 2000, o único momento em que tive contato com a questão da Educação Especial, inclusive com o sentido da Inclusão, foi quando me propus a desenvolver o trabalho de conclusão de curso (TCC). Esse período datava entre 1999/2000. A intenção foi de pesquisar em que consistia esse paradigma emergente compreendendo seus princípios e sua implantação em escolas do estado do Pará. Para tanto desenvolvi[4] um estudo de caso numa escola pública estadual de ensino fundamental no município de Belém.

Durante a pesquisa empírica pude constatar o quanto era difícil aos professores aceitarem e desenvolverem um trabalho sistematizado com os alunos incluídos. Entre as reclamações mais freqüentes estava a falta de uma formação adequada a essa nova realidade.

[1] Por mais que o termo pessoas com necessidades educacionais especiais tenha se alargado do ponto de vista teórico, inserindo todas as pessoas que em algum momento de sua vida e por condições diversas apresentam dificuldade de aprendizagem, aqui estou utilizando para me referir aos alunos que apresentam algum tipo de deficiência (permanente ou temporária), altas habilidades e condutas típicas.
[2] Especialmente com deficientes mentais.
[3] Ver seção 2.
[4] Essa pesquisa foi desenvolvida em dupla.

Dessa forma, demonstravam se sentirem "desajustados"[5] às novas demandas sociais. Esse "desajustamento" se justificava pelo fato da formação inicial distanciar-se das necessidades da escola contribuindo para que durante a prática didático-pedagógica o professor vivenciasse o fenômeno chamado por Esteve (1995) de *mal estar docente*[6] .

A reclamação pela falta de formação adequada não foi recorrente apenas durante a pesquisa. Depois de formada e já trabalhando como professora da Rede Pública Municipal de Belém, pude continuar observando as dificuldades e contínuas queixas dos professores com relação à inclusão. Mesmo que passando por um processo de formação continuada esses professores reclamavam de sua formação inicial não ter possibilitado o mínimo de encontro com relação à educação da pessoa com deficiência. Nessa perspectiva, e sem ter a intenção de julgar ou analisar o sentido da formação contínua para esses docentes, o que eles reclamavam textualmente ou implicitamente era da falta de uma formação adequada em seus respectivos cursos de graduação.

Ao me tornar professora substituta nos cursos de licenciatura pelo Centro de Educação da Universidade Federal do Pará entre os anos de 2002 e 2004, observei que de fato ainda existia não uma fragilidade, mas a ausência no currículo dos cursos de formação de professores de conteúdos ou discussões com relação a essa questão, mesmo dez anos depois da promulgação da Declaração de Salamanca e oito anos pós Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei que afirma no Brasil os princípios da Inclusão no âmbito educacional.

A partir de diálogos com alunos (um grande número em final de curso) e do contato com alguns planos de curso das disciplinas pedagógicas[7], constatei que a discussão sobre a inclusão educacional ficava a critério e iniciativa do professor formador. Na maioria das vezes os licenciandos se surpreendiam em saber que teriam ou poderiam ter como alunos pessoas com deficiência, condutas típicas ou altas habilidades.

O distanciamento entre a formação oferecida na Universidade e a realidade e necessidade das escolas, contribuía sobremaneira para que o futuro professor vivenciasse um "choque" com a realidade educacional, o que poderia e pode contribuir para a resistência em trabalhar com alunos incluídos.

---

[5] Termo utilizado por Esteve (1995) para se referir às dificuldades dos professores diante das novas exigências da escola.

[6] Conceito da literatura pedagógica que pretende resumir o conjunto de reações dos professores como grupo profissional desajustado devido à mudança social.

[7] As disciplinas pedagógicas que compunham os cursos de licenciatura eram: Didática Geral, Prática de Ensino, Estrutura e Funcionamento do Ensino, Psicologia da Educação, Introdução à Educação e Metodologia do Ensino.

Considerando esses aspectos, quando ingressei no curso de mestrado em educação do CED/UFPA me propus a desenvolver minha pesquisa voltada à investigação da proposta de formação dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Pará (UFPA), campus do Guamá, analisando se esses projetos incluem às prescrições e orientações das políticas de formação de professores, especialmente das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica, curso de licenciatura, de graduação plena, no que se refere à preparação do professor para trabalhar com alunos com NEE incluídos nas classes comuns das escolas regulares de ensino, já que a maioria desses cursos de licenciatura passou recentemente por reformulação pedagógica e curricular.

Nesse sentido, passo a questionar o comprometimento social dos espaços de formação de professores, mais precisamente da UFPA, diante da conjuntura e do papel social que as escolas vêm assumindo, tendo em vista que:

> No conjunto das suas funções sociais compete a universidade ocupar o lugar de vanguarda na construção crítica do conhecimento e na solução dos problemas sociais (...) devendo mostrar com clareza as contradições do social, propondo alternativas concretas para as deformações nele detectadas. (MARQUES; MARQUES, 2003, p. 137)

Dessa forma, cabe às universidades desenvolverem saberes que possibilitem uma aproximação com a escola real, preparando/qualificando os futuros professores para uma prática didático-pedagógica voltada à diversidade, contrapondo-se a idéia de homogeneização do processo ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, esta pesquisa além de trazer uma leitura crítica com relação ao processo de formação inicial do professor em nível superior, permite a reflexão sobre as potencialidades e limitações das propostas de formação dos cursos de licenciatura diante desse novo contexto educacional.

❖ Problematizando a pesquisa

Num século em que a inclusão movimenta políticas em nível mundial, a exclusão continua presente em muitas de nossas realidades cotidianas. De forma mais ou menos sutil esta afeta grande parte da população, sobretudo aquela mais afastada dos padrões sócio-culturais vigentes, podendo levar ao isolamento de determinados grupos em função de preconceitos diferenciadores e da segregação. No entanto, neste mesmo século, a valorização

da diversidade é colocada como fundamental levando ao surgimento de um novo paradigma social, o da inclusão.

Enquanto paradigma vislumbra a formação de uma sociedade mais acolhedora, que respeite às diferenças a fim de que todos possam ter direito de exercer sua cidadania de forma igualitária estando alicerçada em princípios democráticos.

A responsabilidade de consolidação desse paradigma social é colocada também na educação, especialmente na escola, que precisará estar aberta aos novos desafios emergentes dessa meta. Nesse sentido, a educação se torna o tema principal nas agendas de encontros nacionais e internacionais, organizados prioritariamente pela Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Banco Mundial (BM), na intenção de tornar a escola um espaço cada vez mais "democrático"[8].

Apesar da democratização da educação estar assegurada desde 1948, por meio da Declaração Mundial dos Direitos Humanos, a idéia de educação inclusiva ganha melhor delineamento a partir da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) que tem na Educação Básica o espaço por excelência de garantia do direito a igualdade de oportunidade social. Nesse contexto, as minorias então excluídas dos espaços escolares passam a freqüentar maciçamente a escola que, se antes era destinada a grupos seletos e hegemônicos, fundada nos princípios da uniformidade e homogeneidade, agora se depara com grupos diferenciados e diversos.

A Inclusão, princípio assegurado na Declaração de Salamanca, resultado da Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais em 1994, realizada em Salamanca na Espanha, organizada e desenvolvida pela UNESCO e financiada pelo Banco Mundial, é legitimada no Brasil em 1996 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN (9394/96). Essa proposta trouxe um novo compromisso e um grande desafio à escola e a todos os sujeitos nela envolvidos, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) nas classes comuns das escolas regulares de ensino. Grupo por muito tempo excluído não só da escola, mas da sociedade.

Carvalho (citada por KASSAR, 2004, p. 60) lembra que na luta pela escola para todos encontramos a expressão "uma escola igual para todos", nesse sentido deparamo-nos com um discurso que, apesar de parecer democrático, pode ter como conseqüência uma prática

[8] É importante salientar que o ideal de democracia vislumbrado pelas agências internacionais está alicerçado no princípio da equidade que garante o direito de acesso de todos à educação e responsabiliza cada indivíduo pelo seu próprio sucesso ou fracasso na luta pela permanência nos espaços educacionais. A esse respeito ver Shiroma (1994).

discriminadora, visto que as pessoas para as quais a escola é oferecida têm diferentes condições biológicas, sociais e culturais. Para não correr esse risco Mittler (2003, p. 34) afirma que a inclusão implica uma "reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e forma de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula". Tais modificações redefinem o papel da escola e conseqüentemente de todos os aspectos que a compõe, desde a estrutura física à prática pedagógica dos professores.

Considerando as alterações necessárias à efetivação da proposta de educação inclusiva uma carga de responsabilidade muito grande passa a ser assumida pelo professor, já que este é visto como um dos mais importantes agenciadores desse processo.

É considerando o grau de responsabilidade que é imputado a esse profissional para o sucesso da educação inclusiva que passo a refletir sobre até que ponto as universidades ou institutos de formação de professores estão oferecendo formação adequada, reclamada pelas políticas nacionais, a fim de qualificar o professor para o exercício da docência em meio a diversidade.

De acordo com a Declaração de Salamanca a formação de professores deve levar o docente a "exercer com autonomia e aplicar sua competência na adaptação de programas de estudos e da Pedagogia para atender alunos com deficiência, sendo também estes preparados para argumentar, discutir e colaborar com especialistas e com os pais" (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

As novas atribuições do professor passam a estabelecer o rompimento com propostas de formação docente imersas no paradigma da racionalidade técnica, já que esse "modelo de formação que se orienta no positivismo pragmático não responde às necessidades concretas de um profissional que responda, mais amplamente, aos desafios contemporâneos" [sic] (GHEDIN, 2005, p. 131).

Nesse sentido a formação do professor, seja ela inicial ou continuada, torna-se alvo de contínuas discussões, tanto no âmbito das políticas educacionais como de pesquisadores, no que se refere a sua consistência epistemológica, organização curricular, identidade do profissional docente, competências e conhecimentos que o professor necessita desenvolver e mobilizar diante de tal conjuntura.

No campo das políticas educacionais, vários documentos, entre pareceres, decretos e diretrizes, foram elaborados no sentido de definir metas e objetivos à educação básica e à formação de professores[9]. Considerando o contexto da inclusão de alunos com NEE,

[9] Esses documentos serão discutidos e analisados nas seções a seguir.

passamos a visualizar especialmente no início dos anos 2000 uma maior preocupação do governo com a formação adequada dos futuros professores da educação básica para trabalharem com a diversidade.

As DCN para a Formação de Professores, em seu Art. 2º determinam que os cursos de formação devam preparar o professor, entre outras dimensões, para atender e acolher a diversidade. Além disso, prescrevem no inciso II do § 3º, Art. 6º que os currículos de formação docente devem contemplar conhecimentos referentes ao "conhecimento sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais [...]". Tendo em vista a existência dessa e de outras orientações e prescrições nacionais referentes ao preparo do professor para o trato com a diversidade, incluindo nessa diversidade os alunos com NEE, é que apresento as seguintes questões:

1- Essas prescrições e orientações foram contempladas nos projetos políticos pedagógicos dos cursos de licenciatura da UFPA reestruturados pós ou concomitante a elaboração das DCN para a Formação de Professores?

2- Que indicadores estão presentes nos novos projetos políticos pedagógicos dos cursos de licenciatura da UFPA que permitem visibilizar a adoção dessas prescrições e orientações?

3- Que argumentos os cursos de licenciatura da UFPA utilizam para justificar a inclusão ou não de conteúdos sobre a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais ou discussões vinculadas ao paradigma da inclusão em seus currículos de formação?

Vale ressaltar que desde fins da década de 1990 os cursos de licenciatura da UFPA começaram a repensar e redefinir suas propostas de formação, sendo esse movimento intensificado com a elaboração do Parecer 09/2001, sobre Formação de Professores, estando atualmente todos os cursos de licenciatura dessa Universidade com seus projetos reestruturados, aprovados ou em fase de reestruturação e aprovação.

Além das orientações e prescrições nacionais, em 2003 a Universidade Federal do Pará participou de uma Audiência Pública sobre a Educação Inclusiva no Estado do Pará, cujo objetivo era expor a situação do processo de inclusão na rede regular de ensino público e particular, no ensino básico ou superior, e tomar providências ao cumprimento das disposições legais que garantem as conquistas das pessoas com deficiência.

Nessa Audiência a UFPA assume o compromisso de até 2008, possibilitar, dentre outras coisas, acessibilidade aos alunos com NEE no ensino superior e, no âmbito da formação, alterar os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura na perspectiva de (também) valorização da diferença.

Foi nesse movimento ainda inicial de discussões e ações em torno do atendimento à diversidade vivenciado pela UFPA, que esta pesquisa se desenvolveu.

- ***Intenções***

Antes de adentrar nos objetivos que movem esta pesquisa é importante tornar claro alguns aspectos fundamentais para posteriormente compreender o caminho a ser trilhado.

O primeiro esclarecimento imprescindível no percurso desta pesquisa é que o fato de analisar a formação inicial como momento de qualificação do profissional docente para trabalhar no contexto da educação inclusiva, não me enclausura em percebê-la como único momento de formação. A constituição do repertório de saberes que o professor desenvolve e mobiliza em sua prática pedagógica não está limitada aos conhecimentos, competências e habilidades adquiridos no processo de formação inicial em espaços destinados para esse fim. No entanto, o fato da universidade e institutos superiores serem espaços, por excelência, destinados à formação inicial, a qual se configura também como um momento significativo na qualificação dos profissionais da educação, não posso deixar de percebê-la como constitutiva das práticas que o professor irá desenvolver em seu trabalho docente, já que nela estão sistematizados os saberes que o professor precisará dominar para o bom desempenho de sua prática pedagógica.

Um outro esclarecimento importante a apresentar é que com esta pesquisa não pretendo julgar as propostas de formação dos cursos de Licenciatura da UFPA, muito menos buscar lançar mão de alternativas como verdades que garantirão o sucesso da educação inclusiva. Meu objetivo central nesta pesquisa é fazer uma análise das propostas de formação docente empreendidas pelos cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Pará, campus Guamá, os quais tiveram seus projetos reformulados pós ou concomitante a elaboração das DCN para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, a fim perceber se essas propostas atendem às prescrições das DCN com relação à formação docente para o trabalho em escolas inclusivas, especialmente no que se refere ao trato com alunos com NEE.

Para tanto, busco a partir dos documentos oficiais, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e seus respectivos pareceres, a Declaração de Salamanca e a Declaração Mundial de Educação para Todos, subsídios para discutir a nova perspectiva de formação, as novas competências exigidas e os novos

conhecimentos que se apresentam como fundamentais para o professor nesse contexto, utilizando os mesmos como referências para dialogar com as novas propostas de formação dos cursos de Licenciatura da UFPA. Nesse sentido, os objetivos desta pesquisa seguem a perspectiva de:

1- Analisar as propostas de formação dos cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Pará, campus do Guamá, observando se as prescrições e orientações oficiais com relação a preparação do professor para trabalhar em escolas inclusivas foram contempladas nos novos projetos políticos pedagógicos dos cursos.

2- Identificar nos novos projetos políticos pedagógicos dos cursos de Licenciatura da UFPA indicadores que permitem visibilizar a adoção ou não das prescrições e orientações oficiais determinadas especialmente pelas DCN para a Formação de Professores.

3- Analisar os argumentos que os cursos de licenciatura da UFPA utilizam para justificar a inclusão ou não de conteúdos sobre a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais ou discussões vinculadas ao paradigma da inclusão em seus currículos de formação.

❖ O percurso da pesquisa

A pesquisa em Educação exige um olhar criterioso sobre os fenômenos sociais e educacionais na medida em que está imersa num contexto que é dinâmico e instável. Sendo ela reflexo do social, aí compreendidas as dimensões políticas, econômicas e culturais, fazer uma análise do seu processo, mesmo delimitando o tema, é fazer um exercício de interlocução entre essas diferentes instâncias para poder se aproximar da compreensão de uma dada realidade, a qual envolve sujeitos com diferentes subjetividades que se encontram num mesmo espaço, a escola ou instituições afins.

Portanto, a definição do percurso metodológico se constituiu num momento de cautela já que por meio dela fiz a aproximação entre o objeto de pesquisa e seus fundamentos. Concordo com Minayo (1986, p. 16) quando ela afirma que:

> metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. [...] inclui as concepções teóricas, o conjunto de técnicas que contribuem para a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador.

Nesse sentido, a flexibilidade e o constante diálogo com o referencial teórico e com a própria realidade foram fundamentais na tomada de decisões com relação ao percurso que a

pesquisa tomou. As constantes idas e vindas para definir como discutir a inclusão nos currículos formais dos cursos de licenciatura da UFPA, colocaram-se como um desafio nessa caminhada, em função da recenticidade da questão. Uma das maiores preocupações foi fazer a análise das propostas dos cursos sem julgá-los, por suas limitações ou potencialidades, no que tange a discussão e preparação do futuro professor da educação básica para trabalhar com alunos com NEE.

Por essa questão, optamos (meu orientador e eu) pela análise da proposta de formação, posta no currículo formal, e não pela formação propriamente dita, consolidada pelo currículo vivido, experienciado, moldado. Tenho consciência de que "reformular o currículo não modifica, necessariamente, o panorama da crise que nos encontramos. Não se transformam a cultura e a prática institucional por decreto, nem se descobrem recursos que atenuem as dificuldades vividas por meio de novos currículos" (MOREIRA, 2003, p. 54). Por isso, a intenção foi identificar, por meio do currículo formal, o qual o vejo em sua dimensão de intencionalidade, quais as discussões e iniciativas presentes nas propostas de formação com relação ao desenvolvimento de conteúdos, habilidades e competências que possibilitem aos licenciandos preparação mínima para trabalhar com alunos com NEE e assim minimizar o "desajuste" dos futuros professores diante dessa nova realidade.

Considerando os objetivos da pesquisa e a contemporaneidade do fato, desenvolvi um Estudo de Caso, tendo como *locus* a Universidade Federal do Pará, em seus cursos de licenciatura, ofertados no campus do Guamá, reestruturados concomitante ou pós-promulgação das DCN para a Formação de Professores (Resolução CNE/CP 1/ 2002).

Para Yin (2005), o estudo de caso, enquanto estratégia de pesquisa, deve ser utilizado para contribuir com o conhecimento que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupos, entre outros fenômenos relacionados, além de trabalhar com fatos do presente, cuja dinamicidade é freqüente. Nesse sentido, este procedimento metodológico configurou-se como estratégia fundamental para esta pesquisa já que a implementação das novas propostas curriculares é hodierno.

Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados a análise documental e a entrevista semi-estruturada.

Para atingir aos objetivos da pesquisa foram analisados documentos oficiais internacionais, tais como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), e nacionais, entre os principais destacam-se, o Plano Nacional de Educação (2001), as Diretrizes Curriculares para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CB 2/2001), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Formação de Professores da Educação Básica, curso de graduação, licenciatura plena (Resolução CNE/CP 1/2002) e os Pareceres da DCN, respectivamente: CNE/CB 17/2001 e CNE/CP 9/2001. Os documentos foram utilizados como uma fonte de informação contextualizada e fornecedores de informações sobre esse mesmo contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Deles foram retiradas as orientações e prescrições oficiais referentes ao desenvolvimento de competências e conteúdos para serem desenvolvidos no processo de formação inicial do professor para trabalhar com alunos com NEE.

Vale lembrar que estes documentos se configuraram como suporte para analisar a proposta de formação dos cursos pesquisados, associados à fontes secundárias de informação como livros, teses, dissertação e artigos que discutem sobre a formação de professores, o currículo e a educação inclusiva.

Além dos documentos oficiais foram analisados os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em Matemática, Biologia, Geografia, Letras, História, Química e Educação Física da UFPA.

Dos 14 cursos de formação de professores ofertados no campus do Guamá, apenas o de Ciências Sociais estava em fase inicial de reelaboração curricular no período da coleta de dados. O curso de Psicologia estava por definir se manteria a licenciatura e o de Pedagogia, em função das discussões nacionais com relação às suas diretrizes, ainda não tinha apresentado junto ao Departamento de Apoio Didático Científico (DAC) seu novo projeto curricular.

Dos demais cursos, os de Educação Física e Biologia, já estavam regulamentados em Resolução. Os de História[10], Geografia, Química, Matemática e Letras, apresentavam-se em fase final de regulamentação, mas com seus projetos aprovados pelo DAC e já implementados nos seus respectivos cursos. Os de Música e Artes estavam em fase final de reelaboração, tramitando ainda pelo DAC, portanto, ainda não implementados em seus cursos.

Dos projetos reestruturados e implementados (regulamentados ou não) apenas os cursos de Biologia, Matemática, Geografia, História, Letras, Educação Física e Química disponibilizaram seus projetos.

É importante ressaltar que a partir da análise dos documentos oficiais, de onde consegui depreender as recomendações legais, associada aos referenciais teóricos, foram estabelecidos um rol de orientações, que além de me permitir compreender o que é preparar, adequadamente, o professor para trabalhar com alunos com NEE incluídos, serviram como

[10] O curso de História estava com o projeto pedagógico concluídos em 2006 para ser implementado nas turmas de 2007 apenas aguardando a Resolução da Reitoria.

ponto de ancoragem na análise dos atuais projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura da UFPA.

É importante esclarecer que essas orientações e prescrições foram tidas como indicadores e não como receitas que promoverão a formação adequada para assegurar o sucesso da educação inclusiva.

Na análise dos documentos pude perceber os seguintes movimentos:1- os cursos de Geografia e Educação Física atenderam as orientações oficiais no que se refere ao perfil do professor, as habilidades e competências e a inclusão de conteúdos referentes à educação de pessoas com NEE; 2- os cursos de Letras, História e Biologia só diferem dos acima por ter incluído conteúdos e não disciplinas sobre os alunos com NEE; 3- os cursos de Matemática e Química atenderam a definição do perfil e das competências e habilidades, mas não atenderam a indicação de inclusão de conteúdos e disciplinas referentes às pessoas com NEE.

Tendo em vista a afirmativa de Sacristán (1998, 2000) de que o currículo é resultado de forças de interesses, estando, portanto, seu conteúdo impregnado dessa relação, e na busca de compreender os motivos ou não dessa adesão, fez-se necessário o uso da entrevista semi-estruturada, tendo como sujeitos os coordenadores de três cursos, um de cada categoria acima distribuída. Esses coordenadores participaram como componente da comissão de reestruturação dos projetos políticos pedagógicos. Os cursos selecionados para a verticalização da pesquisa foram os de Química, Letras e Educação Física. Essa verticalização se mostrou necessária em função do próprio tempo para a conclusão da pesquisa, e possível, na medida em que os cursos foram agrupados em três condições particulares, conforme evidenciado acima, dando-me a possibilidade de entrevistar pelo menos um curso de cada grupo.

Nesse sentido, foram elaborados três roteiros de entrevista (ver apêndices), a partir das situações descritas acima e do cotejamento com as análises nos projetos políticos pedagógicos.

Vale ressaltar que se considera, a partir dos referenciais teóricos e dos documentos oficiais, que essa *preparação adequada* não se limita a inclusão de conteúdos referentes à educação especial, mas ao conjunto de modificações que precisam ser atendidas pelas demais disciplinas que contribuem para o processo de formação pedagógica do futuro professor.

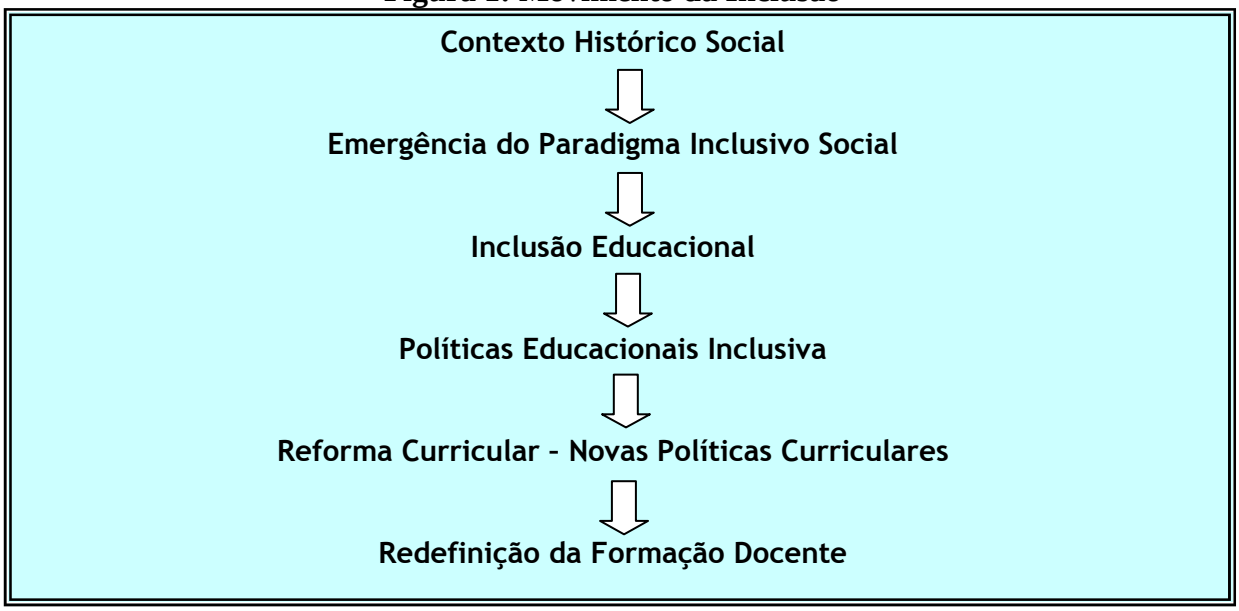
A fim de dar conta de apresentar os dados e análises empreendidas, esta dissertação está organizada em seções. Na segunda seção, intitulada “O paradigma da inclusão: da sua constituição social a sua constituição curricular”, estão apresentados o contexto em que emerge a discussão sobre Inclusão (em seu sentido amplo), o significado do paradigma da

Inclusão Social, os fundamentos da Educação Inclusiva e os reflexos dessa nova perspectiva educacional nas políticas curriculares.

Com o objetivo de evidenciar os reflexos do paradigma inclusivo na formação de professores desenvolvi a análise documental e bibliográfica a fim de apreender o sentido da inclusão social e educacional no atual contexto. Foram fundamentos a Declaração Mundial de Educação para Todos, a Declaração de Salamanca, a Resolução 2/2001 (sobre as DCN para a Educação Especial na Educação Básica), os Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares, dissertações, teses, artigos e livros sobre Políticas Educacionais, Educação Especial e Currículo.

Dos documentos foram retirados extratos dos princípios, fundamentos e políticas que consolidam a proposta de educação inclusiva. Os recortes foram entrecruzados com as produções teóricas, observando os liames entre o discurso oficial (dos documentos) e as análises empreendidas pelo meio acadêmico. Desse movimento foi depreendida a seguinte lógica:

Figura 1: Movimento da Inclusão



Fonte: Elaborado pela autora a partir das análises nos referenciais teóricos

Observa-se, portanto que a reconfiguração da formação docente faz parte de um contexto mais amplo, resultado da conjuntura histórica, que leva a emergência de um novo paradigma social, o qual indica a educação como uma das principais responsáveis pelo sucesso de consolidação desse modelo de sociedade, sendo esta alvo de reformas que incidem diretamente nas políticas curriculares da Educação Básica e Superior, desembocando no tipo de formação que os futuros professores devem receber.

A partir dessa contextualização foram definidas as bases para discutir sobre a proposta de formação docente no contexto da educação inclusiva. Nesse sentido, a terceira seção, intitulada “A Formação do Professor no Contexto da Educação Inclusiva”, tem como objetivo apresentar o que os fundamentos teóricos e as políticas de formação de professores entendem por formação adequada para trabalhar em escolas inclusivas e retirar os indicadores que possibilitarão a análise dos projetos pedagógicos, ou seja, do currículo formal, dos cursos de licenciatura da UFPA.

Esses indicadores são as orientações e prescrições referentes a conteúdos, competências e habilidades que, de acordo com as políticas oficiais, precisam ser desenvolvidos no processo de formação inicial e também continuada do professor. Tais indicadores são, portanto, fundamentais para a análise dos projetos políticos pedagógicos dos cursos de formação de professores da UFPA.

Desse movimento, a quarta seção é referente às análises sobre as propostas de formação dos cursos de licenciatura da UFPA, observando se nos seus currículos formais foram atendidas ou não às orientações oficiais ou outras que podem estar contribuindo na preparação do futuro professor para trabalhar com alunos com NEE incluídos nas classes comuns das escolas regulares de ensino. A quarta seção é intitulada “As propostas de formação dos cursos de licenciatura da UFPA: o lugar da inclusão e da educação especial nos novos projetos políticos pedagógicos”, nela estão apresentados o lócus de pesquisa, a estrutura curricular dos cursos pesquisados e a intencionalidades de formação por eles propostas. Na análise desses documentos foram considerados prioritariamente os objetivos dos cursos, os perfis de professores, as competências e habilidades que estão propostas para serem desenvolvidas e os conteúdos postos no currículo formal. Na análise desses dados ficou evidente que nem todos os cursos seguiram a orientação de inclusão de itens ou disciplinas referentes à educação de pessoas com NEE, mas que as demais orientações são atendidas pelos currículos formais.

Nesse sentido a quinta seção, intitulada “A presença e a não presença de conteúdos referentes à educação especial e à inclusão nos novos currículos dos cursos de licenciatura da ufpa: os argumentos que justificam as decisões curriculares”, se constrói com o objetivo de compreender que motivos levaram os cursos a incluir ou não disciplinas ou conteúdos referentes à educação de pessoas com NEE. Considerando a gama quantitativa de cursos analisados, o tempo para a conclusão da dissertação e o enquadramento dos cursos numa dessas três situações, a pesquisa, nesse momento sofreu uma espécie de verticalização. Assim, os argumentos postos por três cursos – Educação Física, que incluiu disciplinas; Letras, que

incluiu conteúdo; e Química que não incluiu explicitamente no currículo nem conteúdos nem disciplinas com relação a educação de alunos com NEE – serviram como parâmetro para entender como se deu a discussão no que se refere à preparação do professor para trabalhar com esse novo público, concatenando essas informações às intenções de formação constantes em seus respectivos PPP .

Finalmente, as considerações finais são construídas retomando aspectos centrais da pesquisa, cujo objetivo é refletir sobre as condições da formação do professor nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Pará diante do contexto da educação inclusiva.

2 O PARADIGMA DA INCLUSÃO: DA SUA CONSTITUIÇÃO SOCIAL A SUA CONSTITUIÇÃO CURRICULAR

Se analisarmos cronologicamente a evolução do paradigma da inclusão, podemos didaticamente concluir que sua emergência se dá na década de 1990 com a Declaração de Educação para Todos e é reafirmada em 1994 com a Declaração de Salamanca. No entanto, essa visão simplificada deste paradigma acaba ocultando a sua constituição histórica, motivada por questões político, econômicas e sociais.

A constituição do paradigma da Inclusão no século XXI é afirmada por políticas sociais e educacionais, traduzidas em reformas que alteram a organização da educação básica e se refletem no processo de formação de professores. Nesse sentido, objetivo apresentar nesta seção o contexto social em que essas reformas se apresentam a fim de compreender como o paradigma da inclusão se transforma numa política curricular que acaba definindo os novos conhecimentos que os professores precisam desenvolver.

2.1 Apresentando o Cenário

> Todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados (...) (DECLARÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 01).

O recorte acima é representativo de um dos princípios orientadores do paradigma da inclusão, expresso na Declaração de Salamanca. Ele evidencia que a Inclusão, não se restringe apenas às pessoas com necessidades educacionais especiais, mas atende a grupos minoritários excluídos social e educacionalmente.

Considerando a amplitude do paradigma da Inclusão é necessária uma análise da difusão que dimensiona a inclusão não como um fenômeno meramente escolar que se circunscreve à implementação de uma série de medidas e prescrições, mas como conceito que se deve ser situado no contexto social e político atual (LAPLANE, 2004).

Nesse sentido, compreender as intenções empreendidas pelas agências financiadoras e organizadoras de eventos e encontros que tem por objetivo difundir a articular medidas de implementação dos novos ideais da escola contemporânea esclarece os sentidos ocultos (políticos e econômicos) que estão por detrás de um dos princípios da Inclusão, o de

acolhimento das minorias excluídas socialmente. Esse "acolhimento" se dá, dentre outras formas, pelo viés da educação que, de acordo com Mello (2005, p. 29), "volta a ocupar lugar central nas estratégias de desenvolvimento".

A Inclusão enquanto paradigma social vislumbra a formação de uma sociedade mais acolhedora, que respeite as diferenças a fim de que todos possam ter o direito de exercer sua cidadania de forma igualitária, estando, portanto, alicerçada em princípios democráticos. Tais princípios, no entanto, configuram-se como parte da conjuntura econômica e política, travadas especialmente nas décadas de setenta e oitenta do século XX.

Sem a intenção de aprofundar a leitura sobre a conjuntura histórica de onde emergiram tais políticas neoliberais, é importante fazer uma rápida incursão sobre esse movimento a fim de melhor compreendemos esse contexto.

A quebra da Bolsa de Nova Iorque em 1929 deflagrou uma crise profunda na economia mundial, o que permitiu o fortalecimento do poder do Estado com a política do Estado do Bem Estar Social, orientada pelas teses keynesianas[11].

Segundo Rocha (2001, p. 30), "com o claro objetivo de combater as teses keynesianas e o ideário do Estado do Bem Estar Social, já no início da década de 1940, surge o neoliberalismo".

> O neoliberalismo tem evidenciado-se enquanto uma saída política, econômica, jurídica e cultural específica, engendrada pela burguesia, que em meio à crise hegemônica – produto do esgotamento do regime de acumulação fordista iniciado a partir do fim dos anos 1960 e começo dos 1970 – que começa a atravessar a economia do mundo capitalista, busca estabelecer a sua própria hegemonia no quadro dessa nova configuração do capitalismo em um sentido global. (ROCHA, 2001, p. 30)

A crise econômica e social que eclodiu pós Segunda-Guerra Mundial contribuiu para o surgimento de instituições financeiras, como o Banco Mundial (1944) que entre outras medidas financiava investimentos em infra-estrutura aos países destruídos pela Guerra.

Laplane (2005) lembra que se nos anos 50 do Séc. XX grandes contingentes de jovens, mulheres e imigrantes foram incorporados às economias formais e à cidadania, no fim da década de 60 esse quadro começou a se modificar. "A situação recrudesceu nas décadas seguintes, acompanhada de mudanças nos estilos de vida e nos valores. O consenso da 'era do ouro' foi substituído pela incerteza, instabilidade, aumento da competitividade e do individualismo" (LAPLANE, 2005, p. 1).

[11] Sobre esse assunto ver Frigotto, 1997.

Melo (2004, p. 68) afirma que “nos anos 70, enquanto os países dominantes geravam investimentos, países dependentes emprestavam este volume crescente de finanças e se modificavam para investi-las e possibilitar o pagamento desses empréstimos, o que definia características distintas em formas de acumulação capitalista”.

Essa situação gerou a dependência cada vez maior dos países subdesenvolvidos fortalecendo ainda mais os seus credores. Por essa dependência a esfera financeira passa a exercer maior controle sobre o poder político-econômico, criando condicionantes de empréstimos que aumentam a dívida externa dos países subdesenvolvidos.

O desnível crônico e estrutural que se instaura entre os países desenvolvidos e subdesenvolvidos leva ao estabelecimento de medidas alicerçadas nos ideais liberais interessados na recuperação da capacidade de crescimento e da acumulação do capitalismo. Nesse sentido, as agências financiadoras impõem condições de direcionamento econômico, “exigindo a implementação de políticas de crescimento mais homogêneas, eficientes e contínuas” (MELO, 2004, p. 72).

A industrialização, especialmente nos países da América Latina e Caribe, é fortemente caracterizada pela presença de empresas transnacionais e multinacionais instaladas nessas regiões. Esse movimento contribui para a conformação de um novo projeto liberal, onde os países capitalistas industrializados aplicaram seus interesses nos países subdesenvolvidos em processo de industrialização, objetivando a reforma do sistema monetário e financeiro internacionais.

Tal reforma, estabelece formas de relação e dependência, formando um lastro que vai para além do controle financeiro, refletindo especialmente no campo da educação, tendo em vista a necessidade de formação de mão-de-obra qualificada para ser empregada nas empresas transnacionais que se instalavam nos países periféricos.

Além da questão educacional, Melo (2004, p. 78) citando Hinkelammert, afirma que os valores comuns liberais compartilhados pelos países centrais configuram-se em: “economias industriais de mercado, liberdade de imprensa, compromisso com as liberdades civis, uma vida política ativa entre os cidadãos e uma preocupação crescente com o bem-estar econômico de seus habitantes mais pobres”. Nesse sentido, continua a autora, “o neoliberalismo se tornou base ideológica do projeto social dos setores mais conservadores do capitalismo mundial” (MELO, 2004, p. 78), concretizada hegemonicamente na década de 1980 com o processo de mundialização do capital.

De acordo com Soares (2003, p 20) é a partir de 1980 que o Banco Mundial, junto com outros organismos multilaterais de financiamento, “passam a figurar como agentes

centrais do gerenciamento das precárias relações de crédito internacional", passando o Banco a ter uma "importância estratégica na reestruturação econômica dos países em desenvolvimento". Essa reestruturação se dá por meio de políticas, que no geral, atendem o capital internacional (em processo de globalização). Tais políticas derivam do chamado "Consenso de Washignton" e se dão em função de cinco eixos principais: 1- equilíbrio orçamentário; 2- abertura comercial; 3- liberalização financeira; 4- desregulamentação dos mercados domésticos, pela eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado; 5- privatização das empresas e dos serviços públicos. (SOARES, 2003, p. 23).

Suas conseqüências, no entanto, são desastrosas especialmente no que se refere à exclusão social e à destruição do meio ambiente, fazendo com que, na década de 1990, a ideologia dos projetos neoliberais materializados nas propostas e ações do Banco Mundial e da UNESCO ganhasse uma "face mais humanizadora" (MELO, 2004), tendo em vista que essas mesmas conseqüências se colocam como obstáculos para a dinâmica do novo modelo de organização sócio-técnica do desenvolvimento.

Boneti (2005, p. 98) afirma que a "exclusão social é uma só e se manifesta num processo, começando pela exclusão social da esfera produtiva, até chegar a exclusão da cidadania". Essa exclusão da esfera produtiva pode ser pensada em função da nova dinâmica da produção e da livre concorrência. Blondel (2005) afirma que a evolução da economia e da sociedade mundiais é orientada por três fortes tendências: a demografia[12], a interdependência planetária[13] e o progresso científico e tecnológico[14].

Portanto, estar inserido nessa dinâmica é ter o domínio e controle das novas exigências que a globalização nos tem imputado. A Comissão Econômica das Nações Unidas para a América Latina e Caribe (Cepal) em 1995 aponta que:

> A tese central de educação e conhecimento se articula em torno do entendimento de que a incorporação e difusão deliberada e sistemática do progresso técnico é a força impulsionadora da transformação produtiva e de sua compatibilização com a equidade e a democracia (CEPAL citado por VIEIRA, 2001, p. 69).

Mello (2005, p. 35), citando Martelli, complementa essa idéia afirmando que "o conhecimento será a viga mestra da equidade social e sua disseminação, o único elemento capaz de unir modernização e desenvolvimento humano".

[12] Devido ao avanço da ciência médica, que possibilitou disparar as taxas de desenvolvimento populacional.
[13] Imposta devido a abertura de fronteiras econômicas e financeiras
[14] Aumentando o ritmo da produtividade.

Observa-se que os elementos básicos da teoria da capital humano em voga na década de 1970 são retomados com uma nova roupagem, compatíveis com o contexto tecnológico da década de 1990. De acordo com Barone (1999, p. 10):

> Reitera-se a idéia de que a educação é o elemento fundamental para a formação de "capital humano", adequado ao novo cenário produtivo. É preciso enfatizar, ainda, que em 1995, o Banco Mundial indicou a educação, sobretudo a educação básica, como chave para o aumento sustentável de taxas de crescimento econômico, para a superação das desigualdades e para a obtenção de um ambiente político estável. (grifo no original)

A fim de dar conta de preparar a população (ou mão-de-obra) para esse novo contexto, o Banco Mundial incentiva e financia projetos educacionais que têm por intenção montar um quadro qualificado para garantir a eficiência das novas formas de produção e define seu foco de atenção na educação básica, pois acredita que esta ajuda "a reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fecundidade, melhorando a saúde, e dota as pessoas de atitudes de que necessitam para participar plenamente na economia e na sociedade" (SHIROMA, 2002 p.75). Percebe-se que o Banco Mundial, a partir do final da década de 1980 e especialmente na década de 1990, muda seu foco de atenção para a educação, objetivando fins comerciais e não sociais.

A idéia de inclusão começa a ser desenhada na perspectiva de adotar medidas e desenvolver políticas que contribuam para manutenção da lógica neoliberal em consonância também com a globalização. Nesse sentido, Almeida e Corrêa (2006, p. 1), afirmam que a inclusão é definida pelos organismos internacionais como propiciadora do equilíbrio econômico, necessário à manutenção do capital[15]. Continuam afirmando, portanto, que a inclusão caracteriza-se como um processo ideológico apoiado principalmente por meio das ações do Banco Mundial, da UNESCO, ONU e UNICEF.

Nesse sentido a discussão sobre a inclusão vem acompanhada da discussão sobre a exclusão, as quais não se configuram apenas em termos educacionais, estendem-se a um aspecto mais amplo: o social.

2.2 Inclusão Social: do que estamos falando?

[15] As autoras continuam afirmando que "não podemos esquecer que a inclusão também é defendida por organizações não-governamentais e movimentos sociais devido seu caráter emergencial que imprime a possibilidade de atendimento às necessidades sociais e econômicas básicas da população" (idem).

Muito se tem discutido sobre inclusão, especialmente no contexto educacional, resultado inclusive das próprias políticas nacionais e internacionais que percebem a educação como principal viés de consolidação da sociedade inclusiva. No entanto, antes de adentrar na análise sobre a educação inclusiva, é importante trazer a tona como o princípio da inclusão vem se desenhando em diferentes instituições e como as ciências estão discutindo seu conceito.

Nas análises empreendidas em artigos (ALMEIDA, 2006; ALMEIDA; CORRÊA, 2006; SARMENTO, 2003) e dissertações (ALMEIDA, 2005; TEZANI, 2004) observo a discussão da inclusão social ligada ao exercício da cidadania, ou seja, configura-se na garantia do cidadão usufruir dos seus direitos sociais, políticos, educacionais e culturais. A exclusão é entendida no sentido de privação do acesso a direitos sociais, nos domínios econômico, social, cultural e de participação cívica. Portanto,

> a exclusão social não é uma dimensão substantiva, mas a resultante de um processo social que favorece apropriações ilegítimas por certos setores da sociedade e veda a outros o acesso a bens, recursos, condições ou estatutos que lhes permita o usufruto de oportunidades em condições de igualdade. (SARMENTO, 2003, p. 74).

Para Almeida e Corrêa (2006, p. 3)

> a inclusão é um processo necessário para a manutenção do regime econômico atual, o qual necessita de mecanismos que contribuam para controlar, ou seja, amenizar o fenômeno avassalador da exclusão social, presentes nas relações estabelecidas na sociedade contemporânea, que tem como princípio maior, o acúmulo de capital.

Mas, de acordo com o Ministério da Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2004) a "Inclusão social é o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais, cidadãos que dela foram excluídos, no sentido de terem sido privados do acesso aos seus direitos fundamentais".

Os conceitos até então apresentados colocam a inclusão como acesso de todos aos bens materiais e sociais que foram negados a grande parte da população, especialmente aos mais pobres. Por isso, diversos projetos sociais, desenvolvidos por instituições governamentais ou não-governamentais e pela sociedade civil vêm contribuindo para que ações sejam desenvolvidas no sentido de possibilitar aos grupos excluídos o usufruto dos seus direitos e possam gozar de seus benefícios.

Não tenho a pretensão de discutir neste momento a validade ou não de determinadas políticas sociais desenvolvidas pelo governo brasileiro referentes ao processo de inclusão. Cabe aqui apenas apresentar o raio de atendimento que essa proposta tem assumido, configurando-se em políticas que garantem o direito dos cidadãos. Entre as proposta apresentadas em âmbito nacional vale mencionar o Sistema de quotas para negros e alunos da escola pública e o Projeto Fome Zero como exemplo de políticas sociais inclusivas, políticas essas desenvolvidas durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva.

Um outro exemplo bem interessante sobre inclusão social é o desenvolvido no estado do Ceará, onde foi criada uma secretaria específica para cuidar dessa questão, a Secretaria Extraordinária de Inclusão e Mobilização Social (SIM), que tem como uma de suas principais metas reduzir o número de analfabetos e aumentar o número de alunos matriculados no Ensino Médio[16].

Além dos projetos implementados pelos próprios governos locais, também é importante citar ações desenvolvidas pelas universidades. A Universidade de Brasília (UnB) em parceria com o Ministério da Justiça e com a ONG Brazilfoundation desenvolve o projeto Reciclando Papéis e Vida, cujo objetivo é propiciar a reinserção dos egressos das penitenciárias ao meio social. Já a Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) desenvolve prestações de serviço à comunidade no atendimento aos direitos do cidadão por meio da Casa da Cidadania[17]. A Casa da Cidadania apresenta programas e projetos com a intenção de prestar atendimento às pessoas com baixa renda comprovada, às pessoas com distúrbios psíquicos e às suas famílias, entre outros serviços.

As ações empreendidas especialmente no âmbito das universidades proporcionam uma vasta produção acadêmica na área da Inclusão. No levantamento que fiz junto à Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) – www.capes.org.br – existe um número de produção acadêmica em nível de mestrado entre os anos de 2000 e 2004 de, pelo menos, 647 dissertações vinculadas à temática da Inclusão Social abordando os mais diversos aspectos, tais como: pobreza, saúde, racismo, marginalização, trabalho, criança, pessoas com deficiência, preconceito, educação, entre outros. As discussões estão vinculadas às áreas da Saúde, Tecnologia, Engenharia, Sociologia e Educação.

[16] Dados coletados no site www.sim.ce.gov.br
[17] Também serve de campo de estágio para os alunos de Direito, Serviço Social e Psicologia.

No que se refere às teses sobre a inclusão social foram contabilizadas pelo menos 171 produções em nível de doutorado vinculadas às áreas da Psicologia, Educação, Direito, Saúde, Economia, Arquitetura e Urbanismo, Contabilidade e Letras[18].

Apesar das diversas produções e ações empreendidas sobre a inclusão social, estas não garantem a minimização das tensões e contradições que a configuram. Não se pode negar a urgência de consolidação da sociedade inclusiva, especialmente no que se refere ao acolhimento dos grupos sociais[19] segregados historicamente os quais sofreram discriminação e tiveram suas identidades subjugadas em função de um padrão hegemônico de sujeito social (aos moldes do cidadão europeu).

A possibilidade de assegurar a esses grupos seus direitos sociais e o respeito à diversidade e à diferença é um avanço resultado também da dinâmica dos movimentos desses grupos que tiveram suas vozes negadas durante muito tempo enquanto sujeitos.

Apesar de contraditório, o discurso em favor de uma sociedade inclusiva só faz confirmar a idéia de que ainda experimentamos a sociedade da exclusão. No livro "Perspectivas sobre Inclusão: da Educação à Sociedade"/Coleção Educação Especial, n. 14, organizado por autores portugueses, é apresentado uma série de artigos que discutem a *inclusão excludente*, argumentando-se que o movimento de inclusão, da forma como vem se materializando contribui para a reafirmação da exclusão na medida em que se configura em propostas paliativas ou isoladas que acabam por reforçar a condição desigual entre os indivíduos, apresentando-se como ações caritativas em benevolência a grupos minoritários.

Sarmento (2003), autora portuguesa, afirma que a exclusão social tem uma expressão territorial tendo em vista que a organização da sociedade originou "territórios exclusivos" – constituídos a partir de fronteira simbólicas e físicas e restritos nos seus acessos a setores da sociedade com poder de delimitação desse espaço (classes sociais dominantes) – e "territórios de exclusão" – áreas geográficas e residenciais para onde foram confinadas populações em situação de precariedade econômica e/ou social. Por isso, argumenta que:

> as políticas de inclusão têm necessariamente uma expressão territorializada e são por definição políticas comunitárias. Deste modo, estas políticas de combate à exclusão não se podem exprimir no casuísmo individualista em que se subsume quase sempre a orientação assistencialista [...] diretamente às famílias 'excluídas', nem tão-pouco no generalismo descontextualizado [...] através de medidas do tipo prestativo [...]" (SARMENTO, 2003, p. 77-8).

[18] Dados coletados no portal da CAPES. www.capes.gov
[19] Entre esses grupos podemos citar mulheres, homossexuais, crianças, pessoas com deficiência, ciganos, negros e pobres.

Se parto do pressuposto de que a inclusão é o oposto da exclusão, primando pela constituição de comunidades (portanto de pessoas) acolhedoras, a idéia de exclusão extrapola o não acesso aos bens materiais e se coloca frente aos liames dos seres humanos entre si. Segundo Xiberras (citado por Carvalho, 2004, p. 48):

> a exclusão social deve ser considerada em termos das relações interpessoais que se manifestam como práticas sociais de hostilidade, de rejeição que: ou colocam os grupos à parte, de fora, ou os excluem por dentro, provocando a formação de guetos, por reclusão.

O jogo inclusão *versus* exclusão pode ser pensado nos diferentes domínios do convívio social, contribuindo para que a idéia de inclusão configure-se num novo paradigma de sociedade.

Numa perspectiva ainda epistemológica, Carvalho (2004, p. 49) define a inclusão a partir da idéia de acolhimento.

> A acolhida implica em uma série de ressignificações na percepção do outro, bem como um conjunto de providências que envolvem, desde espaços físicos até os espaços simbólicos, ambos propulsores das forças que qualificam a natureza dos laços sociais.

Portanto, a inclusão não pode ser reduzida ao simples acesso aos bens sociais. Nesse sentido Rattner (s/d) afirma que a "inclusão torna-se viável somente quando, através da participação em ações coletivas, os **excluídos são capazes de recuperar sua dignidade** e conseguem - além de emprego e renda - acesso à moradia decente, facilidades culturais e serviços sociais, como educação e saúde" (grifo meu).

O acesso à educação, como um dos objetivos e metas principais das políticas de inclusão, já que faz parte de um projeto de sociedade da informação e da tecnologia, fez emergir uma busca incessante pela reformulação estrutural, organizacional e curricular da escola fazendo da educação inclusiva uma das principais "bandeiras" que pode consolidar a inclusão social. Nesse sentido, a subseção a seguir se constitui no sentido de apresentar o movimento da inclusão educacional e desmistificar a correlação inflexível entre educação especial e inclusiva.

2.3 Inclusão Educacional

Muitas expectativas foram e estão sendo criadas com relação a educação para o Séc. XXI, especialmente em função de questões políticas e econômicas no contexto do mundo globalizado. A modernidade, que experimenta em alta velocidade o acesso à informação, a comunicação intercontinental entre outras vantagens proporcionadas pelo avanço da tecnologia[20], exige também que a educação se democratize e possibilite seu acesso a todos.

Para Palhares e Martins, citadas por Mendes (2002, p.61) "a educação inclusiva é uma proposta de aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial denominado de inclusão social, proposto como um novo paradigma [...]".

A universalização da educação e do ensino, proposto por agências nacionais e internacionais, tem implementado políticas educacionais que conduzem à reformas do ensino, o qual redesenha o papel da escola, da educação e do professor (agente que atua diretamente nesse processo). Mello (2005, p. 30) afirma que:

> A educação é hoje uma prioridade revisitada no mundo inteiro. Diferentes países, de acordo com suas condições históricas, promovem reformas em seus sistemas educacionais, com a finalidade de torná-los mais eficientes e eqüitativos no preparo de uma nova cidadania, capaz de enfrentar a revolução tecnológica que está ocorrendo no processo produtivo e seus desdobramentos políticos, sociais e éticos.

Para analisar o sentido da inclusão educacional é importante pensarmos sua constituição por dois vieses, o político e o social. Apesar da complementaridade desses dois aspectos é imprescindível elucidar que do ponto de vista político a educação inclusiva tem como pano de fundo um caráter economicista, servindo como suporte para a consolidação e manutenção dos ideais neoliberais de sociedade. Do ponto de vista social, fruto dos movimentos dos grupos minoritários e dos defensores de uma sociedade e educação de fato acolhedora, a inclusão educacional assume uma dimensão de valorização e do respeito à diversidade e à diferença.

Vale salientar que o discurso democrático empreendido pelas agências nacionais e internacionais está impregnado pela gramática das reivindicações sociais.

O paradigma de sociedade inclusiva tem na educação inclusiva o meio mais eficaz de transformação da sociedade, já que a escola, contraditoriamente se caracteriza pela sua condição de reprodução e transformação do social. O seu caráter transformador tem sido

[20] Várias também são as discussões com relação à inclusão digital que, de acordo com o Ministério da Ciência e Tecnologia "é um esforço ou busca de implementar eficazes ações que levem a sociedade como um todo a terem acesso ao conhecimento. Isto se faz necessário, pois é percebível que estamos entrando em uma nova realidade social onde o conhecimento, a informação e aprendizagem assumem uma importância substancial nesta sociedade globalizada em que vivemos, onde a exclusão social se estabelece".

retoricamente reforçado em encontros mundiais e internacionais, que objetivam deliberar propostas de *acolhimento* da diferença.

No decorrer desse tópico objetivo mostrar como o princípio da inclusão torna-se política educacional, enfatizando as políticas voltadas ao atendimento das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes regulares de ensino.

2.3.1 Constituindo a educação inclusiva: as políticas educacionais

A atenção central que a educação vem assumindo nas agendas dos organismos nacionais e internacionais tem vinculação direta com o contexto econômico, político e social que estamos inseridos contemporaneamente.

O Banco Mundial, como um dos principais financiadores e indutores das reformas educacionais empreendidas especialmente nos países em desenvolvimento coloca a educação básica como a grande prioridade e ferramenta de combate à pobreza. Para o Banco

> A educação é a pedra angular do desenvolvimento econômico e do desenvolvimento social e um dos principais meios para melhorar o bem-estar dos indivíduos. Ela aumenta a capacidade produtiva das sociedades e suas instituições políticas, econômicas e científicas e contribui para reduzir a pobreza, acrescentando o valor e a eficiência ao trabalho dos pobres e mitigando as conseqüências da pobreza nas questões vinculadas à população, à saúde e à nutrição [...] o ensino de primeiro grau é a base e sua finalidade fundamental é dupla: produzir uma população alfabetizada e que possua conhecimentos básicos de aritmética capaz de resolver problema no lar e no trabalho e servir de base para posterior educação (BM citado por TORRES, 2003, p. 131).

A forma como a educação é percebida por essa agência reduz a educação a uma dimensão quase que exclusivamente instrucional e reprodutivista. Para Torres (2003, p. 139) “o modelo educativo que nos propõe o BM é um modelo essencialmente escolar [...]. Um modelo escolar configurado em torno de variáveis observáveis e quantificáveis, e que não comporta os aspectos especificamente qualitativos [...]”.

Nesse sentido, temos observado que no decorrer da década de 1990 e nos anos iniciais do Séc. XXI a “qualidade” da educação tem sido medida pelo número de alunos matriculados nos diferentes níveis de ensino da educação, com um olhar atento ao Ensino Fundamental.

No Brasil medidas pragmáticas foram desenvolvidas desde o governo de Fernando Henrique Cardoso e mantidas pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva como as Turmas de

Aceleração, que objetivam diminuir a distorção idade/série e a não retenção nas escolas organizadas por ciclo[21]. Essas ações contribuíram para que o censo apresentasse ao mundo (como prestação de contas aos investimentos do BM) índices positivos com relação ao atendimento da educação básica.

Apesar da educação receber uma atenção maior pelos organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e pelas agências da Organização das Nações Unidas (ONU), tais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), de forma mais incisiva na década de 1990, conclamando ao mundo "EDUCAÇÃO PARA TODOS", posso afirmar que existe um marco sobre essa dimensão da década de 1940, com a elaboração da Declaração Mundial dos Direitos Humanos (1948). A Declaração, entre outros aspectos zela pelo princípio da não discriminação e pelo direito de toda pessoa a educação.

Não podemos dissociar a educação inclusiva do ideal de Educação para Todos. Esse ideal ganha maior configuração na Conferência Mundial de Educação para Todos[22], em 1990 e o documento resultado desse encontro, a Declaração Mundial de Educação para Todos, Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, tornou-se referência nas reformas educacionais empreendidas nos diferentes países em desenvolvimento.

Em seu preâmbulo a Declaração reafirma "a educação como um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, do mundo inteiro", tendo em vista que "a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro". Nesse sentido, proclama no Art. 3º a universalização do acesso a educação, assumindo um compromisso efetivo com a superação das disparidades educacionais afirmando que:

> Os grupos excluídos – os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais, os nômades e trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e lingüísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; os povos submetidos a regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo

[21] Não estou colocando em questão aqui o avanço pedagógico que a proposta de organização das escolas em ciclo representa no contexto educacional, mas apenas questionando a forma como ela vem se constituindo nas escolas públicas brasileiras.

[22] Realizada em 1990, reuniu na Tailândia cerca de 1500 participantes de 155 países, incluindo autoridades nacionais e especialistas em educação, representando cerca de 20 organismos intergovernamentais e 150 organizações não-governamentais. A Conferência ocorreu pela colaboração conjunta do UNICEF, PNUD, UNESCO e Banco Mundial.

> de discriminação no acesso às oportunidades educacionais (DECLARAÇÃO MUNDIAL DE ED. PARA TODOS, 1990).

Apesar de os ideais de educação inclusiva começarem a se instalar a partir da década de 1970, são com os documentos elaborados na década de 1990 que ganham maior visibilidade. Além da Declaração Mundial de Educação para Todos, em 1994 um outro documento se apresentou como fundamental na constituição dos pressupostos inclusivos, sendo grande referência para as pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE), a Declaração de Salamanca. É com ela que começamos a denominar os ideais democratizantes de educação como inclusivos.

A Declaração de Salamanca, resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, ocorrida em Salamanca na Espanha em 1994, organizada e financiada pela UNESCO e Banco Mundial tem como princípio fundamental em sua linha de ação

> Que todas as escolas devem acolher todas as crianças, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais lingüísticas ou outras [...]. As escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as com deficiência grave [...]. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Esse documento, não obstante ao seu caráter mais amplo, no que se refere ao atendimento dos mais diversos grupos excluídos e segregados educacionalmente, apresenta-se com grande relevância à pessoa com deficiência[23].

Apesar de ser um dos documentos mais ressaltados especialmente quando se fala na inclusão da pessoa com deficiência, Kassar (2004) lembra que outros documentos serviram como pano de fundo na elaboração da Declaração de Salamanca, dentre eles a Declaração dos Direitos da Criança (1959) – que preconiza o princípio do acesso à educação gratuita e obrigatória, ao menos em nível elementar –, a Declaração dos Direitos do Deficiente Mental (1971), a Declaração dos Direitos do Deficiente Físico (1971), afirmando que "todos esses acordos decorrem de um movimento mundial, que surge após o período de depressão econômica (década de 1930) quando foi necessário associar os conceitos de desenvolvimento e direitos humanos" (KASSAR, 2004, p. 57).

A Declaração de Salamanca reafirma os princípios da Declaração Mundial de Educação para Todos e aponta a escola como espaço eficaz capaz de conduzir à inclusão social.

---

[23] No decorrer do texto será predominantemente usado o termo pessoas com necessidades educacionais especiais, no entanto, a referência as pessoas com deficiência se faz necessária.

> Cremos e proclamamos que [...] as escolas comuns com esta orientação inclusiva são o meio eficaz de combater atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e conseguindo educação para todos; além do mais, elas oferecem uma educação eficaz para a maioria das crianças e melhora a eficiência e em última análise no custo-benefício de todo sistema educacional. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.ix)

Laplane (2004) afirma que os traços que caracterizam o discurso inclusivo estão na busca do apaziguamento das relações sociais e o apagamento do conflito.

A insistência em indicar a proposta inclusiva como discurso está no fato de se entender que não se faz educação com qualidade e de fato proporcionando a inserção de todos no processo enquanto medidas concretas e coerentes não forem tomadas.

> Embora a existência de um projeto pedagógico próprio possa ser um aspecto importante para favorecer a inclusão do aluno com deficiências na escola e na sala regular, o que temos percebido é que esse projeto é mais uma peça burocrática que foi construída pela força da lei, num sistema educacional que não desenvolveu autonomia pedagógica nem autonomia administrativa, por efeito de políticas centralizadoras que, portanto, não capacitou educadores na elaboração de projetos, nem na atualização destes ao administrar o processo educacional (FERREIRA; FERREIRA, 2004, p. 32)

A idéia da inclusão tem trazido resultados positivos em países do Norte, especialmente EUA e Inglaterra, onde observamos Stainback; Stainback *et al* (1999) e Mittler (2003), respectivamente, apontarem ações bem sucedidas em seus países. Mas a simples transplantação de idéias se choca com as condições sociais, políticas e econômicas dos países do Sul, a exemplo do Brasil.

Enquanto avaliarmos a inclusão apenas na perspectiva quantitativa apresentando os índices de matrícula e o número de vagas que a escola oferece, como fez Mello (2005), divulgando esses dados em nível nacional e internacional, estaremos fadados a viver o período mais hipócrita da história.

> Ao olhar para educação básica, inserida no contexto social mais geral, vemos então que as desigualdades sociais se aprofundaram, a justiça social está longe de ser concretizada, as concepções de mundo, sociedade, homem, democracia, educação, escola, autonomia, gestão, currículo e avaliação continuam sendo fundados no aperfeiçoamento e valorização do mercado e

> não na dignificação do homem, no cenário de significativa expansão dos processos de exclusão social [...] (FERREIRA; FERREIRA, 2004, p. 33-4).

Essas práticas excludentes, mas camufladas em discursos de igualdade, acabam colocando ao mesmo tempo a culpa e a salvação dos problemas sociais na escola que se redesenha nesse novo contexto. Ferreira e Ferreira (2004, p. 43) afirmam que:

> A escola está inserida num quadro em que prevalece o modelo neoliberal de relação estado-sociedade, no qual se age para que a educação básica seja universalizada, não como um direito e uma necessidade constitutiva do homem, mas para dar sustentação ao modelo da livre iniciativa e as relações de competitividade .

Diante desse quadro Ferreira e Ferreira (2004, p. 32) concluem que num contexto neoliberal

> a educação inclusiva seja tomada pela perspectiva econômica do Estado Mínimo e tratada como uma estratégia para se eliminar serviços de educação especial já constituídos, configurando menos serviço a ser prestado pelo Estado, já que os alunos, com deficiência ou não, devem estar nas mesmas salas de aula.

Maués (2003, p. 9) já afirmava que "com as medidas impostas pelo ajuste estrutural, entre elas a redução de gastos públicos, as reformas na educação fazem parte desse conjunto de exigências feitas ao Estado para que este possa cumprir os compromissos assumidos com os organismos internacionais"

Segundo Torres (2003), os consultores do Banco Mundial são predominantemente economistas, aspecto que reflete no tom das propostas educacionais por eles desenvolvidas que acabam se configurando como extremamente economicistas e quantitativas, colocando a inclusão num caráter muito mais estatístico do que do respeito a diversidade e da dignidade humana.

As reflexões aqui desenvolvidas com relação ao desvelamento das intenções que marcam o discurso de sociedade e educação inclusiva me dão condições de compreender por que tem sido tão difícil implementar o paradigma da inclusão no contexto brasileiro.

No Brasil, a inclusão educacional e escolar tem seu maior suporte nos preceitos constitucionais de 1988. A Constituição elege como fundamentos da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1º, incisos II e III) e, como um dos seus objetivos

fundamentais, a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inciso IV). Ela garante ainda o direito à igualdade (art. 5º) e trata, no artigo 205 e seguintes, do direito de todos à educação. Esse direito deve visar ao "pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho".

Ainda apresenta como um dos princípios para o ensino "a igualdade de condições de acesso e permanência na escola" (art. 206, inciso I), acrescentando que o "dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um" (art. 208, inciso V).

As pessoas com NEE, especificamente as que têm deficiência vivem nesse contexto o movimento da integração[24], a eles é assegurado o direito de desenvolver o ensino nas escolas regulares, mas em salas especiais, precisando se adaptarem ao meio para conviver com os alunos ditos normais nas classes comuns.

O princípio da inclusão, que afirma a adaptação do meio à diversidade (inclusive aos alunos com necessidades educacionais especiais) só é garantido com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996). O parágrafo segundo do Art. 58 assegura que "o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular".

Almeida e Corrêa (2006, p. 6) afirmam que "por meio das orientações da LDB/1996, o governo aumentou abruptamente, na escola comum, uma parcela da população até então atendida em instituições especiais, onde, separadas por 'diagnósticos', formavam grupos isolados".

Diante dessa nova organização do ensino que coloca a Educação Especial como uma modalidade da educação escolar e o aluno com necessidades educacionais especiais incluído nas classes regulares de ensino, o Conselho Nacional de Educação (CNE) institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB, n. 2, de 11 de setembro de 2001).

Essas Diretrizes apontam que

[24] Essa perspectiva típica da Educação Especial adapta o aluno ao ritmo da escola. Essa questão será tratada mais detidamente ainda nesta seção.

> A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades (BRASIL, 2001b, p. 12).

No parecer sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica podemos observar a preocupação com dois grandes temas:

1- A organização dos sistemas de ensino para o atendimento ao aluno que apresenta necessidades educacionais especiais; e
2- Formação de Professores (BRASIL, 2001a).

A atenção a esses aspectos se dá em função das dificuldades de implementação dessa proposta no sistema regular de ensino. Mantoan (2002) denuncia que a prática da inclusão tem se desenhado como uma espécie de "aglomeração" de pessoas na escola, o que significa para ela *estar junto* e não *estar com* – o verdadeiro sentido da inclusão.

Enquanto política educacional a Resolução CNE/CEB 2/2001 resolve, nos incisos I e III do Art. 8º, que as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

> I - Professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;
> II - Flexibilização e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processo de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentem necessidade educacionais especiais [...] (BRASIL, 2001b).

Apesar de assegurado o acesso e a definição de políticas com vistas a redimensionar o perfil da escola e do professor, Ferreira e Ferreira (2004, p. 42) analisam que:

> Como em nosso país a escolarização do aluno com deficiência no contexto da escola regular centrou-se na experiência de classes especiais para deficientes mentais leves, no contexto de uma escola regular excludente, temos ainda uma vasta pesquisa que nos permite uma visão crítica da experiência, quanto a clientela que atende, a ideologia a que responde, ao seu papel político social de referendar a exclusão, mas encontramo-nos com poucos subsídios para discutir a escolarização para a maioria dos alunos com deficiência.

Vale lembrar que, de acordo com as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica, fica definido no Art. 5º que pessoas com necessidades educacionais especiais são os alunos que durante o processo educacional apresentarem:

> I. dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitação no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
> a) aqueles não vinculados a uma causa orgânica específica;
> b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiência;
> II. dificuldade de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
> III. altas habilidades/superdotação e grande facilidade de aprendizagem que os levem a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (BRASIL, 2001b)

De uma forma geral, podemos afirmar que a inclusão no campo educacional vem sendo experimentada pelas escolas regulares públicas e privadas mesmo que ainda não dotadas de condições para um trabalho de qualidade e eficaz. Os índices de pessoas com NEE matriculadas nas classes comuns vêm aumentando a cada ano, apesar dos resultados ainda não serem satisfatórios.

A preservação da dignidade humana, a busca da identidade e o exercício da cidadania, como princípios que orientam a educação para as pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais de acordo com o Parecer 17/2001, referente a Resolução 2/2001, mantêm-se apenas num discurso já que os investimentos concretos nos espaços educacionais acontecem de forma tímida ou não acontecem. O investimento em infraestrutura, formação de professores, tecnologias assistivas, reorganização do espaço-tempo da escola são negligenciados.

A inclusão educacional tem se configurado como uma tentativa de possibilitar acesso de todos à escola, de forma indiscriminada, sem a preocupação com a qualidade do trabalho desenvolvido e dos resultados obtidos. Vivenciamos a inclusão escolar quando tentamos diminuir a distorção idade/série dos alunos, quando progredimos automaticamente sem o mínimo cuidado com o processo de aprendizagem de cada educando, quando aumentamos o número de pessoas matriculadas na EJA (Educação de Jovens e Adultos) e, para a maioria dos professores, a inclusão chega ao seu ponto máximo, quando incluímos pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes regulares de ensino, especialmente as pessoas com deficiência.

É exatamente por esses aspectos que a literatura vem trabalhando não mais com a dicotomia inclusão x exclusão, mas com a complementaridade entre ambos fazendo surgir uma nova expressão, *inclusão excludente*.

Essa dualidade (inclusão/exclusão) reflete também na forma como a inclusão se apresenta nos espaços educacionais. Sendo a escola reflexo e projeção, respectivamente, da sociedade que se tem e que se quer, os princípios e pressupostos da inclusão educacional se apresentam com ranços dessa dualidade. Assim, é importante conhecermos as suas constituições políticas, sociológicas e filosóficas que refletirão, consequentemente, no processo de formação de professores diante desse atual contexto.

O tópico a seguir apresentará esses princípios e pressupostos que se configurarão, ou pelo menos deviam se configurar, como fundamentos no processo de formação docente.

2.3.2 Inclusão Educacional: Princípios e Fundamentos

Apesar da contraditoriedade que constitui o paradigma da inclusão, enquanto modelo social e também educacional, não podemos negar sua urgência considerando as mazelas que grande parte da população vivencia, inclusive de não valorização dos seus estilos de vida e concepções de mundo, por meio da violência simbólica.

Lutar contra as relações desiguais, o preconceito, o egocentrismo e outros desses tantos substantivos, e não adjetivos, que constituem o homem é refletir a agir sobre as forças que regem a sociedade, motivadas não só por aspectos economicistas, mas também sociais, culturais, educacionais.

Se a inclusão se apresenta por um lado como um mecanismo ou como uma ideologia do atual sistema, por outro possibilita o encontro de grupos e a convivência entre grupos até então distantes, possibilita a mobilização e ação um pouco mais consciente e um pouco mais consistente, das minorias que tiveram suas vozes negadas em diferentes instituições sociais.

Saber dos problemas ou conhecer as intenções que estão por detrás do discurso travado pelas agências multilaterais não minimiza o valor da construção de uma sociedade e educação inclusiva. Pelo contrário, só aumenta o desafio. Para Stainback; Stainback (1999) a inclusão é mais do que um paradigma de sociedade, é um paradigma de pensamento e ação.

No campo educacional a inclusão de pessoas com NEE recebe a atenção de dois grupos: o mais radical, que luta em favor da inclusão de todas as pessoas no meio educacional, mesmo daqueles que apresente um quadro mais severo (MANTOAN, 2002,

2004, 2005; MARTINS, 2003; STAINBACK; STAINBACK *et al*, 1999); e, o grupo dos mais moderados – do qual compactuo com os pressupostos e perspectivas –, que flexibiliza a possibilidade de acesso de determinados casos às classes regulares em função das suas próprias limitações físicas e psicológicas, necessitando de um acompanhamento especializado a fim de resguardar sua integridade (CARVALHO, 2004; OMOTE, 2004).

Independente das especificidades que caracterizam essas duas vertentes, ambas se propõem a discutir e difundir o princípio da inclusão como um avanço e uma conquista adquirida da sociedade.

A inclusão, a partir dos documentos oficiais nacionais e internacionais e das políticas desenvolvidas em nível local, tornou-se um princípio educacional que permeia a organização do trabalho pedagógico na escola e dos objetivos e metas educacionais. Esta, não pode se resumir a simples inserção de grupos excluídos nos espaços educacionais. Para Martins (2003, p. 25) o elemento básico da inclusão é a interação, sendo esta entendida como "a ação mútua entre pessoas de um grupo".

Várias são as concepções sobre inclusão educacional, esta variedade de definições e de concepções se dá pela complexidade com que o assunto é abordado, já que pode ser pensado de diferentes pontos de vista.

Santos (2003), num artigo que tem por objetivo apresentar a pesquisa financiada pela UNESCO em 1998, a fim de desenvolver um trabalho cooperativo nas escolas e comparativo entre os países[25] sobre as políticas e práticas da educação inclusiva, explicitou os aspectos centrais que orientaram o desenvolvimento do trabalho. Dentre esses aspectos os pesquisadores definiram a inclusão como "processos permanentes e dependentes de contínuo desenvolvimento pedagógico e organizacional dentro das escolas regulares" (SANTOS, 2003, p. 15).

Essa definição me permite perceber que a inclusão educacional se consolidará por alterações didático-pedagógicas no fazer educacional, colocando indiretamente a responsabilidade no professor em possibilitar a garantia do sucesso da educação inclusiva.

Oliveira, A. (2003) percebe a inclusão por aspectos que vão para além do pedagógico. A autora define a inclusão educacional como um "princípio filosófico que preconiza a convivência das diversidades, pressupondo que as diferenças são constituintes do ser humano e caracterizam-se como a maior riqueza da vida em sociedade" (OLIVEIRA, A., 2003, p. 33). Na compreensão que Oliveira, A. (2003) desenvolve a inclusão está na própria ação do sujeito

[25] Os países que participaram da pesquisa foram Inglaterra, Brasil, África do Sul e Índia.

em conviver e respeitar as diferenças, está nas atitudes, nas ações de cada um e da sociedade se constituir menos austera.

Não podemos perder de vista também que a educação inclusiva está “intrinsecamente ligada a singularidade do contexto político-histórico de cada comunidade e consiste num contínuo processo, cujo fim não existe” (FREITAS, citado por SANTOS, 2003, p. XV)

Posso depreender que os conceitos, sentidos ou concepções de educação inclusiva estão vinculados à perspectiva pedagógica, filosófica, sociológica, entre tantos outros pontos de vista com que pode ser tratada. Mas todas elas convergem no sentido de que a sociedade precisa se preparar continuamente para receber e conviver com a diferença.

Especificamente no que se refere à inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns das escolas regulares de ensino, existe uma série de problematizações trazidas em função da complexidade do trabalho com alunos que apresentam algum tipo de limitação física ou psicológica, tendo em vista que estas exigem a disponibilização de recursos dos quais a escola, geralmente, não tem a sua disposição.

Além disso, a escola esteve durante a maior parte de sua história fundada em preceitos da normalização, onde o aluno que apresentasse qualquer tipo de dificuldade era encaminhado às classes ou escolas especiais de ensino. A homogeneidade com que o processo ensino-aprendizagem era desenvolvido, não dava lugar ao trabalho com alunos que apresentassem qualquer “desnível” referente aos padrões estabelecidos como aceitos.

Sassaki (1997) conceitua a inclusão não só do ponto de vista educacional, mas social, afirmando que “a inclusão é um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seu papel na sociedade” (SASSAKI, 1997, p. 41-2).

Esse processo de adaptação, de ambas as partes, não é fácil e tem exigido esforços tanto de políticas públicas, quanto da mentalidade de todas as pessoas envolvidas nesse contexto.

Em uma pesquisa desenvolvida por Martins na cidade de Natal-RN no ano de 2001, foi identificado que a relação entre dificuldade de aprendizagem e deficiência ainda era predominante, tal como foi característico no modelo da integração. Aspecto esse resultado dos equívocos de interpretação e da dificuldade de mudança de concepção de um modelo integrador para um inclusivo.

Não é intenção aqui discorrer sobre as diferenças ou proximidades epistemológicas entre o paradigma da Integração e o da Inclusão, mas vale a pena salientar que existem diversas discussões ainda não superadas sobre as similitudes desses dois paradigmas, talvez

porque a própria Declaração de Salamanca use ambos os termos, ora sinonimizando-os, ora contrapondo-os.

O movimento da Integração tem origem na década de 1960 e é resultado das manifestações sociais em favor da valorização e respeito à pessoa com deficiência. Seu pressuposto está vinculado à Educação Especial apresentando, portanto, um caráter mais restrito. Para Sassaki (1998) a integração é um processo de adaptação da pessoa com deficiência ao contexto da escola regular. Apresenta um caráter de reabilitação do indivíduo à sociedade, baseado no modelo médico da deficiência. O foco do problema, por essa perspectiva, está na pessoa, a qual precisa se moldar ou adaptar para poder conviver em sociedade.

As salas especiais, características do paradigma da integração, configuravam-se em ambientes de habilitação ou reabilitação dos alunos que, por apresentarem problemas de aprendizagem eram encaminhados ao serviço especializado a fim de que pudessem freqüentar ou retornar às salas regulares depois de "tratados".

Apesar de atualmente existirem críticas contundentes referentes ao encaminhamento dos alunos às classes especiais, não podemos fazer uma análise anacrônica sobre a proposta desenvolvida pelo paradigma da integração, tendo em vista que o mesmo se configurou como um avanço e uma conquista das pessoas com deficiência que nem ao menos tinham a possibilidade da convivência, mesmo que parcial, na sociedade.

Para além da idéia de integração, a inclusão, a partir das análises de Blanco (1998), apresenta-se como uma proposta mais ampla, não restrita à Educação Especial, mas vinculada necessariamente aos ideais da educação comum. É um processo que envolve o direito de acesso de todos à educação. Para Blanco (1998, p.3)

> O conceito de escola inclusiva é ligado à modificação da estrutura, do funcionamento e da resposta educativa, de modo que se tenha lugar para todas as diferenças individuais, inclusive aquelas associadas a alguma deficiência. Logo, é um conceito muito mais amplo do que o de integração.

Pode não parecer muito significativo, mas compreender a diferença entre as duas propostas contribui para que a inclusão não se efetue apenas como uma mudança de denominação de modelos que a antecederam. Contribui para entendermos que sua perspectiva não se vincula exclusivamente à Educação Especial, ou às pessoas com deficiência, mas que abrange aspectos que se referem à escola *regular*, aos professores dessa escola *regular*, à organização da educação *regular*.

A inclusão, enquanto paradigma social e educacional não busca o problema no sujeito, identificando-o como incapacitado ou inapto a interagir em sociedade, ao contrário, busca na sociedade modificações nas sua diversas instituições para que possa acolher todas as pessoas a fim de atender suas necessidades (SASSAKI, 1998).

A perspectiva da inclusão tem na heterogeneidade, na diferença, na diversidade as bases para a constituição de uma sociedade menos discriminadora, menos etnocêntrica, menos segregacionista, contrapondo-se à idéia de homogeneidade, de padrão, que terminava por "selecionar" determinadas pessoas e rotular outras.

Nesse sentido, a constituição de uma sociedade, educação, escola inclusiva não se limita a uma nova engenharia didático-pedagógica (BLANCO, 1998), à formulação de políticas públicas, exige acima de tudo maior sensibilidade das pessoas, da sociedade para que possam perceber as diferenças não como desvios, mas como singularidade, como identidade, diferenças essas que nos permitem melhor interagir, evoluir, criar e recriar, que nos tira da monotonia de pensar, agir e querer igual.

O fato de aceitarmos que a garantia da igualdade está no respeito às diferenças não nos impede e não retira a responsabilidade e o direito das pessoas que apresentam limitações físicas, cognitivas ou outras de terem acesso aos serviços e materiais especializados.

Da mesma forma que muitas pessoas compreendem a inclusão como sinônimo de integração, compreendem pessoas com necessidades educacionais especiais como deficientes. Sassaki (1997, 1998), Blanco (1998) Carvalho (2004) chamam atenção para o fato de que as necessidades educacionais especiais não se definem pela origem do problema, mas pelas respostas educativas que podem ser proporcionadas. Essas respostas não se voltam exclusivamente às pessoas com deficiência, estende-se a todos os alunos que se encontrem em processo de aprendizagem.

A falta de maior clareza com relação aos pressupostos que sustentam o ideal de educação inclusiva tem possibilitado equívocos, que se iniciam pela compreensão conceitual e se consolidam em práticas ainda não seguras e carregadas de preconceito com relação à inclusão, especialmente a inclusão de pessoas com deficiência, condutas típicas ou altas habilidades[26].

Esses condicionantes limitadores da implementação efetiva dos ideais da educação inclusiva precisam ser superados tanto do ponto de vista das políticas quantos das ações, já

[26] É importante esclarecer, que mesmo tendo consciência que o termo necessidades educacionais especiais não se restringe à pessoas com deficiência, condutas típicas ou altas habilidades, o mesmo será utilizado para se referir a essas pessoas, de acordo com o que está estabelecido pela Resolução CNE 02/2001.

que a “construção de um novo paradigma social e educacional, em que a diversidade deve ser reconhecida e as diferenças respeitadas, [...] é um dos princípios de luta pela garantia dos direitos humanos” (TEZANI, 2004, p. 50).

É importante ressaltar, no entanto, que a partir da década de 1990 começa a existir um forte movimento nas políticas curriculares nacionais que visam orientar e prescrever o desenvolvimento de ações pedagógicas conjugadas à perspectiva da inclusão. O tópico seguinte tem por objetivo apresentar essas políticas.

2.4 Currículo e Educação Inclusiva: as Políticas Curriculares Nacionais

Não obstante aos interesses internacionais, as políticas nacionais, implementadas pelo governo central brasileiro, ganharam no campo da educação versões bastante peculiares especialmente na área do currículo. Consoantes ao empenho da constituição de uma sociedade inclusiva, foi (e continua sendo) desenvolvida uma política curricular que tem por objetivo controlar e regular ações educacionais nos diferentes níveis de ensino, políticas essas fortemente desenvolvidas a partir da década de 1990.

A legislação educacional brasileira vem sendo desenhada pela configuração de propostas e projetos governamentais que atendem tanto às questões político-organizacionais da educação como a própria dimensão técnico-pedagógica.

Além da LDB, das Diretrizes e dos Planos educacionais, o governo também elaborou, em nível de orientação os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) em 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares em 1998. Esses dois últimos documentos têm como objetivos comuns auxiliar e orientar os professores da Educação Básica a desenvolverem ações didático-pedagógicas que atendam aos fins da educação na contemporaneidade.

Uma das formas de controle do governo sobre a educação se dá por meio do currículo. Para Rocha (2001, p. 109-110)

> [...] o currículo foi nessa nova legislação[27] objeto de profundas transformações. A fim de que a política curricular pensada para o país, que é em essencial uma política do conhecimento oficial, pudesse ter a base legal que garantisse a sua implementação, o(a) legislador(a) não só tratou de

[27] Está se referindo à LDB 9.394/96.

> investir na concepção de currículo, como também no próprio desenho que o mesmo passaria a ter.

A definição de conteúdos mínimos, de disciplinas, dos objetivos e metas do ensino, além das orientações metodológicas e da avaliação se apresentam como mecanismos utilizados pelo governo a fim de consolidar seu projeto social.

Para compreender de que forma o currículo assume esse caráter e como os princípios educacionais inclusivos passam a ser orientadores de uma política curricular é importante conhecer o sentido e o significado do currículo prescrito e dos seus mecanismos de controle, assim como tornar explícito a sentido do currículo no plano educacional.

2.4.1 Compreendendo o sentido e significado do currículo

É extremamente complexo o conceito de currículo se considerarmos que sua formação não se restringe apenas ao desenho curricular que os espaços educacionais planejam. Etimologicamente currículo vem da palavra latina *Scurrere* e refere-se a curso. Para Goodson (1995, p. 31) “as implicações etimológicas são que, com isso, o currículo é definido como um curso a ser seguido, ou mais especificamente, apresentado”.

A partir da etimologia da palavra currículo fica fácil desprendê-lo de qualquer influência social ficando o mesmo na dependência e definição de quem o elabora, sendo também pensado *a priori*. Essa exclusividade na organização curricular permitiu forjar a relação currículo/prescrição, aspecto cada vez mais fortalecido pelas políticas curriculares que, para além da intervenção administrativa, tenta intervir direta e indiretamente na prática escolar por meio da elaboração de parâmetros e diretrizes às quais visam orientar o trabalho pedagógico.

As teorias do currículo, entretanto, na busca de compreender o sentido e o significado do currículo fazem o seu cruzamento com aspectos que superam os limites de sua configuração prescritiva, especialmente as teorias críticas e pós-críticas. Para Sacristán (2000, p. 13)

> A prática a que se refere o currículo [...] é uma realidade prévia muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc., atrás dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores, etc., que condicionam a teorização sobre o currículo [...].

As diferentes facetas que se apresentam na configuração do sentido do currículo tornam o seu significado mais complexo. Gundy, citado por Sacristán (2000, p. 14), afirma que "o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas".

Conceber o currículo a partir da experiência humana significa considerar as condições reais de seu desenvolvimento, por isso Sacristán (2000, p. 21) argumenta que

> entender o currículo num sistema educativo requer prestar atenção às práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais, dotação de professorado, à bagagem de idéias e significado que lhe dão forma e que o modelam em sucessivos passos de transformação.

Portanto, o currículo não pode ser entendido como algo estático, pronto e acabado, mas dinâmico, contínuo e inacabado; construído *no* e *pelo* contexto social.

A análise do currículo dentro de uma perspectiva histórico-crítica traz a tona o controle simbólico desenvolvido pelo Estado, que regula, segundo Apple (1997), o conhecimento oficial, definindo os símbolos a serem transmitidos e os princípios que deveriam organizar essa transmissão. Nesse sentido, mais do que definir "o que", observamos a interferência também no "como" esses conteúdos, conhecimentos, saberes, devem ser repassados. A autonomia da escola passa a ser percebida como condicionada por questões políticas, econômicas e sociais, que alimentam as políticas educacionais resultando em parâmetros e diretrizes (políticas curriculares) que objetivam menos a unidade do trabalho pedagógico do que o controle da instituição educacional.

Para Sacristán (2000, p. 17) "os currículos são expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado". Rocha (2001, p. 114-5) complementa essa idéia ao considerar que:

> [...] todo conhecimento veiculado no interior das escolas é extraído daquilo que podemos denominar de cultura. Portanto, a base nacional comum e seus conteúdos mínimos não podem deixar de ser o resultado de uma seleção cultural considerada a mais apropriada por aqueles(as) que foram responsabilizados(as) pelo processo de seleção.

Sendo o currículo expressão num dado momento histórico ele atende às necessidades desse contexto e, por isso, se reconstitui, já que, como invenção social é resultado de escolhas que concordam com valores e crenças de determinados grupos da sociedade.

O currículo consolidado pela escola, reflexo de construções curriculares estabelecidas pelo Estado (gerenciador do conhecimento oficial) o qual define o conhecimento que deve ser veiculado em forma de conteúdos e disciplinas durante o processo de escolarização, se configura, de acordo com Santomé (1998), num mecanismo de exclusão já que reafirma e legitima conhecimentos e saberes oriundos dos grupos hegemônicos. Para Rocha (2001, p. 206)

> [...] a história da seleção curricular tem sido a de se definir os conhecimentos de alguns grupos como sendo os mais dignos, os mais importantes, os mais relevantes para serem transmitidos para as novas gerações, em detrimento de conhecimentos de outros grupos que sequer são lembrados nos currículos prescritos. Mais do que isto, há todo um esforço para que os currículos selecionados sejam tornados tradição, naturalizados, cristalizados como se fossem construtos ahistóricos.

Assim, o conhecimento oficial tende a uniformizar os saberes forçando os grupos minoritários à adequação e aceitação da cultura hegemônica. A passividade com que essa questão era tratada levou a acomodação e não questionamento da base curricular por muito tempo, o que possibilitou a naturalização e culpabilização do fracasso e da exclusão escolar daqueles que não se adequavam aos modelos pré-estabelecidos.

No geral, a política curricular contribui para que a uniformidade do sistema educativo seja mantida e para que a hegemonia de determinados saberes e formas de saberes sejam consolidadas no meio social. A política curricular mantida pelo governo contribui para uma espécie de exclusão, já que para Santomé (1998), durante muito tempo o currículo excluiu ou negligenciou as vozes de grupos minoritários na sua constituição.

O movimento social e político que vivenciamos atualmente é marcado pela expressão dos direitos democráticos. O discurso e as ações em prol da inclusão social, educacional e escolar são legitimados também por políticas interventivas que visam assegurar aos cidadãos, além do acesso aos bens culturais e materiais, o respeito e a dignidade humana. O currículo, que, segundo Santomé (1998), durante muito tempo se configurou como mecanismo de exclusão, torna-se atualmente instrumento da política educacional inclusiva.

> A relação de determinação sociedade-cultura-currículo-prática explica que a atualidade do currículo se veja estimulada nos momentos de mudança nos

> sistemas educativos, como reflexão da pressão que a instituição escolar sofre desde diversas frentes, para que adapte seus conteúdos à própria evolução cultural e econômica da sociedade (SACRISTÁN, 2000, p. 20).

Assim, a política educacional inclusiva se manifesta em projetos educacionais, como o de Alfabetização de Jovens e Adultos, que tem por objetivo erradicar e diminuir o índice de analfabetismo; apresenta-se por meio das propostas de avaliação do desempenho do estudante do ensino médio, garantindo acesso à universidade aqueles que obtiverem as maiores notas no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio); e também por meio de orientações pedagógicas para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares, cujo objetivo é orientar o professor para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais.

É importante notar que as políticas curriculares inclusivas adotadas pelo governo, por mais que objetivem incluir, podem acabar se configurando como políticas inclusivas excludentes na medida em que propõem um *currículo diferenciado* para determinados grupos, formando guetos e rotulando os sujeitos em função do formato de currículo a eles direcionados visto que se inscreve numa lógica de agrupamento de alunos orientada pela identificação de diferenças de partida, não pelos objetivos "uniformes" de chegada. O currículo das turmas de aceleração é a maior expressão de diferenciação curricular que a escola desenvolve. Não se pretende negligenciar a importância das adaptações curriculares às necessidades dos alunos que as recebem, questiona-se a forma de agrupamento feita em função dessas diferenciações.

Para Carvalho (2004, p. 79) a educação inclusiva pode ser considerada como um "processo que permite colocar valores em prática, sem pieguismos, caridade, filantropia, pois está alicerçada em princípios que conferem igualdade de valor a todas as pessoas". Nesse sentido, a reformulação do processo educacional deveria garantir currículos que valorizassem a diferença como constituição da sociedade e não como deformações diante de padrões estabelecidos socialmente.

As reformas educacionais, mesmo regidas pelo princípio da inclusão e de valorização da diversidade, vêm abordando a questão da diferença como tema transversal no currículo, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1996)[28] que, depois de traçar propostas para trabalhar as disciplinas de base comum, lançam mão de sugestões de temas[29] que podem

[28] Para uma leitura mais detalhada deste documento ver tese de doutoramento de Rocha (2001)

[29] Dentre os temas sugeridos pelos PCNs encontram-se os referentes a sexualidade, diversidade étnica, entre outros

transversalizar os debates em sala de aula. Santomé (1998, p. 148) chama atenção para os currículos que tratam as culturas dos grupos minoritários como *suplementos*, uma vez que "a informação sobre as comunidades silenciadas, marginalizadas, oprimidas e sem poder é apresentada de maneira deformada, com grande superficialidade, centrada em episódios descontextualizados". Essa tônica de trabalho em sala de aula ele denomina de "currículo de turistas"[30].

Observa-se, portanto que a exclusão não está apenas no tipo de currículo direcionado a cada grupo social, mas a própria forma como esses grupos são tratados pelo currículo.

Se para Sacristán (2000, p. 34) "o currículo é uma opção cultural, o projeto que quer tornar-se na cultura- conteúdo do sistema educativo para um nível escolar ou para uma escola de forma concreta" é importante analisá-lo dentro de um contexto, na intenção de esclarecer as suas opções implícitas. Portanto, a política curricular da escola inclusiva, especialmente as destinadas ao trabalho das pessoas com necessidades educacionais especiais, não pode ser vista como um ato de benevolência e caridade do governo. Nelas, é importante analisar suas potencialidades e contradições uma vez que vão interferir direta ou indiretamente na prática escolar, nos objetivos da educação, nas formas de organização do ensino e no processo de formação de professores, conforme podemos observar pelo tópico a seguir.

2.4.2 Propostas Curriculares Nacionais para a Inclusão dos alunos com NEE

Para compreender como se configura a constituição de uma política curricular é importante primeiramente defini-la a fim de se tornarem explícitas as intenções que lhes estão ocultas. De acordo com Sacristán (2000, p. 109) a política curricular é

> um aspecto específico da política educativa, que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e incidindo na prática educativa, enquanto apresenta o currículo a seus consumidores, ordena seus conteúdos e códigos de diferente tipo.

[30] Fazer um currículo de turistas é trabalhar esporadicamente, por exemplo, um dia por ano, em temas como luta contra preconceitos racistas, ou dedicar-se refletir sobre as formas adotadas de opressão das mulheres, ou da classe trabalhadora, pesquisar a poluição, as guerras, os idiomas oprimidos, etc. (SANTOMÉ, 1998, p. 148)

Nesse sentido, se temos uma política educativa voltada para a consolidação de uma educação e escola inclusiva, temos como conseqüência uma política curricular voltada a essa mesma perspectiva que assume um caráter próprio dentro das intenções de quem a elabora.

Mesmo que o meu foco de discussão se volte às políticas destinadas a inclusão dos alunos com NEE, não tenho como fugir de uma discussão que pelo menos se inicie com a inclusão de todos os grupos que tiveram seu direito de acesso aos espaços educacionais negligenciados historicamente, já que as políticas específicas às pessoas com NEE se iniciam pelas diretrizes e recomendações mais gerais no campo educacional.

Enquanto política, o currículo emerge de decisões gerais oriundas da ordenação jurídica e administrativa. Nesse sentido, as determinações por elas definidas não são neutras, configuram-se como intenções que fazem parte de políticas mais amplas, articulando-se a projetos sociais, econômicos, culturais fruto de determinada realidade situada historicamente, de caráter espacial e temporal (APLLE, 1997; SACRISTÁN, 1998, 2000; SANTOMÉ, 1998; YOUNG, 2000).

Para Sacristán (2000, p. 107)

> A política sobre o currículo é um condicionamento da realidade prática da educação que deve ser incorporado ao discurso sobre o currículo; é um campo ordenador decisivo, com repercussões muito diretas sobre essa prática e sobre o papel e margem de atuação que os professores e os alunos têm da mesma.

Apresentando-se como um mecanismo de controle (SACRISTÁN, 2000; GOODSON, 1995), as intervenções do governo, sejam elas federal, estadual ou municipal, incidem diretamente no cotidiano escolar.

Especialmente na década de 1990, podemos observar uma série de reformulações que se desenham a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, que define no Art. 3º como alguns dos princípios básicos da educação a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e o respeito à liberdade e apreço à tolerância (BRASIL, 1996).

Esses princípios educacionais formulados a partir dos ideais de Educação para Todos ganharam mais consistência com as diversas diretrizes, elaboradas para os diferentes níveis de ensino (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, 1996; Diretrizes Curriculares para a Educação Especial na Educação Básica, 2001; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, 2002). Esses documentos configuram-se como um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos, com o

objetivo de orientar as escolas em suas organizações, articulações, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. Para Moreira (2006) as diretrizes desenvolvidas pelo governo brasileiro incorporam flagrante preocupação com a concepção de identidade e diferença, uma vez que reconhece as diversidades e peculiaridades básicas dos alunos no que se refere a gênero, etnia, raça, idade, origem regional, cultural, classe social, condições psicológicas e físicas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CNE/CB, Nº 2, 11 de fevereiro de 2001) expressam determinações e orientações voltadas ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, no que tange aos aspectos pedagógicos e formação de professores. No Parecer 17/2001, referente à Resolução 2/2001

> A inclusão é definida como a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (BRASIL/CNE, 2001a).

Nesse sentido a educação voltada às pessoas com necessidades educacionais especiais está fundamentada nos princípios da preservação da dignidade humana, na busca da identidade e no exercício da cidadania. Práticas durante muito tempo negligenciadas no trato às pessoas que apresentassem qualquer tipo de deficiência, fosse ela física, motora ou cognitiva. De acordo com o Parecer, os princípios que orientam a elaboração das diretrizes têm por finalidade acabar com qualquer tipo de discriminação e garantir o desenvolvimento da cidadania.

Além dos fundamentos e princípios que embasam a inclusão das pessoas com NEEs nas classes regulares de ensino, das determinações sobre a organização do sistema educativo, são também desenvolvidas orientações referentes aos aspectos e componentes pedagógicos. No Art. 8º, inciso III as Diretrizes definem que as escolas devem prever e prover na organização das suas classes comuns:

> flexibilizações a adaptações curriculares que considerem os conteúdos básicos e instrumentais dos conteúdos básicos, metodologia de ensino e didáticos recursos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a freqüência obrigatória (BRASIL, 2001b).

Garcia, J. (2005) ressalta que a crítica à homogeneização está presente ao longo das Diretrizes e do Parecer sobre a mesma. Mas, assinala que a heterogeneização proposta pela via de processos educacionais, métodos e equipamentos diferenciados têm como referência a incapacidade do aluno, "o não acompanhamento do processo educacional". Por isso, questiona: "a política está centrada na diversificação dos modos de acesso a educação básica no sentido de perseguir diferentes maneiras de entrar em contato com os conhecimentos, ou no sentido de racionalizar formas diversas de participação, currículos diferentes e desiguais desde o princípio?" (GARCIA, J., 2005, p. 7)

Apesar das determinações oriundas da Resolução 2/2001, podemos observar orientações de forma mais nítida sobre a prática escolar nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares: atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais, elaborados em 1998 pela Secretaria de Ensino Fundamental em parceria com a Secretaria de Educação Especial, cujo objetivo é subsidiar os professores brasileiros na sua tarefa de favorecer seus alunos na ampliação do exercício da cidadania por meio da adequação curricular orientando a prática pedagógica (BRASIL, 1998).

O documento foi elaborado com base no reconhecimento da diversidade existente na população escolar e na necessidade de respeitar e atender a essa diversidade.

Em sua apresentação o documento considera que:

> O direito da pessoa à educação é resguardado pela política nacional de educação independentemente de gênero, etnia, idade ou classe social. O acesso à escola extrapola o ato da matrícula e implica apropriação do saber e das oportunidades educacionais oferecidas à totalidade dos alunos com vistas a atingir as finalidades da educação, a despeito da diversidade na população escolar. (BRASIL, 1998)

Podemos observar que as bases que fundamentam a proposta de inclusão dos alunos independente das necessidades educacionais especiais que apresentem orientam-se por uma perspectiva ideológica de atendimento das necessidades básicas dos alunos (NEBAS) instituídas a partir da Declaração Mundial de Educação para Todos, o que reafirma a idéia de que as políticas curriculares nacionais estão em acordo com as políticas curriculares mundiais.

Os Parâmetros focalizam o currículo como:

> ferramenta básica da escolarização; buscam dimensionar o sentido e o alcance que se pretende dar às adaptações curriculares como estratégias e critérios de atuação docente; e admite decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de os alunos aprenderem,

> considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola (BRASIL, 1998).

A política curricular materializada por meio também dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares orienta as escolas e seus professores a desenvolverem ações adequadas para atenderem a diversidade de necessidades que se apresentarem no contexto da escola e na sala de aula. Coloca tanto na gestão da escola quanto no professor a responsabilidade e o protagonismo de tais ações já que entende que

> As adaptações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. (BRASIL, 1998).

Para o governo as adaptações podem ser significativas, quando voltadas a modificações mais amplas, dentro da própria construção do Projeto Pedagógico da escola, e não significativas, quando se referem às alterações realizadas pelo professor em sala de aula. Essas adaptações se dão nos aspectos: 1) **Organizativas -** organização de agrupamentos, organização didática, organização do espaço; 2) **Relativas aos objetivos e conteúdos** - priorização de áreas ou unidades de conteúdos, priorização de tipos de conteúdos, priorização de objetivos, seqüenciação, eliminação de conteúdos secundários; 3) **Avaliativas -** adaptação de técnicas e instrumentos, modificação de técnicas e instrumentos; 4) **Nos procedimentos didáticos e nas atividades** - modificação de procedimentos, introdução de atividades alternativas às previstas, introdução de atividades complementares às previstas, modificação do nível de complexidade das atividades, eliminando componentes, seqüenciando a tarefa, facilitando planos de ação, adaptação dos materiais, modificação da seleção dos materiais previstos; 5) **Na temporalidade** - Modificação da temporalidade para determinados objetivos e conteúdos previstos.

É importante ressaltar, no entanto, que Sacristán (2000) alerta para o fato de que em muitos casos a política curricular está longe de ser uma proposição explícita e coerente. E se hoje assume um caráter que "se oculta sob regulamentações administrativas e 'orientações pedagógicas', que têm a pretensão de 'melhorar' a prática" (p. 109) é porque já deixou de se apresentar explicitamente como controle coercitivo.

Com a intenção de contribuir para a melhoria da prática do professor no trato com a diversidade, especialmente dos alunos com NEE, as orientações sugeridas pelos Parâmetros e

as regulações estabelecidas pelas Diretrizes convidam para um trabalho docente pautado numa pedagogia mais ativa, centrada nas necessidades dos alunos, sem perder de vista as metas da educação dentro do contexto social que estamos inseridos. Dessa forma, definem o tipo de profissional docente para a escola inclusiva.

Posso considerar, portanto, que a política curricular adotada para a Educação Básica interfere diretamente na política de formação docente. Se antes a escola era regulada por padrões homogeneizadores de organização, percebendo o aluno como sujeito passivo do processo e colocando o foco de atenção nos conteúdos de ensino, hoje a escola vivencia um movimento praticamente oposto, onde os conteúdos se tornam instrumentos (meios) para o desenvolvimento de habilidades e competência dos alunos, os quais se colocam como um dos sujeitos centrais do processo ensino-aprendizagem.

Se a formação do professor era centrada no domínio do conteúdo específico, estando a licenciatura vinculada ao bacharelado, atualmente a licenciatura adquire sua autonomia, colocando as disciplinas ditas pedagógicas num processo de vinculação direta entre teoria e prática.

Ora, o movimento aqui apresentado é elucidativo de um contexto que mobiliza políticas educacionais para os diferentes níveis e modalidades de ensino. Portanto, o processo de formação de professores não está descolado dessa conjuntura. O novo paradigma de sociedade que se quer construir perpassa e depende do desenvolvimento de sujeitos que possam contribuir positivamente para a consolidação desse ideal. O professor, diante disso, é tido como um dos principais agenciadores nesse processo. Dessa forma, os olhares dos legisladores se voltam ao tipo de formação que tanto os professores quanto os futuros professores devem receber.

Nesse sentido, a próxima seção se desenvolve na intenção de apresentar e analisar as definições postas pelas políticas de formação docente buscando apresentar o que elas definem como *preparação adequada* do professor, especificamente no processo de formação inicial, para trabalhar no contexto da educação inclusiva, sem perder de vista que as orientações e prescrições delas decorrentes fazem da conjuntura posta no decorrer desta seção, estando imersa também em contradições e interesses de uma política maior.

3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A formação do professor se configura numa temática, alvo de discussão tanto do ponto de vista teórico quanto das políticas educacionais, especialmente a partir da década de 1990. Associada à melhoria da qualidade da Educação Básica e as atuais tendências da sociedade e educação inclusiva (considerando o amplo aspecto do termo como evidenciado na seção 2, tópico 2.2 e 2.3) a formação docente passa a ser alvo de reforma tanto do ponto de vista da organização institucional como curricular. Tais reformas estão vinculadas ao ideal de qualidade da educação e quando associadas à inclusão educacional dão vasão a uma perspectiva pouco definida, mas muito recorrente: a idéia de formação adequada. Nesse sentido, esta seção tem por objetivo fazer aproximações sobre o sentido dessa formação adequada e como ela pode ser objetivada nos currículos de formação inicial dos professores para a Educação Básica. Vale lembrar desde já, que esses referenciais teóricos e políticos educacionais, servirão como ponto de ancoragem para a análise dos projetos político-pedagógicos dos cursos de formação de professores da UFPA.

3.1 Discutindo a formação inicial do professor

Contínuos têm sido os debates sobre a formação de professores seja ela inicial ou continuada. Diferentes também são as perspectivas com que essa temática é discutida. De acordo com a pesquisa desenvolvida por Ramalho, B. *et al* (2002) no site da Associação Nacional de Pesquisa em Educação[31] (ANPEd), os enfoques mais freqüentes com relação a pesquisa sobre a formação de professores nos programas de pós-graduação são: profissionalização, saberes docentes, identidade e prática pedagógica. Essas temáticas – dentre outras como currículo, ensino e pensamento do professor – são discutidas tanto na formação inicial como continuada do professor. Esses dados, ainda que aqui tratados de forma apenas elucidativa, evidenciam que o campo de discussão sobre a formação de professor é denso e amplo, passível de diferentes possibilidades de pesquisa.

Nesse sentido, discutir a formação de professores é um empreendimento que precisa considerar esse processo não de forma estanque, ou em momentos isolados, mas em contínuos

[31] http://www.anped.org.br

que se completam/complementam. Para Monteiro (1989 citado por GONZÁLEZ, J., 2002, p. 245) "não podemos desejar que a formação inicial ofereça produtos acabados, mas entendê-la como primeira fase de um processo, longo e diferenciado, de desenvolvimento profissional".

Por outro lado, temos que considerar que antes do professor passar por um processo sistemático de formação para a docência, já vivenciou uma série de experiências no ambiente escolar que o leva a compreender o ensino a priori a formação sistematizada.

Para Sharoon Feiman (1983 citada por García, C. 1999) o professor passa por quatro fases de aprender a ensinar[32]: 1- fase do pré-treino, que inclui as experiências prévias do ensino que os candidatos a professor tiveram enquanto alunos; 2- fase de formação inicial, etapa de preparação formal numa instituição específica, no qual o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas acadêmicas; 3- fase de iniciação, que corresponde aos primeiros anos do exercício profissional do professor; 4- fase de formação permanente, que inclui todas as atividades planificadas pelas instituições ou pelos próprios professores para o aperfeiçoamento do ensino. Apenas pela classificação feita por Feiman é possível discutir o *continuum* da formação docente por pelo menos quatro enfoques, o que evidencia a amplitude dessa temática.

Devido a essa amplitude, é interessante deixar explícito que conceitos e princípios básicos sobre a formação de professores orientam as análises desenvolvidas no decorrer da pesquisa. Nesse sentido, devo afirmar que compactuo com o conceito de García, C. (1999, p. 26) para quem

> A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competência ou disposições, e que lhes permite investir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Essa perspectiva compreende a formação como um processo contínuo e inacabado que visa o aperfeiçoamento da prática educativa, com vistas ao desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem.

Nesse sentido a formação inicial e continuada dos professores precisa convergir para o aperfeiçoamento da prática educativa, de forma a garantir qualidade do ensino e

[32] Para esta autora aprender a ensinar não é sinônimo de formação de professores.

consequentemente do aprendizado. Para García, C. (1999) a formação de professores deve estar assentada nos seguintes princípios: conceber a formação como um contínuo; integrar a formação de professor em processo de mudança, inovação e desenvolvimento curricular; ligar o processo de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola; integração entre formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares, e a formação pedagógica; necessidade de integração teoria-prática; isomorfismo entre a formação recebida e o que se espera que o futuro professor desenvolva; individualização; e finalmente, a reflexão.

Os princípios salientados por García, C. (1999) se configuram como indicadores de mudanças nos currículos de formação que, conforme pesquisas de Esteve (1995), Pimenta *et al* (2005a, 2005b); Ghedin (2005); Tardif (2002; 2005); Imbernón (2005), entre outros, denunciam o distanciamento entre a formação recebida e a realidade educacional. Esse é um dos aspectos que, como evidenciarei mais adiante, constitui-se barreira na formação do professor no contexto da educação inclusiva.

Na contemporaneidade um dos alvos de maiores críticas tem sido a formação inicial do professor. De acordo com Nunes (2003, p. 348), os limites da formação inicial se dão pelo fato dos cursos

> [...] propagarem um ensino distante das reais necessidades formativas dos futuros professores, caracterizando-se por serem propedêuticos; por dicotomizarem o par teoria-prática no processo de construção do conhecimento; por trabalharem o enfoque idealizado de aluno/escola/professor/ensino; [...]

A formação inicial dos professores é uma das etapas de formação que mais tem sido alvo de críticas dos pesquisadores por manter-se predominantemente vinculada a uma perspectiva de formação teórica e técnica. A constituição curricular dos cursos de formação de professores esteve assentada na desarticulação teoria/prática, conhecimento específico/pedagógico, entre os demais aspectos evidenciados acima.

Gómez (1992) afirma que ao longo de décadas a formação de professores esteve impregnada de uma concepção linear que abrangia dois componentes de conteúdos. Um *científico-cultural*, que segundo ele pretende assegurar o conhecimento do conteúdo a ensinar. E outro *psicopedagógico*, que permite aprender como atuar eficazmente na sala de aula (GÓMEZ, 1992). Em sua análise, essa divisão simplista é característica do paradigma de formação técnico linear, onde se observa(va) um grande hiato entre os conhecimentos

pedagógicos e específicos, havendo a predominância deste sobre o primeiro, que se restringia ao último ano dos cursos de licenciatura[33].

É importante salientar que durante quase todo século XX a escola esteve arraigada a padrões uniformizadores e homogeneizadores do processo ensino-aprendizagem, já que a educação, fundada em princípios psicologizantes, era tida como um processo que consistia em "modificar os padrões de comportamento das pessoas" (TYLER, 1976). Essa mudança de comportamento era necessária para o enquadramento ao meio social, levando a exclusão daqueles que desviassem aos padrões previamente estabelecidos como socialmente aceitáveis, já que a escola assentava-se em determinados modelos e condutas, as quais garantiam a hegemonia de certos grupos sociais.

O papel do professor, então, ficava restrito ao desenvolvimento cognitivo do aluno. Seu trabalho eminentemente técnico-pedagógico alicerçava-se em conhecimentos disciplinares e instrumentais uma vez que sua função se resumia a transmissão de informações e controle do aprendizado.

Portanto, o tipo de formação predominante nos cursos de licenciatura possuía (e em alguns ainda possui) sua organização pautada no modelo da racionalidade técnica, voltado a um pragmatismo que movia o trabalho do professor ao domínio da técnica. De acordo com Contreras (2002, p. 90/1):

> A idéia básica do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir efeitos ou resultados desejados.

Essa perspectiva de formação conduziu a supervalorização da teoria e a própria dicotomização entre ela e a prática, tendo em vista que a última era/é a mera aplicação da primeira. O professor então, se reduzia a um "profissional" que aplicava os conhecimentos elaborados pelos especialistas. Suas capacidades produtiva, criativa e reflexiva eram negligenciadas na sua própria formação. Até porque a racionalidade técnica pressupõe uma forma de organização do conhecimento, que garante *status* de um conhecimento sobre o outro, possibilitando a hierarquização do saber. O currículo era/é, portanto, "reflexo dessa hierarquia de subordinação do aprendizado prático ao teórico" (CONTRERAS, 2002, p. 92).

[33] Vale lembrar que a partir da Resolução 1/2002 os cursos de licenciatura passam a adquirir autonomia em relação aos cursos de bacharelado, ganhando terminalidade própria.

A perspectiva atual da escola, movida pelos princípios democráticos de acesso e permanência e pelo ideal de educação para todos, fez emergir novos públicos escolares. De acordo com Champman e Aspin (2001, citados por MORGADO, J. C., 2004, p. 116)

> o acesso maciço à educação [...] e a necessidade de oferecer oportunidades educativas que responda a princípios de eficácia econômica, de justiça e inclusão social, de participação democrática e de desenvolvimento pessoal trouxeram novas exigências aos sistemas educativos e às escolas, aspectos com os quais nos confrontamos atualmente.

Os confrontos vivenciados atualmente além de refletirem diretamente no currículo educacional, na organização escolar, no trabalho pedagógico dos professores, entre outros aspectos, conduzem a necessidade de reformulação das propostas de formação, que assentadas em princípios uniformizadores e homogeneizadores do processo educacional não dão conta de responder às perspectivas atuais da escola, pautada agora nos princípios da diferença e da diversidade.

O paradigma da educação inclusiva atravessa o campo educacional e faz a escola confrontar-se consigo mesma. O ideal de escola inclusiva traz aos professores uma série de responsabilidades vinculadas muito mais ao aprendizado do que ao ensino, portanto rompendo com as perspectivas de formação idealizadas para os alunos ditos *normais*, ditos *ideais*.

De acordo com essa nova perspectiva e considerando que "professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas" (PIMENTA, 2005b, p. 18), a formação inicial do professor precisa, segundo Imbernón (2005, p. 58), "fornecer as bases para construir o conhecimento pedagógico especializado". Para García, C. (1999) as metas e finalidades da formação inicial de professores devem incluir as dimensões de conhecimentos, destrezas, habilidades ou competências e atitudes ou disposições que precisam ser desenvolvidas pelo futuro docente.

O processo de formação inicial, considerando entre outros aspectos o contexto de alargamento do papel social da escola e da função docente, precisa enfrentar o desafio da superação do conteudismo e do tecnicismo que marcaram os currículos dos cursos de licenciatura e se aproximar das atuais perspectivas de ensino e aprendizagem[34] que permeiam a prática docente.

[34] Essas concepções estão impregnadas pelas teorias interacionistas e sócio-interacionistas.

Os sentidos do ensino e de ser professor ganham novos delineamentos, já que a interação vivida entre pessoas (a pessoa professor e a pessoa aluno) está repleta de significados e significância que vão para além do domínio e controle do conhecimento. Para Morgado, J.C., (2004, p. 121), citando Connell (1997), "ser professor não é apenas possuir um corpo de conhecimentos e a capacidade de controle de uma aula" é, além disso, "estabelecer relações humanas com as pessoas a quem ensina". Para ele, tanto o aprender como o ensinar se configuram num processo humano e social árduo.

As concepções de ensinar e aprender não mais entendidas como produtos de técnicas aplicadas, mas como percurso orientado por intencionalidades e critérios definidos (MORGADO, J.C., 2004), exige do professor um processo de aperfeiçoamento contínuo. Exige, dentre outros aspectos, autonomia e reflexão.

Para Morgado, J. C. (2004) e Pimenta *et al* (2005a, 2005b), enquanto a formação de professores estiver assentada em modelos teóricos baseados na racionalidade tecnológica, configurar-se-á como um dos obstáculos para a mudança educativa. "É preciso romper com certa 'liturgia formativa profissional' que insiste em formar profissionais mais para o terreno da execução do que da decisão" (MORGADO, J.C., 2004, p. 131). A citação a seguir é bastante elucidativa da necessidade atual de reformular as propostas de formação de professores.

> Os importantes desafios que hoje se colocam a nível curricular carecem de professores com capacidades de iniciativa e de decisão, não só em termos de gestão curricular, mas também do domínio da concepção e realização de projetos, do recurso a metodologias inovadoras e a estilos de ensino-aprendizagem às características, interesses, motivações e ritmos de aprendizagem dos alunos com que trabalham. (MORGADO, J.C., 2004, p. 131)

Atender aos ritmos diferenciados de aprendizagem, à diversidade de interesses e motivações dos alunos, às diferenças sociais, biológicas, físicas, cognitivas, emocionais que constituem os espaços educacionais convida os professores a assumirem posturas mais ativas e exige formação mais sólida e próxima a dinâmica escolar.

O desafio da educação inclusiva, ainda muito mais movimentado em nível de políticas educacionais do que em práticas pedagógicas efetivas, vem se consolidando nos espaços escolares por tentativas de erro/acerto. Não posso negar, no entanto, que já existem casos de escolas bem sucedidas nessa questão, especialmente nas escolas do Rio Grande do Norte, conforme experiências relatadas no Projeto Escola Viva.

Por outro lado, não posso perder de vista que a grande responsabilidade colocada sob o professor no que se refere ao sucesso dessa escola só pode ser cobrada se forem garantidas estruturas materiais e pessoais de apoio. Na lógica desse mesmo raciocínio, compactuo com as considerações de Nunes (2003, p. 350) ao afirmar que:

> o gérmen da idéia de que a formação inicial do professor, ao ser constituída por limites e distorções, deve ser considerada como introdutória, logo, inicial, sem a preocupação de oferecer um produto (professor) completo, pronto e acabado, modelo profissional que historicamente correspondeu a um perfil profissional desejado.

Assim, da mesma forma que a escola inclusiva depende de um conjunto de modificações, adaptações e inovações, a formação inicial do professor precisa corresponder a essa perspectiva e expectativa, sem, contudo, esperar dela a solução para enfrentamento dos desafios atuais da escola.

Nesse sentido, o tópico a seguir se desenvolve no esforço de apresentar, a partir dos referenciais teóricos, o que se espera da formação inicial de professores no contexto da educação inclusiva.

3.1.1 O que é formar professores para a educação inclusiva?

Não é minha pretensão criar receitas com relação à formação ou conhecimentos que o futuro professor da educação básica precisa receber para trabalhar em escolas inclusivas. No entanto, pesquisas (CARVALHO, 2004; DAMASCENO, *et al* 2006; DUEK e NAUJORKS, 2006; INÁCIO, 2006) têm demonstrado que a maioria dos professores da Educação Básica reclama de não ter passado por uma formação adequada para trabalhar na perspectiva da educação inclusiva, especialmente com a inclusão de alunos com NEE nas classes comuns das escolas regulares de ensino. Diante disso cabe primeiramente responder a seguinte questão: o que se entende por formação (ou preparo) adequada (o) para trabalhar em escolas inclusivas?

A proposta de educação inclusiva, realidade não apenas das escolas brasileiras, não se concretiza pela simples matrícula de alunos com NEE ou demais grupos excluídos dos espaços educacionais nas escolas regulares. De acordo com Rodrigues (2003, p.95) “estar incluído é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence a escola e a escola sentir que é responsável por ele”. Para González, J. (2002, p. 128) “uma educação que se

pretende integradora e não-segregadora deve assumir o compromisso de oferecer respostas à complexidade de interesses, problemas e necessidades que acontecem na realidade educacional".

Nesse sentido, as respostas que se esperam da escola visam ao atendimento da diversidade, da diferença entre os sujeitos. Para tanto, a escola é convidada a se adaptar às necessidades dos seus alunos e não o contrário.

Promover essa adaptação, ou possibilitar a todos o acesso ao currículo escolar, vai depreender um movimento de reformulação de objetivos, metas, princípios, conteúdos, metodologias, recursos e forma de avaliação educacional.

Segundo Carvalho (2004), a resistência dos professores e o argumento de se considerarem despreparados para desenvolver uma prática comum a todos e ao mesmo tempo sensível à diversidade e às diferenças individuais, dá-se pelo fato de os professores terem passado por uma formação que os habilitava a trabalhar sob a hegemonia da normalidade.

A formação inicial, organizada na perspectiva da normalidade, da homogeneidade, acaba não possibilitando ao futuro professor perceber a diversidade e a diferença como positivas, o que leva a percepção da pessoa deficiente pela deficiência e não pela sua potencialidade. Nesse sentido, Carvalho (2004, p. 53) é afirmativa ao dizer que:

> A importância que se tem atribuído a causa das deficiências, com ênfase para os componentes orgânicos, gerou uma rede de significações que associa deficiência com doença. Essa associação obedece a estereótipos sociais muito estruturados em torno da normalidade como sinônimo de saúde e da deficiência como desvio, estigma, decorrente de patologias.

Ainscow (2001), González, J. (2002), Damasceno *et al* (2006), Duek e Naujorks (2006) têm feito um forte empreendimento em estudar a educação e a diversidade, apontando que a perspectiva atual das escolas, no que tange ao seu currículo e organização, tem exigido profissionais mais autônomos, críticos e reflexivos.

Esse consenso entre os pesquisadores da inclusão se inicia pela crítica feita principalmente ao tipo de formação que ainda perdura nos cursos de licenciatura, que, de acordo com Damasceno *et al* (2006) contribui para engessar os professores na busca de um saber-fazer técnico, que pouco ou nada contribuem para resistir à exclusão.

Nesse sentido, deduz-se que formar professores do ensino regular para trabalharem com alunos com NEE, não se limita apenas a possibilitar ao licenciando informações sobre educação especial. Para esses autores (AINSCOW, 2001; GONZÁLEZ, J. 2002; DAMASCENO *et al*, 2006; DUEK E NAUJORKS, 2006) assim como a escola inclusiva

exige uma reformulação geral na sua estrutura organizativa e curricular, a qual interfere diretamente na prática do professor, a formação (inicial e continuada) dos docentes também necessita ser reformulada.

Da mesma forma que se pensa a escola inclusiva como um novo paradigma educacional, modificando concepções e práticas, a formação do professor também precisará estar assentada num novo paradigma, que supere o tecnicismo e o conteudismo ainda presentes na maioria dos cursos de formação. De acordo com Figueiredo (2002) para trabalhar com crianças com necessidades educacionais especiais incluídas nas escolas regulares de ensino não requer um tipo de especialização, mas o aprimoramento do professor no ensino e na aprendizagem para que possa identificar e superar as dificuldades dos alunos. Em linhas gerais o autor espera que a formação possibilite ao docente a capacidade de "realizar reflexões e questionamentos sobre sua própria prática, enfatizando o trabalho cooperativo em detrimento da competição, respeitando os diferentes estilos de aprendizagem e, sobretudo, refletindo, planejando e assumindo a educação" (FIGUEIREDO, 2002, p. 77).

Pragmaticamente falando, os cursos de formação inicial, entendidos aqui como momento privilegiado de discussão crítica das questões educacionais, estão sendo convidados, nesse contexto, a rever suas concepções de educação, ensino, aprendizagem, currículo e avaliação, para assim poder acompanhar e contribuir para a consolidação da educação inclusiva.

Enquanto os espaços de formação estiverem enclausurados e engessados em visões reducionistas do processo de aprender e ensinar, desencorajando o futuro professor a exercer sua autonomia e não discutindo ou apenas possibilitando uma percepção do deficiente pela deficiência, pouco ou nada contribuirá para a modificação das práticas pedagógicas do professor, impossibilitando ao mesmo burlar a perspectiva funcional e uniformizadora do fazer educacional.

Numa pesquisa realizada com professores de duas escolas públicas de São Paulo e duas escolas públicas de Lisboa, Silva M. O. (2003) buscou compreender com os professores que vivenciavam a inclusão de alunos com NEE de quais conhecimentos esses docentes sentiam falta para lidar com esses alunos. Seu objetivo era descobrir as necessidades dos professores a fim de proporcioná-los formação continuada o mais próximo possível dos seus interesses. Dessa pesquisa foram depreendidas as seguintes necessidades/motivações apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 1: Necessidades/Motivações para a Formação Contínua Referidas pelas Professoras Entrevistadas

Dificuldades/Motivações para a formação contínua	Lisboa	São Paulo
Identificar NEE	**X**	**X**
Conhecer metodologias que levem em conta alunos com NEE	**X**	**X**
Aprofundar conhecimentos sobre as relações da escola com a família	**X**	**X**
Aprofundar conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente	**X**	**X**
Aprofundar conhecimentos sobre planificação	**X**	**X**
Aprofundar conhecimentos sobre avaliação	**X**	**X**
Conhecer métodos especiais sobre leitura e escrita	**X**	**X**
Conhecer técnicas de expressão ligada ao trabalho com alunos com NEE	**X**	**X**
Saber adaptar atividades às dificuldades dos alunos	**X**	**X**
Conhecer concepções de NEE		**X**
Aprofundar conhecimentos sobre a relação da escola com a comunidade	**X**	
Aprofundar conhecimentos sobre o trabalho em grupo	**X**	
Saber fazer correções articulatórias	**X**	
Desenvolver temas como “O papel do deficiente na sociedade”	**X**	

Fonte: Dados coletados na pesquisa de Silva, M. O. 2003, p. 57

Fica evidente, a partir dos dados do quadro acima, que as necessidades do professor se vinculam a organização curricular, ao planejamento, formas de avaliação, interação escola/família, escola/comunidade, entre outros aspectos que vão além do conhecimento patológico da deficiência.

A pesquisa de Silva, M. O. (2003) evidencia que as necessidades dos professores não se limitam exclusivamente ao conhecimento sobre a deficiência. Para Figueiredo (2002, p. 76) "o docente não tem a obrigação de se preparar para suprir as necessidades clínicas e terapêuticas de seus alunos, mas para lidar pedagogicamente com eles".

Nesse sentido, não é suficiente no processo de formação inicial a simples inclusão de uma disciplina voltada a Educação Especial, já que ela sozinha pouco contribuirá para o desenvolvimento de habilidades profissionais que conformem o aspecto pedagógico como um todo. Para Bueno (1999) não basta incluir nos currículos de formação de professores conteúdos e disciplinas que permitam uma capacitação básica para o atendimento de pessoas com necessidades especiais, como prescreve o MEC, "pois a eterna indefinição sobre a sua formação, aliada a fatores macrossociais e políticas educacionais, tem produzido professores com baixa qualidade profissional" (BUENO, 1999, p. 157).

A questão da formação do professor para a educação inclusiva vai para além do desenvolvimento de conhecimentos sobre as deficiências ou dificuldades de aprendizagem, continua o autor:

> O que se deve ter em mente é que, para a inclusão de crianças deficientes no ensino regular, há que se contar com professores preparados para o trabalho docente que se estribem na perspectiva de diminuição gradativa da exclusão e da qualificação do rendimento do alunado, ao mesmo tempo em que, dentro dessa perspectiva, adquiram conhecimentos necessários e desenvolvam práticas específicas necessárias para a absorção de crianças com deficiências evidentes. (BUENO, 1999, p. 157)

Mittler (2003), Morgado, J. (2003) e Stainback e Stainback (1999) apresentam propostas curriculares de formação de professores as quais permitem visualizar que conhecimentos ou que re-significação de conhecimentos podem ser incluídos ou alterados nos cursos de formação inicial a fim de que ele cumpra a missão de estar o mais próximo possível aos desafios da Educação Básica e, consequentemente, da educação inclusiva.

Para Mittler (2003, p. 184), os professores precisam "refletir sobre as propostas de mudança que mexem com seus valores e suas convicções, assim como aquelas que afetam a sua prática profissional cotidiana". Para tanto, acredita que a formação inicial seja o melhor

investimento a longo prazo que pode garantir profissionais qualificados com compreensão básica adequada para o ensino inclusivo.

Esse pesquisador, na busca de apresentar o desenvolvimento da educação inclusiva na Inglaterra, subsidia-se em documentos oficiais do governo britânico proporcionando a visibilidade do movimento da educação inclusiva nesse país. Nas análises empreendidas nos documentos o autor aborda, entre outros aspectos, questões referentes a formação inicial evidenciando as exigências aos futuros professores para trabalharem em escolas inclusiva. De acordo com Mittler (2003, p. 192) o relatório SENTC[35] de 1996, oferece algumas sugestões sobre competências que os estudantes devem apresentar no período da indução[36], entre elas, "desenvolver um conhecimento completo sobre a política de necessidades educacionais especiais, aprender a colaborar com os pais, tornar-se proficiente em modos diferentes de avaliação a fim de demonstrar o desempenho dos alunos e aprender sobre modos diferentes de extrair visões e as perspectivas dos alunos".

É importante observar o quanto tem sido preocupação da maioria dos pesquisadores questões referentes a metodologia, a avaliação e o trabalho em equipe como aspectos fundamentais para a qualidade e sucesso da educação inclusiva.

A literatura portuguesa, país que possui uma vasta produção na área, também apresenta orientações com relação ao novo perfil docente e, consequentemente, ao tipo de conhecimentos, habilidades e competências necessários para que o professor minimamente desenvolva (MORGADO, J. 2003; GONZÁLEZ, J., 2002; GONZÁLEZ, M., 2003).

Morgado, J. (2003) faz uma análise muito interessante sobre os desafios da educação inclusiva, apresentando como um desses desafios o professor (em sua formação e prática). Apropriando-se das afirmativas de Mesquita e Rodrigues (1994) e de Correia (1994), o autor evidencia a necessidade de os cursos de formação inicial de docentes contemplarem em seus currículos aspectos relativos à intervenção pedagógica com alunos com NEE. Entre esses sugerem: "conceitos em educação especial, problemas de desenvolvimento e implicações socioeducativas, adaptação curricular, metodologias de intervenção, cooperação interdisciplinar e dinâmica familiar" (MESQUITA; RODRIGUES, 1994, citados por MORGADO, J., 2003, p. 84).

González, M. (2003) também se envereda por uma discussão que entre outras coisas, acaba apresentando a necessidade dos programas de formação se atentarem a aquisição de

[35] Special Education Needs Training Consortion/Consórcio de Capacitação de Necessidades Educacionais Especiais.
[36] Indução refere-se aos anos iniciais da docência, momento onde são avaliadas e/ou desenvolvidas determinadas competências.

conhecimentos e competências baseados na: 1- capacidade para o trabalho em equipe e relações pessoais; 2- estratégias de aprendizagem cooperativa; 3- aspectos básicos da educação para alunos com NEE; 4- formas de aprendizagem de alunos com NEE associadas a déficits dos tipos cognitivo, motor, sensorial e emocional; 5- capacidade para valorizar, planificar e intervir; 6- capacidade para colaborar com os pais; 6- competências para desenvolver uma educação individualizada.

Pela perspectiva que esses autores assumem com relação à formação do professor para atender às expectativas da educação inclusiva, podemos observar o quanto é recorrente além da instrumentalização psicopedagógica, a valorização e a importância do professor aperfeiçoar suas relações interpessoais a fim de que consiga trabalhar em equipe, seja com seus pares ou com os pais de seus alunos.

As pesquisas desenvolvidas por Stainback e Stainback *et al* (1999), Oliveira, I. A. (2004) e Carvalho (2004) apresentam outros elementos importantes nesse processo: a ética e o respeito como fatores fundamentais para o acolhimento da diferença. Para esses pesquisadores, mais do que instrumentalizar e desenvolver determinados conhecimentos teóricos que convirjam para a efetivação da proposta de inclusão, o professor, assim como os demais profissionais da educação, devem desenvolver procedimentos atitudinais permeados pela ética e pelo respeito frente à diferença e a diversidade.

Nessa perspectiva, concordo com Imbernón (2005, p. 61) quando afirma que:

> É preciso estabelecer um preparo que proporcione um conhecimento válido e gere uma atitude interativa e dialética que leve a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem; a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão; a construir um estilo rigoroso e investigativo. Aprender também a conviver com as próprias limitações e com as frustrações e condicionantes produzidos pelo entorno, já que a função docente se move em contextos sociais que, cada vez mais, refletem forças em conflito. Isso significa que as instituições ou cursos de preparação para a formação inicial deveriam ter um papel decisivo na promoção não apenas do conhecimento profissional, mas de todos os aspectos da profissão docente, comprometendo-se com o contexto e a cultura em que esta se desenvolve. Devem ser instituições "vivas", promotoras da mudança e da inovação.

É importante observar que a formação inicial se constitui apenas num momento da formação do professor, e que esse momento espaço/temporalmente determinado, pouco influencia nas questões mais subjetivas da função docente, mas pode contribuir para a reflexão mais crítica de determinados aspectos tanto da docência, quanto da escola e da sociedade.

Nesse sentido, compreendo a formação inicial como começo da socialização profissional (IMBERNÓN, 2005), ela pode possibilitar ao futuro professor antever determinadas problemáticas e potencialidades que podem ser vivenciadas na escola contribuindo para que o professor miniminize as tensões resultantes do sentimento de impotência frente às situações “inusitadas” típicas do cotidiano escolar.

De acordo com García, C. (1999), os cursos de formação de professores devem conter em seus currículos alguns elementos essenciais. Apropriando-se de Gimeno Sacristan, García, C. (1999) evidencia doze elementos fundamentais do conteúdo do currículo de formação docente: 1- Nível de conhecimentos suficientes; 2- Sensibilização para a psicologia da criança; 3- Capacitação nas diversas metodologias; 4- Compreensão e gestão das relações interpessoais na aula e no centro escolar; 5- Programação a curto, médio e longo prazo da tarefa docente; 6- Conexão dos conteúdos com a psicologia do aluno e as peculiaridades do meio; 7- Seleção, capacidade de utilização e realização dos meios técnicos apropriados para o ensino; 8- Capacidade de diagnóstico e avaliação do aluno, da sua aprendizagem e das variáveis que condicionam essa aprendizagem; 9- Capacidade de integrar a escola e o meio escolar; 10- Organização da aula e do centro nas áreas de sua competência; 11- Desenvolvimento no âmbito das tarefas administrativas; 12- Atenção especial às aprendizagens instrumentais e seus problemas.

Garcia, C. (1999) considera que esses elementos tornam os professores capazes de tomar decisões racionais, mas podem ser enriquecidos com o saber-fazer prático que conduza ao desenvolvimento de esquemas de ação que possibilitem a resolução de situações complexas.

Observa-se assim que o campo epistemológico da formação de professores é denso, não se voltando exclusivamente ao domínio do conteúdo ou de técnicas instrumentais da didática. Amplia-se a compreensão do aluno, do contexto, da interação da escola com as outras instituições sociais.

As considerações de Gimeno apontadas por García, C. (1999) datam de 1982, nesse sentido posso afirmar que as discussões referentes ao currículo de formação inicial do professor, no tocante às questões supra-pedagógicas, não surgem com a perspectiva da inclusão.

Em verdade, podemos afirmar que se hoje temos um discurso favorável a inclusão de alunos com NEE nas escolares regulares de ensino é porque já temos constituídas bases teóricas e políticas oficiais que possibilitam perceber esses alunos como potencialmente

capazes de aprender e interagir com os alunos ditos normais, é porque também já conseguimos superar a visão patológica da deficiência, pelo menos teoricamente.

González, J. (2002), em seu livro "Educação e Diversidade: bases didáticas e organizativas", dedica um capítulo exclusivo para discutir a formação dos profissionais para atender a diversidade. Em suas análises considera que deve haver a superação da dicotomia em relação aos conteúdos de formação dos professores das classes comuns com os professores da educação especial, por meio de uma formação pautada em conteúdos básicos e comuns.

Segundo ele, a Comissão de Educação Especial Vitória Gasteiz[37] indica que a formação inicial deve ser estruturada a partir de uma educação geral, onde possam ser contempladas as seguintes ações na formação docente:

> - Promover as capacidades sociais e pessoais imprescindíveis para o manejo da aula, a relação com os pais e o trabalho em equipe;
> - Conhecer estratégias de ensino e funcionamento das estruturas educacionais;
> - Conhecer, em profundidade, os temas a serem ensinados e entender como devem ser organizados, selecionados e transmitidos didaticamente. (GONZÁLEZ, J. 2002, p. 249)

Os indicativos apresentados por González, J. (2002, p. 86-91) apresentam aspectos que se enquadram nas modalidades e componentes do conhecimento profissional do professor que, de acordo com García, C., subdividem-se em:

1- Conhecimento psicopedagógico: refere-se ao conhecimento relacionado com o ensino, com a aprendizagem, com o aluno, [...]. Inclui também conhecimentos sobre técnicas didáticas, estrutura das classes, planificação do ensino [...];
2- Conhecimento do conteúdo: é o conhecimento da matéria, o qual precisa estar articulado com o conhecimento anterior e o conhecimento a seguir;
3- Conhecimento didático do conteúdo: para o autor esse conhecimento representa a combinação adequada entre o conhecimento da matéria a ensinar e o conhecimento pedagógico e didático de como ensinar.
4- Conhecimento do contexto: o qual diz respeito ao local onde ensina, assim como a quem ensina.

Apropriando-se de Zabalza, González, J. (2002) apresenta quatro espaços de formação que os diferentes profissionais, em função do seu nível de atuação, deveriam adquirir: "1- os

[37] Comissão que discute a reforma educacional na Espanha.

sujeitos com necessidades educacionais especiais; 2- o domínio disciplinar ou dos conteúdos a ensinar; 3- conhecimento sobre a escola e estrutura organizativa; 4- conhecimento de suas próprias características". (ZABALZA , 1994 citado por GONZÁLEZ, J., 2002, p. 250)

González, J. (2002, p 250) ainda complementa, acrescentando que a articulação e inter-relação desses níveis darão lugar a quatro grandes áreas formativas:

> 1- conteúdos teóricos básicos que servirão de base aos conhecimentos e atuações profissionais; 2- conteúdos relativos aos procedimentos, que se referem ao que os profissionais devem "saber fazer": técnicas, elaboração e desenvolvimento de programas, etc.; 3- Conteúdos atitudinais, relacionados ao desenvolvimento pessoal do professor; 4- Conteúdos práticos: realização de práticas em cenários reais, sob supervisão de profissionais experientes.

Por mais que a ênfase das análises de González, J. esteja na formação do professor da educação especial, não posso perder de vista que ele anuncia a necessidade de conteúdos básicos comuns que não dicotomizem professor especialista X professor comum.

Disso depreendo que formar professores para trabalharem em escolas inclusivas não se configura em dotá-los de habilidades e competências para lidar com as especificidades das deficiências, fazendo do professor um terapeuta, especialista em deficiência auditiva ou visual.

A expectativa com relação a formação do professor para trabalhar nesse contexto é que os momentos de formação, seja inicial ou continuada, atendam a uma perspectiva crítica (AINSCOW, 2001; CARVALHO, 2004; DAMASCENO, *et al* 2006; GARCÍA, C., 1999; GONZÁLEZ, J. 2002;), preparando o professor para trabalhar em situações complexas, não apenas pelo fato de ter alunos com NEE matriculados em suas salas de aula comuns, mas porque o processo de ensinar e aprender é por si só um ato complexo, já que envolve sujeitos singulares, com interesses e motivações diferentes, com ritmos de aprendizagem diferenciados e contextos sociais diversos.

É importante observar que o sucesso da educação inclusiva não depende unicamente da boa qualificação dos professores ou demais profissionais da educação, essa preparação precisa estar acompanhada de uma revolução também nas estruturas organizativas, curriculares e físicas da escola. Não podendo recair sobre o professor toda a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso dos ideais inclusivos de educação e sociedade.

A reformulação curricular, em seus aspectos arquitetônicos, materiais e de recursos humanos, são vislumbres garantidos na letra das leis, porém, ainda distantes de consolidação nos espaços educacionais por fatores que se circunscrevem às próprias contradições das

políticas educacionais. Apesar de ricas em idéias e coerência interna, os investimentos na área educacional ainda são precários, o que se coloca como uma grande barreira na consolidação de tais políticas. Contudo, é por meio das orientações e prescrições oficiais que passo a discutir a formação do professor, tendo como lente as políticas nacionais de educação.

3.2 As políticas de formação de professores e a inclusão educacional

3.2.1 Contextualizando as políticas de formação de professores no Brasil

Começamos a presenciar, especialmente a partir da década de 1990, um forte movimento de discussão em torno da formação de professores, tanto do ponto de vista político, como epistemológico. Tais discussões evidenciam o hiato existente entre dois mundos: o do sistema – o oficial – e o vivido – o real (Brzezinski, 2001).

A cisão entre essas duas perspectivas aponta ao descontentamento da sociedade civil com relação às políticas educacionais, no caso específico, a de formação de professores, que durante décadas manteve-se pautada num modelo de formação técnica, sendo a docência habilitação de determinados cursos de bacharelado.

Na década de 1990 observamos, no entanto, maior preocupação do discurso oficial com a formação docente (inicial e continuada) tendo em vista as condições de inserção do país na dinâmica mundial de globalização, que coloca a escola como fundamental nesse processo e o professor como "peça-chave" nesse novo contexto.

O Parecer 9/2001, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores para a Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, apresenta o cenário que movimenta e é estimulador da necessidade de reformulação da educação e, consequentemente, dos cursos de formação docente. De acordo com o Parecer

> Quanto mais o Brasil consolida as instituições políticas democráticas, fortalece os direitos da cidadania e participa da economia mundializada, mais se amplia o reconhecimento da importância da educação para a promoção do desenvolvimento sustentável e para a superação das desigualdades sociais. (BRASIL, 2001d)

Observa-se, nesse sentido, que a política de formação de professores empreendida no atual contexto é reflexo de questões sociais, políticas e econômicas, servindo, dentre outras coisas, como impulsionadora do desenvolvimento da economia mundial.

Essa perspectiva redefine o papel da escola agora pautada nos princípios da Educação Para Todos que tem como objetivo central satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (NEBA's). De acordo com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990):

> A satisfação dessas necessidades confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver a sua herança cultural, lingüística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando o respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente.

Nesse sentido, reformas educacionais tanto na Educação Básica como Superior passam a acontecer movimentadas pela elaboração de diretrizes, parâmetros e referenciais curriculares nacionais para os diferentes níveis de ensino. Nesse cenário, a formação de professores precisa atender as novas necessidades e exigências mundiais. Mas que necessidades e exigências são essas?

Segundo Barone (1999), o mundo moderno tem sido palco de uma grande revolução no sistema informacional, dinamizando as relações sociais e o mercado de trabalho, o qual exige profissionais **competentes** para atuarem **eficazmente** na dinâmica do mundo neoliberal. O *locus* de formação de pessoas competentes passa (novamente) a ser a escola, espaço que todos têm direito a partir do princípio da eqüidade. O excerto a seguir evidencia de forma bem clara esse movimento:

> A busca da primazia econômica, política e cultural no movimento da globalização encontra na educação os alicerces para enfrentar a alta competitividade da vida moderna. A racionalidade instrumental técnica que caracterizou a modernidade se transforma, cedendo novos espaços para a razão comunicativa na leitura do real [...]. De imediato recorre-se à educação como recurso imprescindível para assegurar as bases da nova sociedade da informação [...]. De sobra, o professor é apresentado como sujeito chave para o sucesso ou fracasso dos processos educacionais [...]. (THERRIEN e LOIOLA, 2001, p. 144)

O contexto em que nos encontramos, sob os olhos de agências e bancos internacionais, tem levado o governo a criar um esquema de controle sobre a educação, articulando políticas de ajuste entre os diferentes níveis de ensino. Acredito que não se pode questionar que, apesar dos interesses que movimentam tais reformas, conseguimos avanços significativos no setor educacional: formação de professores em nível superior para os diferentes níveis de ensino,

uso da tecnologia na escola, valorização da Educação Infantil, do trabalho interdisciplinar, a emergência da escola inclusiva, entre ouros aspectos. No entanto, é preciso considerar que muito ainda falta para que de fato possamos gozar de uma educação de/com qualidade, especialmente se atentarmos às condições precárias da escola, ao número de alunos em sala de aula, ao salário dos professores, entre tantas questões que precisam ser discutidas e resolvidas ou minimizadas, o que de fato pode assegurar o sucesso da escola/educação inclusiva.

Assim, os avanços no âmbito educacional se figuram, dentre outros aspectos, em novas bases epistemológicas de formação docente na tentativa de responder às exigências da educação na contemporaneidade.

Redefinem-se a concepção de formação, o perfil do professor, as dimensões do seu trabalho e definem-se competências por meio das políticas educacionais de formação docente. Os cursos de licenciatura passam a ser alvos de reestruturação pedagógica e curricular, adequando-se às novas perspectivas da educação.

Agora é importante fazer referência que as discussões com relação às políticas de formação docente, especialmente dos pesquisadores vinculados à sociedade civil organizada, como a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE) e a ANPEd, criticam as propostas oficiais compreendendo as mesmas como reforçadoras do tecnicismo por enfatizar o desenvolvimento de competências, no sentido do fazer, como eixo central no processo de formação.

As críticas feitas aos documentos oficiais não eliminam, no entanto, os avanços consideráveis que podem ser pensados em nível de organização curricular dos cursos de licenciatura.

O auge das políticas de formação de professores resulta na Resolução CNE/CP 01/2002 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, graduação plena. Enquanto documento oficial, que traz uma série de orientações e prescrições com relação a organização curricular e institucional da formação docente, o documento é alvo de análise crítica de diversos pesquisadores, dentre os quais posso destacar Dias; Lopes (2005) e Campos (2003). De acordo com essas estudiosas a proposta de formação desenvolvida pelas políticas oficiais proporciona uma ação tecnicista, quando apontam a competência como nuclear nesse processo.

Em dois artigos publicados (MESQUITA; ROCHA, 2005; MESQUITA, 2006) em diferentes eventos – II Seminário da Pós-Graduação do Programa de Mestrado em Educação da UFPA (2005) e VII Colóquio Luso-Brasileiro de sobre Questões Curriculares (2006) – são

feitas análises sobre a Resolução 1/2002 com o objetivo de discutir as continuidades e descontinuidades da atual proposta de formação de professores com a perspectiva técnico-linear de formação.

Apesar de compreender que as discussões referentes à educação como um todo, e a formação de professores, em particular, fazem parte de um contexto mundial, motivadas por uma conjuntura econômica e política, estas, ao mesmo tempo em que reforçam e estão impregnadas por um discurso de controle, também apresentam avanços especialmente no que se refere ao pensar a diversidade no processo de formação, aspecto por muito tempo negligenciado nos cursos de formação de professores. Nesse sentido, o foco de discussão estará, a priori, no corpo de recomendações e orientações curriculares referentes ao trabalho com alunos com NEE.

O contexto da sociedade e educação inclusiva, regulamentado em documentos nacionais e internacionais convida os professores a assumirem o compromisso de agenciadores do processo de consolidação desse novo paradigma. De acordo com a Declaração de Salamanca (1994)

> Cada escola deveria ser uma comunidade coletivamente responsável pelo sucesso ou fracasso de cada estudante. O grupo de educadores, ao invés de professores individualmente, deveria dividir a responsabilidade pela educação de crianças com necessidades especiais. [...]. Professores, no entanto, possuem um papel fundamental enquanto administradores do processo educacional, apoiando as crianças através de recursos disponíveis, tanto dentro como fora da sala de aula.

A citação acima evidencia, além da responsabilidade que a escola e os professores devem assumir, que o discurso em favor da inclusão coloca a culpa do sucesso ou do fracasso dos alunos durante o processo educacional na própria escola, consequentemente, no professor. O que miniminiza, de certa forma, a responsabilidade do governo enquanto agenciador de políticas públicas que podem garantir entre outros aspectos recursos financeiros para a reestruturação infra-estrutural e formação dos professores.

Para Laplane (2004, p. 14),

> O texto da declaração atribui a essas escolas poderes tão amplos que incluem desde o combate às atitudes discriminatórias até a construção de uma sociedade integradora. Essas afirmações remetem aos discursos que

> proclamam a educação como uma grande panacéia universal e elevam-na ao principal fator de mudança social.

Essa visão redentora que se atribui à educação e à escola é perigosa na medida em que, de alguma forma, desresponsabiliza o governo das suas obrigações, passando para o professor o gerenciamento total do processo ensino-aprendizagem, como se a qualidade desse processo dependesse única e exclusivamente da existência de dois sujeitos: o professor e o aluno. Como construir uma sociedade inclusiva se a economia, a saúde, a cultura, assim como a educação não forem também inclusivas? Para Carvalho (2004, p. 77)

> [...], as transformações que todos almejamos levando nossas escolas a oferecerem respostas educativas de qualidade – ao mesmo tempo comuns e diversificadas -, não dependem, apenas, das políticas educacionais. Estas devem estar articuladas com as demais políticas públicas, particularmente com as responsáveis pela distribuição de recursos financeiros, por programas de saúde, nutrição, bem-estar familiar, trabalho e emprego, ciência e tecnologia, transportes, desporto e lazer.

E esses aspectos não deixam de ser mencionados pela própria Declaração de Salamanca. Mas, apesar da amplitude e, algumas vezes, contraditoriedade que compõem o discurso das agências que contribuíram na elaboração do documento, não é possível perder de vista que a inclusão dos alunos com NEE nas classes comuns das escolas regulares de ensino apresenta-se como um dos maiores desafios ao professor.

As mudanças atitudinais e pedagógicas necessárias ao acolhimento da diferença não são resultado exclusivo do processo de formação inicial, no entanto, este se constitui um momento fundamental e ímpar no desenvolvimento de saberes e conhecimentos que podem contribuir para uma práxis mais flexível, criteriosa e coerente, já que a universidade configura-se como campo privilegiado de discussões teórico-práticas. González, J. (2002, p. 247) considera necessário

> [...] desenvolver processos de formação inicial, que sejam capazes de contribuir para que os professores se formem como pessoas, que cheguem a compreender a sua responsabilidade no desenvolvimento da escola como instituição e que adquiram uma atitude reflexiva acerca do ensino. Será necessário prestar mais atenção ao contexto social, político e cultural da escola, com a finalidade de fazer do professor em formação compreender que a tolerância a e flexibilidade, diante das diferenças individuais [...] deve

> ser uma forma de comportamento habitual na sala de aula, fortalecendo uma formação capaz de enfrentar os desafios de uma educação pluralista.

Para a Declaração de Salamanca no seu processo de formação o professor precisa desenvolver valores a fim de "exercer com autonomia e aplicar sua competência na adaptação de programas de estudos e da Pedagogia para atender alunos com deficiência, sendo também estes preparados para argumentar, discutir e colaborar com especialistas e com os pais" (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994). Nesse sentido, a formação inicial é convidada a não mais considerar exclusivamente os conteúdos específicos da área de conhecimento a qual está vinculada. Os cursos de licenciatura precisam desenvolver competências que abranjam os diferentes *saberes* e *saberes-fazeres* que extrapolam o domínio do conteúdo, referem-se também às atitudes, relações interpessoais, conhecimento do aluno, entre outros.

A fim de analisar a atual proposta de formação inicial de professores no Brasil, considero como fundamental compreender que atribuições são destinadas ao professor na contemporaneidade. Para tanto, tomo como referência o trabalho com a diversidade, especialmente à inclusão do aluno com NEE nas classes comuns das escolas regulares de ensino, em função das constantes queixas dos professores no que se refere a falta de preparo para atuar nesse contexto. Além disso, não devo deixar de mencionar que a Declaração de Salamanca (1994), considera que "as escolas regulares que possuem tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando uma educação para todos [...]". Esta orientação é reafirmada no Brasil por meio do Parecer 17/2001, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica o qual expressa que:

> A inclusão postula uma reestruturação no sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseado no princípio de que a diversidade deve não ser só aceita como desejada.

A partir das orientações e prescrições das políticas de formação docente, os tópicos seguintes têm por objetivo evidenciar o que é formar adequadamente, segundo o ponto de

vista legal, o professor para trabalhar com alunos com NEE incluídos nas classes comuns das escolas regulares de ensino.

3.2.2 A proposta oficial para a formação de professores e a Educação Inclusiva: documentos que orientam as DCN para a Formação de Professores

A análise empreendida nesta subseção está voltada a compreender a proposta de formação desenvolvida pelas políticas educacionais brasileiras tomando como referência os princípios da educação inclusiva, a partir das orientações da Declaração de Salamanca. Esta, em sua estrutura de ação está organizada em três seções: A- Novo pensar em Educação Especial; B- Orientações para a ação em nível nacional; C- Orientações para ações em níveis regionais e internacionais.

Entre os aspectos referentes às ações em nível nacional são considerados fatores relativos: à Política e organização; à escola; ao recrutamento e treinamento de educadores; aos serviços externos de apoio; às áreas prioritárias; às perspectivas comunitárias; e aos requerimentos relativos a recursos. No tópico relativo ao novo pensar em Educação Especial a Declaração de Salamanca (1994) afirma que:

> [...] Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com as comunidades.

Observa-se assim que a perspectiva educacional desenvolvida pelo princípio da inclusão convida à emergência de uma reestruturação tanto do ponto de vista institucional quanto pedagógico, curricular e do próprio sistema. Alerta também para a o fato de que “a reforma das instituições sociais não constitui somente uma tarefa técnica. Ela depende acima de tudo, de convicções, compromisso e disposição dos indivíduos que compõem a sociedade” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

É por esse conjunto de modificações que precisam ser desenvolvidos tanto no âmbito educacional como social, assim como nas estruturas organizativas da sociedade como subjetivas dos indivíduos, que a inclusão se configura como um paradigma, e não como uma proposta.

No campo educacional, vislumbra-se uma pedagogia centrada na criança (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994), e para tanto a mesma Declaração sugere, como citado anteriormente, que esta se dê por meio de currículos apropriados, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com as comunidades (*Idem*).

É interessante observar que as orientações advindas tanto da Declaração de Salamanca quanto da Declaração Mundial de Educação para Todos, ao proporem objetivos e novas formas de organização pedagógica e curricular da escola acabam por ratificar que a mesma configurava-se (e ainda se configura) numa instituição segregadora e longe de atingir os ideais mínimos da educação.

> Muitas das mudanças requeridas não se relacionam exclusivamente à inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais. Elas fazem parte de uma reforma mais ampla da educação, necessária para o aprimoramento da qualidade e relevância da educação, e para a promoção dos níveis de rendimento escolar superiores por parte de todos os estudantes. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 8)

Por outro lado, evidencia também os benefícios que essa nova perspectiva traz não só para as pessoas historicamente excluídas, mas a todos os alunos independentemente das suas condições sociais, biológicas, emocionais ou outras.

Apesar das leituras críticas com relação à emergência do paradigma da inclusão, compreendo o mesmo dentro de uma lógica capitalista, não é possível negar os avanços que ela proporciona no redimensionamento social e educacional, possibilitando o repensar dos objetivos da escola e, consequentemente, da formação docente.

A formação do professor, nesse contexto inclusivo, considerando o sentido amplo do seu termo, conforme evidenciado na seção dois desta dissertação, passa a ser alvo de reformulações a fim de qualificar minimamente o docente para enfrentar os novos desafios que se colocam à educação e à escola especificamente.

Considerando os objetivos desta pesquisa, apesar das políticas de formação de professores se estenderem aos diversos âmbitos da formação docente, entre eles a educação indígena, de jovens e adultos, da educação infantil, esta discussão tem como foco central aspectos referentes à inclusão de pessoas com NEE nas classes comuns das escolas regulares de ensino, especialmente a partir das prescrições previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena (Resolução CNE/CP -1/2002) e seu respectivo Parecer (9/2001). Assim, esses documentos serão analisados a partir de recortes que evidenciam

competências, habilidades, conteúdos, entre outros aspectos curriculares, que orientam a formação do professor ao trabalho em escolas inclusivas.

É importante explicitar que essa Resolução ratifica em linhas gerais as orientações advindas de documentos internacionais tais como a Declaração de Educação para Todos de 1990 e a Declaração de Salamanca de 1994, assim como de documentos nacionais, entre eles o Plano Nacional de Educação (2001), as DCN para o Ensino Fundamental (1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais[38] (1998), estando também em estreita sintonia com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96).

Todos os documentos acima citados fazem referência à formação do professor e, portanto, colocam-se como orientadores da política curricular de formação docente, sistematizada nas DCN para a Formação de Professores.

Desde a LDB 9394/96, Lei que, dentre outros aspectos, afirma o ideal de educação inclusiva no Brasil, já é possível observar indícios de uma proposta de formação docente consoante com os objetivos da Educação Básica, a qual, a partir da própria LDB 9394/96 e do Plano Nacional de Educação assumem o compromisso com a educação inclusiva.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, além de assegurar o atendimento educacional aos alunos com NEE preferencialmente na rede regular de ensino, conforme prescrito no Art. 58, define no Art. 59 que os sistemas de ensino deverão assegurar a esses educandos professores especializados (na Educação Especial) e capacitados (do ensino regular) para incluí-los[39] nas classes comuns.

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que define, diretrizes, objetivos e metas para os diferentes níveis e modalidades de ensino, entende como prioritária "a formação de recursos humanos com capacidade de oferecer o atendimento aos educandos especiais nas creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, bem como em instituições especializadas e outras instituições" (BRASIL, 2001c).

Para tanto, na seção III, onde discute sobre as Modalidades de Ensino, entre elas a Educação Especial, define como um dos objetivos e metas a inclusão "nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior, de conteúdos e disciplinas específicas

[38] As orientações advindas dos PCNs podem ser encontradas na seção dois, tópico 3.2, desta dissertação.
[39] No inciso III do Art. 59 foi utilizado o termo integração, contudo, para efeitos de compreensão o substituí pelo termo inclusão pelo fato dos demais documentos oficias já fazerem a distinção entre os dois paradigmas da educação especial.

para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais"[40] (BRASIL, 2001c). Além disso, incentiva as pesquisas e estudos acadêmicos sobre as diversas áreas relacionadas às pessoas com NEE.

Além desse assunto ser contemplado no tópico específico da Educação Especial, ele é reafirmado na seção que discute sobre Magistério na Educação Básica, tópico Formação dos Professores e Valorização do Magistério. Na definição das diretrizes para a formação de profissionais[41] da educação o PNE resolve que:

> Os cursos de formação deverão obedecer, em quaisquer de seus níveis ou modalidades, aos seguintes princípios: [...]; h) inclusão das questões relativas **à educação dos alunos com necessidades especiais** e das questões de gênero e etnia nos programas de formação (BRASIL, 2001c, p. 78, grifo meu).

Para que essa diretriz seja cumprida estabelece como objetivos e metas que no processo de formação sejam "incluídos [...] conhecimentos sobre a **educação das pessoas com necessidades educacionais especiais**, na perspectiva da integração social" (BRASIL, 2001c, p. 81, grifo meu)

É interessante observar que as orientações desse documento compreendem a importância de inclusão de conhecimentos relativos ao processo educacional das pessoas com NEE como indicam os grifos nas citações acima. Portanto, esses conhecimentos vão para além de informações sobre deficiência, superando a redução da questão ao aspecto patológico. De acordo com Carvalho (2004, p. 54)

> O discurso fundante, calcado numa racionalidade objetiva em torno das deficiências e organizado como retórica social, histórica e econômica gerou, no imaginário social, um sujeito fundado como deficiente, incapaz e improdutivo, porque percebido apenas por suas limitações, qualquer que seja a manifestação objetiva de sua deficiência.

Nesse sentido, considero a preocupação em conhecer o processo educacional das pessoas com NEE um avanço já que a discussão não se limita às patologias, o que pode vir a superar essa racionalidade objetivada conforme denunciou Carvalho (2004).

Por outro lado, é importante ressaltar que as orientações com relação à inclusão de conhecimentos, em forma de itens ou disciplinas, sobre a educação especial se anunciam

[40]Esses objetivos e metas, já constituíam tópicos de discussão desde 1997 quando estava sendo sistematizado o documento denominado "roteiros e metas para orientar o debate sobre o Plano Nacional de Educação".
[41] Os documentos oficiais denominam os professores, orientadores, gestores educacionais, como profissionais da educação.

desde 1994 com a Portaria Nº 1793. Esta, em seu Art. 1º recomenda a inclusão da disciplina "Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais", tendo em vista a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e de outros profissionais que interagem com pessoas com NEE. Apesar do caráter normalizador da deficiência, tal como indica o nome da disciplina, é possível observar que há mais de dez anos os currículos de formação de professores são convidados a discutir e/ou transmitir conteúdos referentes à pessoa com necessidades educacionais especiais.

Também é importante notar que as discussões referentes às pessoas com deficiência nos currículos de formação de professores vêm ganhando uma dimensão mais consistente com a legislação e a literatura mais recente, as que datam de meados da década de 1990 em diante, considerando que as mesmas não devem ficar restritas ao conhecimento das causas e características da deficiência, mas circunscrevem-se ao campo pedagógico como um todo, resultado de uma compreensão integrada do processo de ensino-aprendizagem, formas de avaliação, flexibilização curricular, desenvolvimento da pessoa, entre outros aspectos pedagógicos, psicopedagógicos e sociais.

A intenção de desenvolver uma formação de qualidade aos professores e demais profissionais da educação para trabalhar na perspectiva da inclusão de alunos com NEE é ratificada no Parecer 17/2001, que versa sobre as DCN para a Educação Especial na Educação Básica e na Resolução 2/2001, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Esses documentos mesmo não desenvolvendo uma discussão voltada especificamente à formação do professor, deixando esta sob a responsabilidade do Conselho Pleno, reafirmam a necessidade de capacitação de professores do ensino regular para atuar em escolas inclusivas, prescrevendo, no Art. 18 §1º, que os docentes precisam comprovar que em seu processo de formação foram desenvolvidas habilidades e competências para:

> 1) perceber as necessidades educacionais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;
> 2) flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;
> 3) avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento das necessidades educacionais especiais;
> 4) atuar em equipe, inclusive com professor especializado em educação especial (BRASIL, 2001b).

É importante notar que mesmo não discutindo especificamente a formação do professor a Resolução 2/2001 e o seu Parecer indicam as competências que eles consideram necessárias ao professor desenvolver para atuar em escolas inclusivas. Tais competências não estão voltadas necessariamente a um tipo de professor que apresente habilidades específicas ao trato com pessoas com deficiência, tais como domínio do braile ou LIBRAS[42], mas a uma dimensão pedagógica mais ampla voltada aos aspectos da prática cotidiana, que envolve uma nova concepção de planejamento, avaliação, enfim, de processo ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, fica evidente que só a inclusão de disciplinas ou itens sobre educação especial no processo de formação não é suficiente para capacitar[43] o professor para atuar em escolas inclusivas ou com a perspectiva da educação inclusiva.

Faz-se necessário uma reformulação no currículo de formação de professores, seja inicial ou continuada, a fim de que os mesmos superem a perspectiva técnico-linear de formação, já que a percepção, a flexibilidade, a avaliação formativa e o trabalho em equipe não se constituem exclusivamente técnicas aplicáveis.

Nesse sentido, posso afirmar que a formação do professor para trabalhar em escolas inclusivas precisa superar o paradigma da racionalidade técnica, isso é evidente tanto nos documentos oficiais[44] como na literatura que discute inclusão e formação de professores, conforme apresentado na subseção anterior.

De acordo com o Parecer 17/2001, fica sob a responsabilidade da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE) discutir e definir diretrizes sobre a formação do professor para trabalhar em escolas inclusivas. Considerando essa orientação, fui buscar nas DCN para a Formação de Professores da Educação Básica as orientações e prescrições que estão voltadas, implícita ou explicitamente, ao preparo do professor para trabalhar com a perspectiva da inclusão nas escolas regulares de ensino.

3.2.3 As DCN para a Formação de Professores e os indicadores de uma formação para a inclusão

[42] É importante salientar que em 2005 o Decreto 5.626 define a necessidade de os cursos de formação acrescentarem em seu currículo a disciplina sobre LIBRAS.
[43] Termo utilizado nos documentos oficiais para se referir a qualificação docente.
[44] Apesar dos documentos oficiais se colocarem numa perspectiva de superação do tecnicismo educacional, autores como Ghedin (2005), Dias e Lopes (2003) e Pimenta (2005a), na análise que fazem do discurso oficial, afirmam que a atual proposta de formação se configura num (neo)tecnicismo, por estar assentada, entre outras coisas, numa concepção mercadológica de competência.

A comissão responsável pela elaboração da proposta de Diretrizes foi composta por representantes das Secretarias de Educação Fundamental, Educação Média e Tecnológica e Educação Superior. As Diretrizes para a Formação de Professores foram regulamentadas pela Resolução CNE/CP01 em 18 de fevereiro de 2002.

Os debates referentes à formação de professores e as políticas conseqüentes desse debate estão estreitamente vinculadas às discussões e políticas da Educação Básica. Nesse sentido, além de considerar as recomendações de documentos internacionais, tais como a Declaração de Educação Para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), as DCN para a Formação de Professores também assumem "as normas instituídas pelas DCN para a educação infantil, para o ensino fundamental e para o ensino médio, e suas modalidades, bem como às recomendações constantes dos Parâmetros e Referenciais Curriculares para a educação básica elaboradas pelo Ministério da Educação" (BRASIL, 2001d)

As DCN para a Formação de Professores, se estruturam a partir de dois grandes eixos: 1- organização curricular; 2- organização institucional. Para efeito de atender aos objetivos desta pesquisa me detive ao primeiro eixo, na busca de compreender as alterações anunciadas pelas políticas educacionais de formação docente nos currículos de licenciatura a fim de compreender o sentido de preparar o professor para trabalhar em escolas inclusivas e, consequentemente, explicitar as prescrições que devem ser assumidas pelas propostas de formação tanto das universidades quanto dos Institutos de Educação Superior, a fim de inserir o futuro professor da Educação Básica nos debates referentes à inclusão dos alunos com NEE nas escolas regulares de ensino.

Nesse sentido, para evidenciar os princípios doutrinários que estão por detrás das prescrições das DCN para a Formação de Professores, é fundamental recorrer ao Parecer CNE/CP 09, aprovado em 8 de maio e 2001, que apresenta o relatório contendo o contexto e o voto da relatora sobre a proposta de formação.

Diante da análise dos documentos, alguns aspectos, avalio fundamentais para serem apresentados considerando que se vinculam ao entendimento que os pesquisadores possuem com relação à formação do professor para trabalhar com alunos com NEE incluídos nas classes comuns das escolas regulares de ensino:

A- A superação do modelo 3+1 de formação docente (superação do tradicionalismo);

B- A importância de trazer discussões sobre a educação das pessoas com NEE para os currículos de formação;

C- Os arranjos que compõem a parte pedagógica do processo inicial da formação do professor.

Cada um desses pontos será, para fins didáticos, explicitado separadamente apesar de estarem visceralmente vinculados.

A) A superação do modelo 3+1 de formação docente (superação do tradicionalismo)

As discussões conceptuais referentes ao modelo de formação que deve permear os cursos de licenciatura para preparar os futuros professores para trabalharem em escolas inclusivas precisa superar a perspectiva conteudista e/ou tecnicista presentes historicamente nesses cursos, que por se voltarem muito mais a formação do bacharel acabaram por negligenciar os conhecimentos pedagógicos, minimizando o valor, a importância além da complexidade dos cursos de formação de professores.

De acordo com o Parecer 09/2001 o processo de elaboração das propostas de diretrizes consolidou três categorias de carreira: Bacharelado Acadêmico, Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura, o que possibilita a esta última a constituição de um projeto específico. Nesse sentido, afirma o Parecer, a definição de currículos próprios da Licenciatura não deve se confundir com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo "3+1" (BRASIL, 2001d).

Os cursos de licenciatura passam, então, a gozar de terminalidade própria, deixando de ser apêndice dos cursos de bacharelado. Essa nova forma de organização possibilita, pelo menos teoricamente, maior articulação entre os conhecimentos específicos e pedagógicos.

Essa reconfiguração resvala na redefinição do perfil do professor e conseqüentemente no enfrentamento dos problemas comuns ao campo da formação, resultado da sua própria forma de organização.

Assim, fica prescrito no Art. 2º das DCN para a Formação de Professores para a Educação Básica que na organização curricular de cada instituição deverá ser observada formas de orientação, as quais preparem o futuro professor para:

> I- Ensino visando a aprendizagem do aluno;
> II- O acolhimento e o trato da diversidade;
> III- O exercício de atividades de enriquecimento cultural;
> IV- O aprimoramento em práticas investigativas
> V- A elaboração e execução de projetos de desenvolvimento de conteúdos curriculares;
> VI- O uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
> VII- O desenvolvimento de hábitos de colaboração e do trabalho em equipe. (BRASIL, 2002a)

Essas prescrições acabam por demarcar o perfil de professor que as políticas de formação docente almejam para a contemporaneidade. Esse perfil está estreitamente vinculado à perspectiva de professor competente, fortemente anunciado tanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Especial na Educação Básica quanto nas DCN para a Formação de Professores, conforme podemos observar:

> Art. 18º, § 1º São considerados *professores capacitados* (grifo no original) para atuar em classes comuns com alunos que apresentem 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** [...] (BRASIL, 2001b, grifo meu)

> Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:
> I- a competência como concepção nuclear na orientação do curso; [...] (BRASIL, 2002a)

Considerando as prescrições de ambas diretrizes no processo de formação docente, além da obrigatoriedade da inclusão de assuntos referentes à educação especial, é importante que sejam desenvolvidas competências que preparem o docente para lidar pedagogicamente com os alunos com NEE.

Nesse sentido, ao prescrever as competências a serem desenvolvidas no processo de formação do docente da Educação Básica, as DCN para a Formação de Professores, no seu Art. 6º, anunciam que na construção do projeto pedagógico dos cursos de licenciatura devem ser consideradas:

> I- as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
> II- as competências referentes ao papel social da escola;
> III- as competências referentes ao domínio do conteúdo a serem socializados, aos seus diferentes significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
> IV- as competências referentes ao domínio pedagógico;
> V- as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem ao aperfeiçoamento da prática pedagógica. (BRASIL, 2002a, p. 3)

Em linhas gerais não se observa explicitamente nenhuma competência que se refira ao trabalho com alunos com NEE, mas se nos atentarmos ao Parecer 09/2001, conseguiremos

perceber essa preocupação. Para o Parecer, desenvolver competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática é:

> Pautar-se por princípios da ética democrática: dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade, para a atuação como profissionais e como cidadãos. [...] Reconhecer e respeitar a diversidade manifestada por seus alunos, em seus aspectos sociais, culturais e físicos, detectando e combatendo todas as formas de discriminação. [...]. (BRASIL, 2001d, p. 41)

Esses princípios são os que asseguram e norteiam o paradigma da sociedade e educação inclusiva como evidenciado na seção dois desta dissertação. Para Mantoan (2004, p. 81) "cumprir o dever de incluir todas as crianças na escola supõe considerações que nos remetem à Ética, à Justiça e ao direito de todos de acesso ao saber e à formação".

Além disso, quando as DCN para a Formação de Professores fazem referência ao desenvolvimento de competências sobre a compreensão do papel social da escola, estão buscando, entre outros aspectos, que a formação dos professores venha a: "Promover uma prática educativa que leve em conta as características dos alunos e seu meio social, [...]. Estabelecer relações de parceria e colaboração com os pais dos alunos [...]" (BRASIL, 2001d, p. 42)

Em linhas gerais, os aspectos evidenciados até o momento se referem às atitudes que os professores podem vir a desenvolver. Essas atitudes estão vinculadas ao comprometimento social, que se associa em termos de formação, à concepções mais interacionistas de desenvolvimento, aprendizagem, ensino e avaliação. Assim como a uma compreensão mais contemporânea de sociedade e educação. Como afirma Imbernón (2005, p. 61) "os futuros professores e professoras devem estar preparados para entender as transformações que vão surgindo nos diferentes campos e para ser receptivos e abertos a concepções pluralistas, capazes de adequar suas atuações às necessidades dos alunos e alunas em cada época e contexto".

B) A importância de aportar as discussões sobre a educação das pessoas com NEE para os currículos de formação

No Parecer 09/2001 é evidenciado que algumas questões precisam ser enfrentadas no processo de formação e, por isso, a necessidade de se fazer uma revisão tanto no campo institucional como curricular.

No que se refere ao campo curricular, diante de nove[45] problemas elencados para serem superados no processo de formação anuncia-se também a necessidade de enfrentar as "desconsiderações das especificidades próprias dos níveis e/ou modalidades de ensino em que são atendidos os alunos da educação básica". Nesse sentido, além de se referir à educação de jovens e adultos e à educação indígena, o documento faz referência à educação especial e mais amplamente à educação inclusiva, não como modalidade, mas como princípio que está permeando os debates no processo de formação do professor. De acordo com o Parecer 09/2001

> A educação básica deve ser inclusiva, no sentido de atender uma política de integração de 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, 2001d, p. 26)

O documento continua denunciando que:

> As temáticas referentes à Educação de Jovens e Adultos, à Educação Especial e Educação Indígena, raramente estão presentes nos cursos de formação de professores, embora devessem fazer parte da formação comum a todos, além de poderem constituir áreas de aprofundamento, caso a instituição formadora avalie que isso se justifique. A construção espacial para alunos cegos, a singularidade lingüística dos alunos surdos, as formas de comunicação dos paralisados cerebrais, são, entre outras, temáticas a serem consideradas. (BRASIL, 2001d, p. 27)

O fato de o documento compreender que a desconsideração de conhecimentos relativos às pessoas com NEE é um problema que precisa ser enfrentado, permite considerar que se faz presente no discurso oficial a busca pela superação de barreiras que se colocam contra o sucesso da educação e escola inclusiva, já que uma das grandes queixas dos professores, relatadas nas pesquisas de Carvalho (2004), Prioste, Raiça e Machado (2006), encontra-se no fato de não terem passado por uma formação que os preparassem a enfrentar a realidade de trabalhar com alunos com NEE incluídos nas salas comuns das classes regulares de ensino .

[45] Os demais problemas são: desconsideração do repertório de conhecimentos do professor em formação; tratamento inadequado dos conteúdos; falta de oportunidades para o desenvolvimento cultural; tratamento restrito da atuação profissional; concepção restrita de prática; inadequação do tratamento da pesquisa; ausência de conteúdos relativos às tecnologias de informação e das comunicações; e desconsideração das especificidades próprias das etapas da educação básica e das áreas de conhecimento que compõem o quadro curricular na educação básica.

Vale notar, no entanto, que esse não é o único desafio que o processo de formação de professores precisa enfrentar, os arranjos que se colocam na Educação Básica cobram do professor uma postura mais autônoma e, de certa forma, versátil e, para tanto é necessário que a reconfiguração no campo pedagógico também aconteça.

C) Os arranjos que compõem a parte pedagógica da formação inicial do professor

De acordo com a discussão apreendida no decorrer desta seção, tanto os documentos oficiais que nortearam a elaboração das DCN para a Formação de Professores quanto os referenciais utilizados para fundamentar os argumentos aqui colocados evidenciam a necessidade do futuro professor desenvolver uma prática pedagógica orientada pela flexibilidade no planejar e no agir com seus alunos. Não é feita nenhuma referência à necessidade de criação de uma nova pedagogia para se desenvolver um trabalho de/com qualidade em escolas inclusivas, mas sim de o professor desenvolver uma postura crítica, criativa e flexível a fim de dar conta de atender e responder a diversidade e heterogeneidade dos seus alunos.

Nesse sentido, no que tange aos aspectos especificamente dos conhecimentos pedagógicos, tal como anuncia o inciso IV do Art. 6º das DCN para a Formação de Professores, são evidenciados no Parecer 09/2001 diferentes questões que contemplam ou que convergem ao atendimento dos alunos com NEE nas classes comuns das escolares regulares de ensino. Entre as orientações posso destacar:

> Utilizar modos diferentes e flexíveis de organização do tempo, do espaço e de agrupamento dos alunos, para favorecer e enriquecer seu processo de desenvolvimento e aprendizagem; manejar diferentes estratégias de comunicação dos conteúdos, sabendo eleger as mais adequadas, considerando a diversidade dos alunos, os objetivos das atividades propostas e as características dos próprios conteúdos; identificar, analisar e produzir materiais e recursos para a utilização didática, diversificando as possíveis atividades e potencializando seu uso em diferentes situações; [...] intervir nas atividades educativas com sensibilidade, acolhimento e afirmação responsável de sua autoridade; utilizar estratégias diversificadas de avaliação da aprendizagem e, a partir de seus resultados, formular propostas de intervenção pedagógica, considerando o desenvolvimento de diferentes capacidades dos alunos. (BRASIL, 2001d, p. 43).

Para o desenvolvimento dessas competências são sugeridos os conhecimentos que devem ser trabalhados durante o processo de formação do professor, tanto inicial como

continuada, os quais, de acordo com as DCN para a Formação de Professores, levam ao desenvolvimento profissional. Assim, no § 3º do Art. 6º se prescreve que:

> A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:
> I- cultura geral e profissional;
> II- **conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais** e das comunidades indígenas;
> III- conhecimentos sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação;
> IV- conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;
> V- conhecimento pedagógico;
> VI- conhecimento advindo da experiência. (BRASIL, 2002a, p. 3-4, grifo meu)

As prescrições advindas das Diretrizes garantem e reforçam as orientações do Plano Nacional de Educação e das DCN para a Educação Especial na Educação Básica sobre a necessidade de se incluir conhecimentos relativos às pessoas com necessidades educacionais especiais nos currículos de formação docente. De acordo com o Parecer 09/2001 os conhecimentos referentes às crianças, adolescentes, jovens e adultos, assim como o conhecimento das peculiaridades das pessoas com NEE "ajudarão a lidar com a diversidade dos alunos e trabalhar na perspectiva da escola inclusiva" (BRASIL, 2001d, p. 46).

No entanto, o conhecimento sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, não podem estar dissociado dos demais, especialmente do conhecimento pedagógico, já que este se refere

> Ao conhecimento de diferentes concepções sobre temas próprios da docência, tais como, currículo e desenvolvimento curricular, transposição didática, contrato didático, planejamento, organização de tempo e espaço, gestão de classe, interação grupal, realização e avaliação das situações didáticas, avaliação de aprendizagens dos alunos, consideração de suas especificidades, trabalho diversificado, relação professor-aluno, análise de situações educativas e de ensino complexas, entre outros. [...] (BRASIL, 2001d, p. 48-9).

Nesse sentido, os conteúdos pertencentes ao componente conhecimento pedagógico no processo de formação de professores (GARCÍA, C.,1999) necessitam estar ressignificados por uma perspectiva, se não heterogênea, no mínimo, menos homogeneizadora do ensinar e aprender. E o processo de formação como um todo é convidado a se reestruturar na

expectativa de consolidação da articulação teoria/prática, conhecimentos pedagógicos/específicos.

É fundamental que durante o processo de formação inicial os alunos experienciem momento de vivências com alunos com NEE incluídos, isso possibilitará além do conhecimento teórico (do saber), conhecimentos práticos (do saber fazer) minimizando assim o choque com a realidade educacional, vivido por muitos professores ao se depararem com alunos deficientes, com condutas típicas ou altas habilidades incluídos nas classes comuns das escolas regulares de ensino.

Diante disso, observo que a formação do professor para poder lidar com alunos com NEE incluídos nas classes comuns das escolas regulares de ensino perpassa por um processo ao longo da formação. Assim como é importante discutir especificamente sobre as pessoas com NEE, seja numa disciplina específica ou em itens, conforme prescrevem os documentos oficiais, é também importante vincular essa discussão aos diferentes campos da formação, seja ela pedagógica, cultural ou social.

3.3 Uma síntese dos indicadores: encontros entre os referenciais teóricos e as políticas de formação de professores

As DCN para a Formação de Professores, compreendidas aqui como uma das principais orientadoras da reformulação curricular dos PPP dos cursos de licenciatura da UFPA no que tange a preparação do professor para trabalhar com a diversidade, apresenta indicadores que anunciam de que forma deve se dar essa preparação, conforme apresentei no sub-tópico acima.

Essas prescrições foram tomadas como referências por dois motivos: primeiro, enquanto diretriz nacional deve ser cumprida por todos os cursos de formação de professores; segundo, as prescrições referentes ao trabalho do professor do ensino regular com alunos com NEE não se distanciam, em linhas gerais, das discussões teóricas feitas por pesquisadores das áreas da inclusão e formação docente.

Contudo, existe uma espécie de hiato no tocante a essas duas composições. Ambas anunciam a necessidade de superação do conteudismo característico do processo de formação do professor. No entanto, as novas concepções adotadas acabam por se distanciar num dado momento. Esse desencontro de concepções traz consequentemente, outras lacunas. Carvalho (2004), Damasceno *et al* (2006), entre outros defendem uma concepção de formação pautada

na idéia do professor crítico reflexivo. Essa perspectiva de formação é alinhada à práxis e compreende o trabalho do professor dentro de uma percepção política, contextual e atuante. Para Damasceno *et al* (2006, p. 11) "é necessário assumir como direção a formação crítica, para a resistência à ideologia dominante, pelo movimento de redemocratização social e pela afirmação do direito humano de convivência na diversidade escolar e social". Nesse sentido, a leitura de contexto e a postura ativa do professor são fatores fundamentais no processo educacional.

Já a proposta oficial para a formação de professores determina que esta deva estar assentada na idéia de professor competente. De acordo com as DCN para a Formação de Professores, professor competente é aquele que tem a capacidade de resolver situações-problema por meio do processo de ação-reflexão-ação[46].

Para Perrenoud (2000; 2004) a competência[47] é a capacidade de mobilização de diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação. O autor afirma que a

> Mobilização não é apenas "uso" ou "aplicação", mas também adaptação, diferenciação, integração, generalização ou especificação, combinação, orquestração, coordenação; em suma, um conjunto de operações mentais complexas que, ao ligá-las às situações, transformam os conhecimentos em vez de deslocá-los (PERRENOUD, 2004, p. 48).

Mello (2004) ao defender as medidas adotadas pela política nacional brasileira, se aproxima da noção de competência desenvolvida por Perrenoud (2000, 2004) ao definir que a competência

> Caracteriza-se como a capacidade de mobilizar conhecimentos, valores, decisões para agir de modo pertinente em uma determinada situação. Envolve, portanto, mais do que comportamentos observáveis. Uma competência não se deduz apenas do ato de fazer algo que pode ser objetivamente avaliado. Para constatá-la, há que se considerar também os conhecimentos e valores que estão na pessoa e que nem sempre podem ser observados. (MELLO, 2004, p. 55)

Nesse sentido, os saberes da experiência passam a ser considerados fundamentais no processo de formação do professor e a *reflexão na ação* se constitui princípio metodológico essencial. Esta concepção é alvo de severas críticas desenvolvidas por pesquisadores como

---

[46] Esse processo é característico do paradigma de formação prático-reflexivo desenvolvido e defendido arduamente por Donald Shön. Sobre o assunto ver SHÖN, Donald. O professor prático reflexivo, 2000.

[47] A idéia de competência é polissêmica, portanto, apresenta diversas definições. A esse respeito ver Dolz e Ollagnier (org.) (2004), O enigma da competência em educação.

Campos (2003), Dias e Lopes (2003), Ghedin (2005), Pimenta (2005a), Therrien e Loiola (2001), entre outros, por entenderem o movimento das políticas educacionais brasileiras como uma espécie de ressignificação do tecnicismo.

Para Pimenta (2005a, p. 42) a noção de competência "pode significar ação imediata, refinamento do individual e ausência do político" tornando o trabalho do professor próximo ao *artesanal* (BRZEZINSKI, 2001). E isso pode ser notado na medida em que não observamos a obrigatoriedade dos currículos desenvolverem conteúdos referentes aos direitos e deveres das pessoas com necessidades educacionais especiais. Para González, J. (2002) esse é um aspecto que deve ser de domínio do professor da educação especial, mas que não pode ser negligenciado no processo de formação de professores do ensino regular. Os documentos bases que discutem a formação do professor no Brasil não explicitam essa necessidade, detendo-se quase que exclusivamente na adaptação curricular.

Isso de certa forma se justifica pelo lugar de onde falam as DCN para a Formação de Professores e pela ideologia nela implícita, marcadas, sobretudo, pelos pressupostos de contraditoriedades provenientes do discurso neoliberal.

Apesar do hiato existente referente à questão conceptual que deve embasar o campo da formação, o percurso a ser percorrido, apontado tanto pelas políticas oficiais quanto pelos referenciais teóricos, é praticamente o mesmo.

Considerando os componentes do conhecimento profissional definidos por García, C. (1999) no processo de formação inicial afirmo que existem acentuadas aproximações no que tange aos conteúdos, competências e habilidades que ambos os campos (político e teórico) consideram necessários aos professores aprenderem/desenvolverem para lidar com a diversidade.

No campo do conhecimento psicopedagógico – que se refere às técnicas didáticas, ao desenvolvimento humano, ao planejamento, entre outros aspectos – essa aproximação é bastante evidente. Tanto as DCN para a Formação de Professores quanto os referenciais teóricos adotados colocam como central a necessidade de que os professores venham a desenvolver competências e habilidades para flexibilizar o planejamento curricular, usar novas tecnologias, conhecer o contexto dos alunos, desenvolver trabalhos em equipe, enfim, lidar com a diversidade e planejar para esta.

De forma mais objetiva, o quadro a seguir apresenta as convergências das duas perspectivas que acabam por apresentar um recorte curricular que pode contribuir para a *preparação adequada* do professor para trabalhar com alunos com NEE e mais amplamente, com a diversidade, no contexto da inclusão educacional.

Quadro 2: Encontros entre a referenciais teóricos e a proposta oficial para a formação de professores

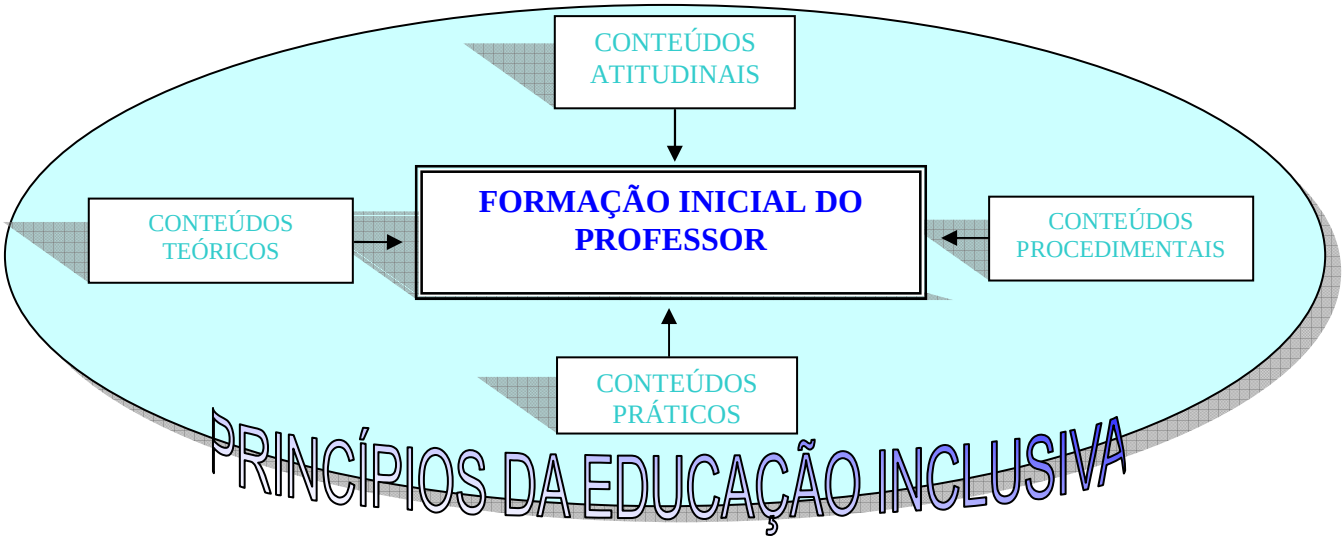
CONTEÚDOS[48]	
TEÓRICOS	Conceitos em Educação Especial
	Problemas de desenvolvimento e aprendizagem
	Formas de aprendizagem
PROCEDIMENTAIS	Adaptação curricular: planejamento, formas de avaliação, objetivos, conteúdos, metodologias e recursos
	Metodologias de intervenção
ATITUDINAIS	Trabalho em equipe
	Colaboração com os pais
	Ética e Respeito

Fonte: Elaborado pela autora com base nos indicadores apresentados no decorrer da seção

A distribuição dos conteúdos de acordo com a classificação de González, J. (2002) coloca em evidência que a formação do professor para trabalhar em classes comuns com alunos com NEE incluídos não se limita exclusivamente ao campo pedagógico ou ao domínio de conteúdos referentes ao processo educacional de alunos com deficiência, altas habilidades e condutas típicas, mas a um conjunto de fatores que atravessam o limite da sala de aula. A figura a seguir sintetiza o desenvolvimento dessa formação:

[48] Para a classificação dos conteúdos foi usado como referencial González (2002).

Figura 2: Processo de Formação Inicial no contexto da Educação Inclusiva



Fonte: Elaborada pela autora a partir da análise dos documentos e referenciais adotados

Tendo em vista que a preparação do professor para trabalhar com alunos com NEE incluídos as classes comuns das escolas regulares de ensino não se limita a exclusivamente a inclusão de itens ou disciplinas referentes à educação especial ou ao processo educacional do aluno com necessidades educacionais nos currículos de formação, mas se estende a um conjunto de modificações que passam fundamentalmente pela superação da formação conteudista e pela ressignificação das disciplinas pedagógicas, de forma que convirjam à perspectiva inclusiva, os projetos políticos pedagógicos dos cursos de formação de professores da Universidade Federal do Pará, serão analisados na próxima seção considerando as seguintes categorias: 1) os modelos de formação que os cursos adotaram, analisados a partir da suas estruturas curriculares e dos objetivos dos cursos; 2) o perfil de professor que se quer formar, analisado por meio das habilidades, competências, conteúdos e bibliografias adotadas e expressas no currículo formal; 3) o desenvolvimento de conteúdos ou itens referentes à educação especial ou a inclusão, tendo em vista que esta é uma obrigatoriedade prescrita pelas DCN para a Formação de Professores e pelos demais documentos oficiais que a orientam.

4 AS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFPA: O LUGAR DA INCLUSAO E DA EDUCACAO ESPECIAL NOS NOVOS PROJETOS POLITICOS PEDAGOGICOS

Existe uma política explicitada pelos documentos oficiais e que já vem sendo objeto de investigações por pesquisadores da área da inclusão e da formação de professores em favor de uma formação docente que atenda a diversidade de sujeitos que freqüentam as escolas, considerando, prioritariamente as necessidades educacionais especiais que não são só dos alunos que apresentam deficiência, condutas ou altas habilidades, mas de todos os alunos que, independente da necessidade estar vinculada a uma causa temporária ou permanente, orgânica ou não, precisam de atenção diferenciada. O esforço empreendido na seção anterior se deu no sentido de apresentar os indicadores postos nos documentos oficiais que possibilitam compreender e identificar as competências exigidas ao professor para atender essa atual perspectiva que permeia a educação nacional e mundial.

As políticas oficiais de formação docente levaram ao movimento de reformulação curricular dos cursos de licenciatura, figurando-se em âmbito nacional, em função da própria necessidade de atendimento das diretrizes para a formação docente. É importante lembrar que a atual política de formação também chama atenção ao imperativo de que os futuros professores desenvolvam competências para lidar com a diversidade em sala de aula, em função da política de inclusão educacional, que garante entre outros aspectos, o direito de todos ao acesso à escola, independente de sua condição social, física, psíquica, econômica, étnica, de gênero ou outras.

Considerando dessa diversidade apenas os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, me proponho a encontrar indícios nos projetos políticos pedagógicos dos cursos de formação de professores da Universidade Federal do Pará, campus do Guamá, que podem se configurar como promotores de uma preparação do professor para trabalhar com alunos com NEE, sem perder de vista que esses não são professores especialistas em educação especial, mas que devem, em sua prática pedagógica, atender as necessidades e interesses desses educandos, a fim que de fato tenham seu direito garantido de acesso à escola e educação com qualidade.

Nesse sentido, esta seção tem por objetivo apresentar e analisar a proposta de formação de professores posta nos projetos políticos pedagógicos/currículos dos cursos de

licenciatura em Biologia, Matemática, Química, Letras, Educação Física, História e Geografia da UFPA, *campus* do Guamá, observando o perfil de professor que se quer formar, as habilidades e competências a serem desenvolvidas, os conteúdos propostos no currículo formal bem como os referenciais bibliográficos sugeridos. A análise se dará à luz das políticas de formação de professores concatenadas ao referencial teórico sobre inclusão e formação docente.

4.1 Apresentando o *locus* de pesquisa: a Universidade Federal do Pará e seus cursos de Formação Docente

Criada pela Lei 3191 de 2 de julho de 1957, sancionada pelo presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira, a Universidade Federal do Pará (UFPA) completa 50 anos em 2007. Em sua fundação congregou as faculdades existentes em Belém naquele momento: Medicina, Direito, Farmácia, Odontologia, Engenharia, Filosofia, Ciências e Letras e Ciências Econômicas, Contábeis e Atuariais[49].

Atualmente a UFPA é uma instituição federal de ensino superior sob forma de autarquia vinculada ao Ministério da Educação e Cultura (MEC). É considerada a maior e mais importante instituição do Trópico Úmido. De acordo com os dados constantes em documentos públicos da UFPA, esta abrange uma comunidade de aproximadamente 50.000 (cinqüenta mil) pessoas assim distribuídas: 2.452 professores, entre efetivos e temporários atuando no ensino da graduação e da pós-graduação, no ensino fundamental/médio e nos cursos livres; 2.133 servidores técnico-administrativos; 5.300 (cinco mil e trezentos) alunos de cursos de Pós-graduação, *stricto sensu* e *lato sensu*; 37.508 (trinta e sete mil quinhentos e oito) alunos vinculados a 312 (trezentos e doze) cursos de graduação; 2.116 (dois mil cento e dezesseis) alunos do ensino fundamental e médio oferecidos no Núcleo Pedagógico Integrado (NPI) e 3.645 (três mil seiscentos e quarenta e cinco) alunos dos Cursos Livres oferecidos pelo Centro de Letras e Artes (CLA), Núcleo de Arte (NUAR), Escola de Teatro e Dança, Escola de Música e Casa de Estudos Germânicos. No apoio administrativo às atividades de ensino, pesquisa e extensão existem 2.373 (dois mil trezentos e setenta e três) servidores[50].

[49] Dados coletados no portal da Universidade Federal do Pará www.ufpa.br
[50] Esses números foram retirados do Manual do Candidato do Processo Seletivo Seriado 2007.

Os cursos são ministrados nos *campi* de Abaetetuba, Altamira, Belém, Bragança, Breves, Cametá, Castanhal, Marabá, Santarém e Soure, como também em núcleos vinculados aos *campi*

Segundo seu projeto institucional, a Universidade Federal do Pará tem a missão de:

> Gerar, difundir e aplicar o conhecimento nos diversos campos do saber, visando a melhoria da qualidade de vida do ser humano em geral, e em particular do amazônida, aproveitando as potencialidades da região, mediante processos integrados de ensino, pesquisa e extensão, com princípios de responsabilidade, de respeito a ética, a diversidade biológica, étnica e cultural, garantindo a todos o acesso ao conhecimento produzido e acumulado, de modo a contribuir para o exercício pleno da cidadania mediante formação humanística, crítica, reflexiva e investigativa, preparando profissionais competentes e atualizados para o mundo. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2001)

Essa perspectiva, portanto, deve orientar o projeto político pedagógico de todos os cursos que compõem a UFPA, independente de serem bacharelado ou licenciatura.

No *campus* do Guamá, em Belém, a UFPA conta com 13 cursos de licenciatura[51], destes, sete são objetos de investigação em seus projetos políticos pedagógicos e suas propostas curriculares: Licenciatura em História, Geografia, Matemática, Química, Biologia, Letras e Educação Física. Estes foram selecionados por terem seus PPP reestruturados pós ou durante a elaboração das DCN para a Formação de Professores e implementados até o ano de 2006.

A UFPA divide os diversos conhecimentos por áreas e estas se vinculam a Centros[52]. Nesse sentido as licenciaturas estão dispersas em diferentes Centros já que têm por base a área de conhecimento a qual estão ligadas. Assim, os cursos de História e Geografia são vinculados ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas, os cursos de Matemática e Química ao Centro de Ciências Exatas e Naturais, o curso de Biologia ao Centro de Ciências Biológicas, o de Letras vincula-se ao Centro de Letras e o de Educação Física ao Centro de Educação[53].

Essa vinculação das licenciaturas às áreas do conhecimento deixa implícito, de alguma forma, que a base da formação está no conteúdo específico e não na docência. O Centro de

---

[51] Os demais cursos são: Pedagogia, Educação Artística com habilitação em Música, Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas, Filosofia, Física e Ciências Sociais.

[52] Centro Agropecuário, Centro de Ciências Biológicas; Centro de Ciências Exatas e Naturais, Centro de Ciências Jurídicas, Centro de Ciências da Saúde, Centro de Educação, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Centro de Geociências, Centro de Letras e Artes, Centro Sócio-Econômico e Centro Tecnológico.

[53] Vale lembrar que em função da Reforma Universitária, os Centros estão se transformando em Institutos Superiores. Mas, como nos seus PPP constam ainda a denominação Centro, esta dissertação ainda utilizará tal nomenclatura para se referir ao *locus* dos cursos.

Educação oferta e é responsável pela formação integral oferecida por dois cursos, o de Pedagogia e o de Educação Física. Sendo responsável apenas por parte da formação didático-pedagógica dos demais cursos de licenciatura da UFPA.

Em seus processos de reestruturação curricular os cursos foram orientados pelo Departamento de Apoio Acadêmico (DAC/PROEG). Este departamento fez a avaliação e acompanhamento dos projetos políticos pedagógicos (re)elaborados sob a autonomia dos Colegiados dos cursos, conforme prescrevem as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação da UFPA.

No site da PROEG, foi possível encontrar as indicações de documentos que poderiam ser utilizados para fundamentar a nova proposta pedagógica e curricular. Entre os vários documentos é importante ressaltar a indicação das DCN para a Formação de Professores da Educação Básica e seu Parecer, as DCN para os cursos de graduação. Foram feitas também algumas recomendações, entre elas a necessidade de adaptação dos espaços físicos para atender ao princípio da acessibilidade, conforme prescreve a Portaria 3.284 de 7 de novembro de 2003 (MEC/SEESP). Além disso, foi recomendado aos cursos incluírem em seus projetos discussões voltadas as questões étnicas, de acordo com as DCN para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (CNE/CP1/2004).

A despeito da referência às pessoas com NEE, concernente ao princípio da acessibilidade, não foi indicado como recomendação as DCN da Educação Especial na Educação Básica como uma referência importante no processo de reestruturação do projeto político pedagógico. Apesar das DCN para a Formação de Professores fazerem a indicação da necessidade de se incluir conteúdos referentes à educação dos alunos com NEE, entre outros aspectos, as DCN para a Educação Especial na Educação Básica apresentam a forma de organização da escola assim como outros pontos imprescindíveis ao processo de inclusão, o que poderia contribuir para uma melhor compreensão dessa discussão no campo da formação.

Em sua estrutura física a UFPA vem apresentando modificações arquitetônicas para atender ao princípio da acessibilidade fazendo a adaptação de banheiros, corredores, passarelas entre outras barreiras que dificultam o tráfego de pessoas com deficiência.

No que se refere à qualificação dos recursos humanos, a UFPA em seus cursos de licenciatura, ainda padece da falta de profissionais com formação específica em Educação Especial ou Educação Inclusiva. De acordo com dados do DAC, o curso de Psicologia é que de alguma forma tem ensejado às pesquisas sobre pessoas com deficiência, o que é importante para se compreender o processo educacional desses alunos, mas não suficiente diante da complexidade da inclusão educacional.

De acordo com as políticas atuais, já evidenciadas na seção anterior, três aspectos se colocam fundamentais no processo de formação do professor: a superação da formação conteudista; a re-significação das disciplinas pedagógicas; e a inclusão de disciplinas sobre a educação de pessoas com NEE. Cada um desses aspectos será discutido e analisado dentro dos atuais projetos políticos pedagógicos dos cursos pesquisados.

4.2 Visitando os projetos políticos pedagógicos dos cursos de Licenciatura da UFPA: buscando indícios de superação da formação conteudista

Conforme observei na seção anterior foi ponto comum entre as políticas de formação docente e os referenciais adotados a necessidade dos cursos de formação de professores buscarem a superação do conteudismo, fugindo da perspectiva tradicional, para assim, possibilitar maior interação entre os conhecimentos específicos e pedagógicos e entre as dimensões teóricas e práticas no processo de formação de docentes.

De alguma forma, as políticas oficiais, sistematizadas na Resolução CNE/CP1/2002 e CNE/CP2/2002 sinalizam aos cursos uma nova forma de estruturação curricular, na medida em que, ao definirem, respectivamente, forma de organização e distribuição de carga horária conformam os cursos numa nova roupagem.

É importante salientar que a leitura dos projetos políticos pedagógicos, especificamente do currículo formal, permite visibilidade às intencionalidades dos cursos. Ou seja, o que está colocado em discussão são as propostas daquilo que se pretende desenvolver, e não o que está sendo desenvolvido de fato nos cursos de licenciatura da UFPA, objetos desta pesquisa.

O projeto político pedagógico de um curso "terá que fazer opções, definir intencionalidades e perfis profissionais, decidir sobre focos decisórios do currículo (objetivos, conteúdos, metodologia, recursos didáticos e avaliação), [...]" (VEIGA, 2004, p. 13) dando visibilidade às condições atuais do curso e suas propostas de inovação. Ele não pode ser entendido como um documento a ser preenchido para cumprir uma exigência institucional, mas precisa revelar seus objetivos, suas ambições e seu caminho. Sua reestruturação, nesse sentido, dá-se quando sua proposta não atende a demanda social, educacional e profissional. Portanto, o projeto político pedagógico de um curso está inserido num contexto que não se restringe apenas ao campo geográfico em que está situado, mas às condições que se

apresentam nesse campo e fora dele, ou pelo menos deveriam ser reformulados a partir dessas condições.

Com base nessas considerações busco evidenciar os movimentos de inovação dos cursos de formação da UFPA por meio de suas intencionalidades. A primeira delas se refere a busca por uma formação pautada num currículo mais integrado. Dos sete cursos pesquisados, cinco apresentam um arranjo curricular diferente do disciplinar, organizando-se em unidades, núcleos ou eixos de conhecimentos, o que se coloca como indicador de uma possibilidade de superação do conteudismo característico dos cursos de formação de professores e assinala uma nova perspectiva de professor que se quer formar. Os demais ainda se afinam a uma organização disciplinar, não estando visível em sua nova estrutura nenhuma articulação mais consistente entre as áreas do conhecimento, exceto pela obrigatoriedade de incluir a prática como componente curricular inclusive nas disciplinas específicas.

Observemos esse movimento em cada curso.

4.2.1 As estruturas curriculares dos cursos de licenciatura da UFPA/*campus* Guamá

Uma primeira constatação resultante da análise que fiz dos PPP dos cursos de licenciatura ofertados no *campus* do Guamá, é que dos sete cursos que selecionei para serem pesquisados, cinco apresentam uma composição do currículo que supera o modelo disciplinar, como é o caso dos cursos de Letras e Biologia que se estruturam em eixos, os de Geografia e Química que se organizam em Núcleos e o de Educação Física que se estrutura em Unidades. Apenas os cursos de História e Matemática mantêm-se numa organização mais tradicional, distribuindo as disciplinas apenas pelo caráter específico e pedagógico, conforme observei nos desenhos curriculares (em anexo). Vejamos a seguir, uma panorâmica dos novos projetos pedagógicos desses cursos.

A) O Curso de Matemática[54]

O curso de Licenciatura Plena em Matemática da UFPA surgiu na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Pará em 1954, reconhecido pelo Decreto Nº 35.456. De acordo

[54] O curso de Licenciatura em Matemática tem seu novo projeto implementado desde 2004, mas ainda não possui Resolução.

com o PPP, na década de 1960 o curso foi transferido para o Núcleo de Física e Matemática, tendo sido extinto o curso de Bacharelado em 1969. Com a reforma universitária de 1971, este passa a integrar o Centro de Ciências Exatas e Naturais no que é conhecido hoje como Núcleo Universitário do Guamá. A partir de 1976, o Bacharelado passa novamente a compor o curso. No entanto, essas habilitações se dão por processos seletivos distintos, o que dá à Licenciatura em Matemática terminalidade própria e autonomia em relação ao Bacharelado.

O curso de Licenciatura Plena em Matemática forma professores de Matemática para atuarem no Ensino Fundamental (terceiro e quarto ciclos) e Médio, com duração de 4 (quatro) anos, integralizados em 2.830 (duas mil oitocentos e trinta) horas, desenvolvido no Regime Seriado Semestral. De acordo com o PPP do curso essa carga horária é distribuída em:

1- Conteúdos de natureza científico-culturais (1.810h)

2- Prática como componente curricular (410h)

3- Estágio supervisionado (400h)

4- Atividades de natureza acadêmico-científico-culturais (210h)

B) O Curso de Química[55]

A graduação em Licenciatura em Química é integralizada com o mínimo de 3.396 (três mil trezentos e noventa e seis) horas distribuídas em:

1) Conteúdos de natureza científico-culturais (2.346h)

2) Prática como componente curricular (442h)

3) Estágio Curricular supervisionado (408h)

4) Atividades acadêmico-científico-culturais (200h)

O PPP do curso de Graduação em Licenciatura em Química teve sua reformulação aprovada em 2006, mas este já estava implementado desde 2004. Na busca de proporcionar uma "formação generalista, mais sólida e abrangente em conteúdos dos diversos campos da Química e de áreas afins" (PPP de Química, 2006) o currículo do curso está organizado em Núcleos assim divididos:

1- **Núcleo Técnico**: composto por disciplinas do Centro de Ciências Exatas e Naturais, Centro de Letras e Artes e Centro de Geociências (2.346h);

2- **Núcleo Pedagógico**: composto por disciplinas do Centro de Educação (680h);

[55] O curso de Licenciatura em Química tem seu novo PPP implementado desde 2004, mas sua Resolução só foi aprovada em 2006. (Resolução Nº 3.436/2006)

3- **Núcleo Profissional**: constituído pelo Estágio Curricular Supervisionado, TCC e Instrumentação para o Ensino de Química.

C) O Curso de Biologia

Vinculado ao Centro de Ciências Biológicas o curso de graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas oferece 50 (cinqüenta) vagas anualmente, distribuídas entre o diurno e o noturno.

O curso de Licenciatura em Biologia está organizado em módulos de disciplinas distribuídas em eixos temáticos, os quais se definem em: **1- Seres Vivos e o Ambiente**, com cinco módulos; **2- Biodiversidade**, três módulos; **3- Instrumentação**, cinco módulos; **4- Conhecimento Pedagógico**, dez módulos; e **5- Vivência Pré-Profissional**[56], com quatro módulos. Esses módulos compõem os conteúdos obrigatórios do curso, que também se constitui de conteúdos complementares, desenvolvidos na forma de atividades no eixo temático **Conhecimentos Complementares**.

De acordo com seu PPP, o curso destina 1.139 (mil cento e trinta nove) horas específicas às disciplinas de formação docente, do total de 3.702 (três mil setecentos e duas) horas.

Uma questão bastante peculiar do curso é o uso de carga horária para vivências pré-profissionais que se iniciam no primeiro semestre letivo, com visitas em escolas; e do estágio rotatório que se desenvolve entre o 2º e 6º semestres em diferentes laboratórios ou monitoria.

D) O Curso de Educação Física

O curso de Educação Física é o mais novo curso de formação de professores da UFPA/*campus* Guamá – Belém. Está vinculado ao Centro de Educação, iniciando sua primeira turma em 2006. A sua instalação na capital se deu em função da grande demanda depois da diminuição de vagas do curso na Universidade do Estado do Pará (UEPA).

Apesar de recente, o curso de licenciatura em Educação Física foi selecionado por apresentar seu projeto político pedagógico aprovado e por ter a implementação de sua proposta ainda durante o período da pesquisa.

[56] É importante dizer que esse eixo é ofertado apenas no período diurno.

De acordo com o seu PPP, a carga horária da graduação é de 3.124 (três mil, cento e vinte e quatro) horas, cursadas em no mínimo 8 e no máximo 12 semestres. Obedecendo também às prescrições do Conselho Nacional de Educação (CNE) o curso distribui sua carga horária em:

1) Conteúdos curriculares de natureza científico-culturais (2.116h)
2) Prática como componente curricular (400h)
3) Estágio Curricular Supervisionado (408h)
4) Atividades acadêmico-científico-culturais (200h)

A organização curricular se dá por meio de duas grandes unidades: **1- Conhecimento Identificador da Unidade**, onde se agregam conhecimentos das dimensões Ampliada e Específica. No primeiro se relacionam conhecimentos referentes a: (i) relação ser humano e sociedade; (ii) produção do conhecimento científico e tecnológico e (iii) biológica do corpo humano. Na segunda dimensão (a Específica) abrange os conhecimentos identificadores da Educação Física, aglutinando três outras dimensões: (i) Didático-pedagógica, relativa aos saberes necessários à docência na educação básica; (ii) Técnico-instrumental, que reúne os saberes teórico-práticos aplicados ao desenvolvimento humano; (iii) Culturais do Movimento Humano, relativa aos saberes das atividades do homem em seu meio social (PPP de Educação Física). **2- Conhecimento Identificador de Aprofundamento**, essa unidade é referente ao conjunto de disciplinas optativas, cuja flexibilidade curricular, permite ao aluno aprofundar seus conhecimentos em determinada disciplina ou área.

E) O Curso de História

O curso de História possui duas modalidades, Licenciatura e Bacharelado, cursadas em 8 semestres letivos, integralizando 3005 horas. Apesar de oferecer duas habilitações, a licenciatura não fica mais comprimida nos dois últimos semestres letivos, mas percorre toda a graduação, com as disciplinas pedagógicas e a prática como componente curricular.

O currículo do curso é constituído dos seguintes componentes:

1) Conteúdos curriculares de natureza científico-culturais (1.989h)
2) Prática como componente curricular (408h)
3) Estágio Supervisionado (408h)
4) Atividades acadêmico-científico-culturais (200h)

F) O Curso de Geografia

Vinculado ao Centro de Ciências Sociais, o curso de Geografia oferece duas modalidades: Bacharelado e Licenciatura. O PPP deixa claro que caso o aluno opte no decorrer do curso por ficar com apenas uma modalidade[57] deve assinar um Termo de Opção emitido pelo Colegiado.

Seu novo projeto político pedagógico teve sua atualização concluída no início de 2006, mas o novo desenho curricular já foi implementado desde 2004. A graduação em Geografia se integraliza em 5 (cinco) anos com o cumprimento da carga horária de 3.804 (três mil oitocentos e quatro) horas distribuídas em:

1) Conteúdos curriculares de natureza científico-cultural (2.686h)
2) Prática como componente curricular (408h)
3) Estágio curricular supervisionado (510h)
4) Atividades acadêmico-científico-culturais (200h)

Vale ressaltar que das 510h de estágio curricular supervisionado, 408h são destinadas ao estágio docente e 102 ao estágio supervisionado na modalidade do bacharelado.

A nova organização curricular do curso se estrutura em Núcleos Curriculares: **1) Núcleo de Formação Básica** (544h), composto pelas disciplinas de fundamentação científica; **2) Núcleo de Formação Específica** (1.938h), que agrega as disciplinas instrumentais profissionais; **3) Núcleo de Formação Pedagógica** (544h), referente às disciplinas didático-pedagógicas; **4) Núcleo de Estágios Profissionais** (510h), o Licenciado Pleno fará dois níveis de Estágio Docente[58]; **5) Núcleo de Atividades Científicas Complementares** (268h), que possibilitam ao discente correlacionar conhecimentos empíricos e conceituais. (PPP DO CURSO DE GEOGRAFIA, 2006)

G) O Curso de Letras (habilitação em Língua Portuguesa)

O curso de graduação em Letras é composto por 5 (cinco) habilitações: Inglês, Francês, Espanhol, Alemão e Português. Aqui será trabalhado apenas o currículo do curso com habilitação em Língua Portuguesa, apesar de o PPP, em sua estrutura maior contemplar a

[57] De acordo com o PPP o curso de Geografia, modalidade Bacharelado, pode ser concluído em quatro anos e meio, desde que o aluno assine um Termo de Opção emitido pelo Colegiado decidindo pela realização de apenas uma modalidade, este Termo deve ser assinado no sexto semestre.
[58] O aluno que desejar realizar o bacharelado, deverá cumprir estágio específico.

todas as habilitações. As habilitações, no entanto, são independentes uma da outra, sendo o processo seletivo com vagas destinadas a cada uma delas.

O curso de Letras com habilitação em Língua Portuguesa é o que apresenta o maior número de vagas, 100 (cem). Essas vagas são distribuídas em 2 (dois) semestres letivos e 2 (dois) turnos: são 50 (cinqüenta) vagas para o matutino e 50 (cinqüenta) para o vespertino, os 25 (vinte e cinco) primeiros colocados ingressam no curso no primeiro semestre letivo do ano e os 25 (vinte e cinco) últimos no segundo semestre.

A integralização da graduação se dá em 3.192 (três mil, cento e noventa e duas) horas assim distribuídas:

1) Conteúdos curriculares de natureza científico-cultural (2.108h)
2) Prática como componente curricular (476h)
3) Estágio curricular supervisionado (408h)
4) Atividades acadêmico científico-culturais (200h)

O novo currículo do curso se estrutura em três eixos articulados: **1) Uso da Linguagem**; **2) Reflexão sobre a Linguagem**; e **3) Prática Profissional**. De acordo com o PPP de Letras (2005, p. 8-9) os dois primeiros eixos "articulam-se em torno das competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos futuros professores, tendo em vista a formação como usuários proficientes da língua portuguesa ou estrangeira em diferentes situações de interação [...]". Com o terceiro eixo "pretende-se que os futuros professores desenvolvam competências e habilidades que lhes permitam construir, nas interações em sala de aula, uma prática reflexiva de ensino-aprendizagem [...]".

É a partir desses eixos que o curso propõe a instituição de tempos e espaços curriculares diversificados, os quais comporão as 200h de atividades acadêmico-científico-culturais, por meio de oficinas, seminários, entre outras.

Essa incursão é importante para evidenciar dois aspectos. O primeiro é referente ao cumprimento das definições de carga horária estipuladas pela Resolução CNE/CP2, de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura resolvendo que:

> Art. 1º A carga horária dos cursos de formação de professores para a Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo 2.800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais se a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

> I- 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
> II- 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
> III- 1.800 (mil e oitocentas) horas de aulas com conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
> IV- 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. (BRASIL, 2002b)

O segundo, é que essa nova perspectiva de organização curricular vem, de acordo com o Parecer CNE/CP9/2001, superar a formação técnico-linear até então presente na maioria dos cursos de formação de professores. Essa proposta de formação suprime o "esquema 3+1" vivenciado por décadas nas maiores universidades do Brasil, portanto, posso entendê-la como avanço, já que remete os cursos de licenciatura a pensar na formação do professor desde o início da graduação, não a restringindo aos últimos semestres dos cursos.

Mesmo que as orientações e prescrições oficiais sejam o mote de sustentação das minhas análises, não é possível deixar de percebê-las atravessadas por limitações e/ou contradições, já que as mesmas se constituem dentro da lógica de um sistema maior. Uma das limitações denunciadas por estudiosos da educação está relacionada à adoção da competência como norte maior da formação.

Existem críticas feitas por Ghedin (2004), Dias e Lopes (2003) e Pimenta (2005a) afirmando que essa perspectiva pode reduzir a formação do professor ao praticismo[59], configurando-se no oposto do conteudismo, tendo em vista a sobreposição que a dimensão prática assume em relação à teórica.

Autores como Beyer (2004), Carvalho (2004) e Damasceno *et al* (2006) afirmam que a formação do professor precisa estar assentada numa perspectiva **crítico-reflexiva**. As políticas desenvolvidas, especialmente na década de 2000, também anunciam essa expectativa, porém baseados nas produções de Donald Shön (2000) – que se coloca enfático ao definir o professor **prático-reflexivo**. Suas idéias serviram como o grande fundamento para as políticas oficiais adotarem a idéia de competência como nuclear nos processo de formação.

A proposta de Shön já foi alvo de severas críticas desenvolvidas especialmente por Garrido e Ghedin (2005), tendo em vista que proporciona uma formação extremamente empiricista suprimindo a importância da reflexão teórica na formação inicial e continuada dos professores. Para Pimenta (2005a, p. 26)

[59] O praticismo, de acordo com os autores citados, refere-se ao esvaziamento da teoria na prática do professor, desde seu processo de formação.

> A teoria como cultura objetivada é importante na formação docente, uma vez que, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados para uma ação contextualizada. Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados.

Mesmo concordando com as DCN para a Formação de Professores de que "a prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor" (BRASIL, 2002a, p. 5) esta não pode estar desvinculada de uma reflexão crítica, fundada na práxis. A reflexão crítica, de acordo com Damasceno *et al* (2006), é fundamental para o desenvolvimento de uma ação pedagógica segura e consistente.

Outra importante discussão que precisa ser feita acerca das DCN para a Formação de Professores, diz respeito à concepção e ao lugar que a idéia de inclusão assume no processo de formação. É válido dizer que a inclusão, enquanto política educacional também faz parte de uma política maior, vinculada aos princípios neoliberais, portanto dentro dessa lógica é perfeitamente coerente à proposta de formação visceralmente comprometida com o *saber-fazer*.

Enquanto conquista social a Inclusão é reflexo das próprias incoerências do sistema e nesse sentido traz as marcas de uma política preocupada, principalmente, com os resultados quantitativos.

Para quem estuda a inclusão enquanto uma utopia (no sentido de vir a ser) educacional (CARVALHO, 2004; DAMASNCENO *et al*, 2006; GONZALÉZ, 2002; MATOAN, 2002 e 2004; SARMENTO, 2002), esta pode possibilitar uma série de avanços no campo da educação redefinindo aspectos na escola, desde seu projeto político pedagógico. No processo de formação, não somente por ela, mas também por causa dela, seja por interesse mais econômico do que social, seja pelo vislumbre de uma educação com maior qualidade, existe um movimento de mudança tanto nas políticas como nas propostas de formação, conforme poderemos observar na nova estrutura de organização curricular dos cursos da UFPA/*campus* Guamá.

4.2.2 Atuais perspectivas de formação: os objetivos dos cursos de licenciatura

Na análise dos PPP, encontrei indicadores que me fazem afirmar que, em suas intencionalidades, os cursos de licenciatura buscam romper com a formação conteudista e tradicional. Alguns elementos se colocaram como indícios de tal afirmativa: A) a quase unanimidade entre os objetivos dos cursos em formar professores com capacidade de reflexão crítica; B) (consequentemente) as novas formas de pensar o currículo favorecem a formação de professores mais conscientes do seu compromisso social; C) as novas estruturas curriculares favorecem maior aproximação teoria/prática, conhecimento específico/pedagógico.

Para efeitos didáticos tratarei cada um deles separadamente.

A) Do técnico linear ao professor reflexivo: intenções de mudança

A formação técnico-linear, caracterizada prioritariamente pelo excesso de conteúdos específicos e pela instrumentalização por meio de conteúdos pedagógicos, é um aspecto que, de acordo com as DCN para a Formação de Professores, pretende-se superar. A superação de modelos de formação não é um processo fácil, tendo em vista que precisa romper com uma cultura que está instituída. Para tanto, faz-se necessário um processo de avaliação das atuais condições para tornarem explícitas as necessidades de mudança. O curso de Geografia, por exemplo, apresenta em seu PPP (2006) essa análise, apontando as necessidades de inovação a partir das limitações encontradas no curso, tais como: a não distinção entre a formação do Licenciado e do Bacharel; a extrema rigidez do currículo; a supervalorização do teórico em detrimento do prático, entre outros aspectos. Diante disso afirma que “repensar o currículo de Geografia não significa apenas mudar o ‘esqueleto’, a forma; mas sim as suas orientações gerais e específicas, o conteúdo” (PPP DE GEOGRAFIA, 2006, p. 7).

Apesar dessa reflexão não ser perceptível em todos os cursos – dos sete, apenas quatro incorrem sobre essa reflexão – constatei em todos a busca por uma formação mais reflexiva. Nos objetivos dos cursos pesquisados a perspectiva de formação do professor com essa capacidade já começa a se desenhar, conforme é possível perceber pelos fragmentos abaixo, de alguns cursos:

> O graduando deve [...] ter a capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas a sua área (PPP DE LETRAS, 2005, p. 4)

> O que se busca é a formação de geógrafos-educadores comprometidos com a reflexão crítica da realidade geográfica em que vivemos [...] (PPP DE GEOGRAFIA, 2006, p. 11)
>
> O curso deverá possibilitar o desenvolvimento de um conjunto de habilidades necessárias à Licenciatura Plena e ao Bacharelado, através da mobilização e reflexões sobre o saber da História e os usos desta na formação do cidadão. (PPP DE HISTÓRIA, 2006, p. 6)
>
> Objetiva-se formar o professor reflexivo de sua própria prática [...] (PPP DE BIOLOGIA, 2001, p. 6)
>
> Desenvolver uma formação comprometida com o processo de humanização do ser humano com atuação desse profissional de forma crítica e criativa, consciente do seu papel como participante transformador da realidade da educação brasileira. (PPP DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2006, p. 18)

Os objetivos que eles apresentam vislumbram a formação de professores mais atuantes e participativos no processo educacional. Nesse sentido, se eu parto do pressuposto que a inclusão de pessoas com NEE nas classes comuns das escolas regulares de ensino convida os professores a terem posturas mais atuantes, conforme está evidente na Declaração de Salamanca (2004, p. 10) ao afirmar que "professores, [...], possuem um papel fundamental enquanto administradores do processo educacional, apoiando as crianças através do uso de recursos disponíveis, tanto dentro como fora da sala de aula", então, a perspectiva de formação adotada pode favorecer ao futuro professor esse comprometimento, que não é só educacional, mas acima de tudo, social.

É claro que só esses objetivos não são garantia da superação de um modelo de formação – estes se vinculam a outros aspectos discutidos no decorrer da seção – mas sinalizam um novo horizonte que enseja mudança, tendo em vista que objetivos se colocam para serem perseguidos e alcançados.

B) O compromisso social do futuro professor: uma preocupação posta nos PPP

A formação de um professor mais crítico e, consequentemente mais atuante, estabelece bases que se vinculam a compreensão de sua importância e compromisso social, aspecto esse que considero importante no contexto da inclusão.

É freqüente os pesquisadores (STAINBACK; STAINBACH, 2002; MITTLER, 1999) ressaltarem a necessidade dos professores desenvolverem significações positivas com relação à inclusão. Para a Declaração de Salamanca (2004) "os programas de formação inicial deverão incutir em todos os professores da educação básica uma orientação positiva sobre a

deficiência que permita entender o que se pode conseguir nas escolas com serviços locais de apoio". E isto só é possível de ser garantido se os cursos de formação de professores também aceitarem a inclusão como possibilidade da melhoria da escola, tornando-a uma ideologia comum entre os professores-formadores e os futuros professores.

Para os cursos de licenciatura da UFPA

> A formação deve propiciar o entendimento do processo histórico de construção do conhecimento [...] e da sua responsabilidade como educador nos vários contextos de sua atuação profissional, consciente do seu papel na formação de cidadãos. (PPP DE BIOLOGIA, 2001, p 2)

> Reconhecer a escola como um local de produção de conhecimento, de pesquisa e de projetos de extensão, utilizando-se desse espaço para o projeto de uma sociedade justa e livre, colaborando para a formação do cidadão crítico-criativo. (PPP DE ED. FÍSICA, 2006. p. 18)

A trajetória histórica das pessoas com NEE, especialmente das que apresentam deficiência aparente, é marcada pela exclusão ou comiseração, como se os mesmos não tivessem a possibilidade de serem partícipes do processo de produção *na* e *para* a sociedade. A consciência de que o espaço educacional prepara os alunos para a sociedade por meio também da produção e transmissão do conhecimento, e que esses alunos são constituídos pela diversidade, é um passo expressivo e uma base significativa que se coloca como pano de fundo na preparação do futuro professor para trabalhar em escolas inclusivas.

Essas intencionalidades de formação que permeiam os projetos políticos pedagógicos dos cursos de licenciatura da UFPA são basilares para a construção de um projeto de formação inicial mais próximo às necessidades, anseios e objetivos da educação básica. Mas, para tanto, para além do aprender a ensinar, os licenciandos necessitam também aprender a pesquisar. Para Ramalho (1998) a pesquisa viabiliza a aquisição de conhecimentos possibilitando a articulação entre teoria e prática e contribuindo para a ruptura com os modelos de formação estabelecidos.

Nos projetos dos cursos de Biologia, Educação Física e Geografia ficam bem evidentes a ênfase na formação de professores pesquisadores, capazes de produzir conhecimento na suas respectivas áreas, a fim de que possam intervir na realidade. Os fragmentos a seguir apresentam os objetivos dos respectivos cursos:

> [...]. Propiciar a construção do conhecimento e de esquemas de pensamento para compreender a ciência dentro de um contexto econômico, social e

> político, vinculado com a realidade da região amazônica [...]. (PPP DE BIOLOGIA, 2001, p. 6)
>
> Formar profissional capacitado teórica, técnica e politicamente, para a atuação junto à sociedade no que tange a educação e a produção do conhecimento [...] através de uma postura crítico-construtiva comprometida com o processo de transformação social, guardando os princípios da justiça social, solidariedade, igualdade e humanidade. (PPP DE ED. FÍSICA, 2006, p. 18)
>
> [...] capacitando não para reproduzir apenas o que se aplica na Geografia, mas, principalmente, a produzir conhecimentos geográficos a partir da pesquisa de campo e da intervenção para a melhoria da qualidade de vida do planeta. (PPP DE GEOGRAFIA, 2006, p.11)

Essa possibilidade de reflexão do contexto e da própria prática[60] é fundamental, na medida em que autoriza à percepção do espaço educacional composto pela diversidade conduzindo o professor a flexibilizar suas ações e consequentemente acolher a todos. Para Figueiredo (2002, p. 77) a formação precisa permitir ao docente a capacidade de "realizar reflexões e questionamentos sobre sua própria prática, enfatizando o trabalho cooperativo em detrimento da competição, respeitando os diferentes estilos de aprendizagem e, sobretudo, refletindo, planejando e assumindo a educação".

A aproximação teoria e prática, conhecimento específico e pedagógico foi o terceiro ponto que achei relevante de apresentar, porque considero ser fundamental para a constituição de saberes docentes que venham subsidiar uma ação pedagógica inclusiva.

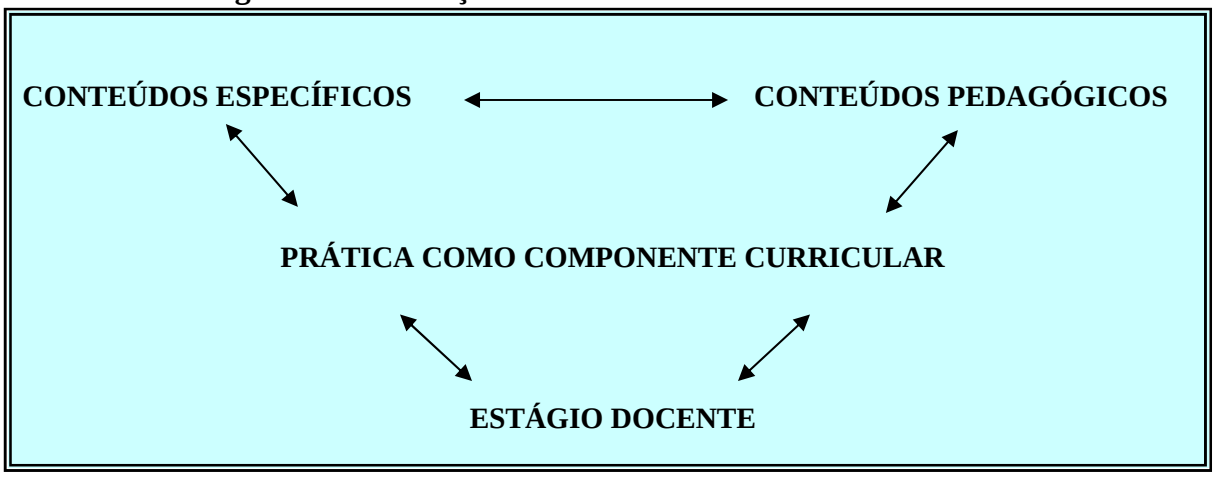
C) Superando o divórcio entre as dimensões teóricas/práticas e os conhecimentos específicos/pedagógicos

A reflexão da própria prática pode ser permitida por meio das novas estruturações curriculares apresentadas pelos cursos, uma vez que as formas de organização possibilitam maior articulação entre os conhecimentos específico/pedagógico e as dimensões teórico/prática – terceiro aspecto considerando fundamental na constituição dos novos PPP.

[60] Para Namo de Mello (2005, p. 81) "o termo prática na formação do professor tem três sentidos complementares e inseparáveis. O primeiro refere-se a contextualização, à relevância, à aplicação e a pertinência do conhecimento das ciências que explicam o mundo da natureza e o mundo social; o segundo identifica o termo prática com o uso eficaz das linguagens como instrumento de comunicação e de organização cognitiva da realidade natural e social; no terceiro a prática tem o sentido de ensinar, referindo-se a transposição didática do conhecimento das ciências, das artes e das letras para o contexto de ensino das crianças e adolescentes em escolas de educação básica". Contudo, ainda é muito visível no currículo a preocupação com o último desses três aspectos.

De acordo com os PPP dos cursos, em seus desenhos curriculares, pude observar que essa articulação se dá da seguinte forma:

Figura 3: Articulação entre Teoria e Prática nos Currículos



FONTE: Elaborado pela autora a partir da análise dos documentos oficiais

Considerando que os currículos, pela própria orientação da Resolução CNE/CP2/2002, precisam inserir a prática como componente curricular esta passa a percorrer o processo de formação, estando também inserida como carga horária de disciplinas específicas de cada área de formação, especialmente dos conteúdos ou disciplinas que serão objeto da docência na educação básica ou como disciplinas de prática pedagógica, conforme pode ser observado nos desenhos curriculares dos cursos de História e Química, respectivamente.

Quadro 3: Desenho curricular do curso de História[61]

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA		
	GERAL	TEO	PRAT
História Antiga	**85**	**68**	**17**
Teoria da História I	68	68	---
Antropologia Cultural I	51	51	---
Seminários de História e Educação	68	68	---
História Medieval	**85**	**68**	**17**
Teoria da História II	68	68	---
Seminário de Filosofia e Educação	68	68	---
Historiografia Brasileira	51	51	---

[61] Esse quadro apresenta parcialmente o desenho curricular do curso de História, com disciplinas de apenas quatro semestres letivos.

Antropologia Histórica	51	51	---
História Moderna I	**85**	**68**	**17**
Histórica da América I	**68**	**51**	**17**
História da Amazônia I	**68**	**51**	**17**
História do Brasil I	**85**	**51**	**34**
Psicologia do ensino e aprendizagem	68	68	---
História da Amazônia II	**68**	**51**	**17**
História Moderna II	**85**	**51**	**34**
Teoria da História III	68	68	---
História da América II	**68**	**51**	**17**
História do Brasil II	**85**	**68**	**17**

Fonte: Dados retirados do PPP do curso de História, 2006.

Quadro 4: Desenho Curricular do Curso de Química[62]

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA		
	TEO	**PRAT**	**LAB**
Prát. Pedagógica em Química I (Bases epist. da ciência)	---	68	---
Química Geral Teórica I	68	---	---
Química Geral Experimental I	---	--	51
Cálculo C1	68	---	---
Psicologia da Educação	102	---	---
Português Instrumental	68	---	---
Prát. Pedagógica em Química II(Vivências Amazônicas)	---	34	---
Química Geral teórica II	51	---	---
Cálculo C2	68	---	---
Física Fundamental A	68	---	---
Didática Geral	68	---	---
Estatística Aplicada a Química	68	---	---
Introdução a Álgebra Linear	68	---	---
Prát. Pedagógica em Química III (Cien Tecn e Soc.)	---	34	---
Física Fundamental B	68	--	---
Química Orgânica I	68	---	---
Físico-Química I	68	---	---

[62] Nesse quadro estão colocados apenas três blocos de disciplinas referentes aos três primeiros semestres letivos do curso de Química.

Química Analítica Qualitativa	68	---	---
Laboratório de Química Analítica Qualitativa	---	---	51
Cálculo C3	68	---	---

Fonte: Dados retirados do PPP do curso de Química, 2006.

Na distribuição de carga horária das disciplinas do curso de História a dimensão prática ocupa lugar naquelas disciplinas que serão transpostas didaticamente, ou seja, que serão conteúdo de ensino na Educação Básica. Tal prática é desenvolvida por meio da apresentação de seminários, oficinas, mini-cursos ministrados pelos alunos e com a utilização dos mais diversos recursos, sempre orientado pelo professor-formador. Nesse sentido a transposição didática passa também a ser um elemento de aprendizagem para o aluno que vivencia a prática da docência num contexto muito parecido com o da sala de aula. Nessa mesma linha de raciocínio se organizam os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Geografia, Matemática e Educação Física.

Já o curso de Letras, nas suas diferentes habilitações, tem a prática distribuída da mesma forma que no curso de Química[63], no entanto, com as seguintes denominações: Oficina de Avaliação do Ensino/Aprendizagem do Português; Oficina de Produção e Compreensão de textos acadêmicos, Oficina de Compreensão e produção Escrita em Português; Oficina de compreensão e produção oral em português; Oficina de didatização de gêneros textuais; Oficina de Ensino de Literatura; Recursos Tecnológicos no Ensino de Português.

As aproximações teoria/prática e conhecimento específico/pedagógico se colocam como fundamentais no processo de formação de professores para a escola inclusiva tendo em vista que a educação inclusiva não exige uma nova pedagogia, mas, conforme justifica a Declaração de Salamanca exige do professor os conhecimentos e aptidões que são basicamente os mesmos de uma *boa pedagogia*. Nesse sentido, é inevitável o domínio do conhecimento e do seu processo de didatização para que a seleção, adaptação e organização do conteúdo sejam feitas adequadamente, considerando, entre outros aspectos, o nível de aprendizagem do aluno (GONZÁLEZ, J., 2002), e a possibilidade de transformar conteúdos científicos em escolares acessíveis e apropriados à linguagem de quem os recebe.

[63] As Práticas Pedagógicas em Química IV, V, VI, VII e VIII referem-se respectivamente a: O ofício do professor, Oficina de aprendizagem e produção do ensino de química I, Oficina de aprendizagem e produção do ensino de química II, Oficina de aprendizagem e produção do ensino de química III e Metodologia do ensino de ciências e química.

É importante, no entanto, que esse aspecto esteja articulado aos outros elementos do campo pedagógico, a fim de que a adaptação e flexibilidade curricular sejam garantidas para o atendimento não só dos alunos que apresentem NEE, mas acompanhe o processo de aprender que é singular a cada discente.

O esforço em evidenciar o movimento posto no currículo formal dos cursos de formação de professores da Universidade Federal do Pará/*campus* Guamá, se dá no sentido de mostrar que a própria forma de organização dos cursos de licenciatura pode contribuir para a formação de professores mais atuantes, participativos, autônomos e reflexivos, tendo e vista que o processo de formação inicial foi e ainda é alvo de severas críticas por não dar conta de formar professores para uma escola real, por dicotomizar teoria e prática, por estar fundada e uma proposta de formação e educação tradicional.

Para os pesquisadores da inclusão, como Mantoan (2004, p 84), "os métodos e técnicas de ensino tradicional, baseados na transmissão do conhecimento e na individualização das tarefas de aprendizagem" se colocam como barreira para o ensino inclusivo.

Pela nova configuração curricular, os professores formadores também precisarão aprender a superar modelos tradicionais de formação arraigados na maioria das grandes universidades brasileiras conforme denuncia Maldaner (2000). Se a educação tradicional é impeditiva na/para a consolidação e sucesso da educação inclusiva, a formação baseada em pressupostos de concepções conteudistas ou tecnicistas também é.

Portanto, a formação de professores precisa inverter "a lógica que tradicionalmente presidiu a organização curricular" (BRASIL, 2001c) e dar espaço a uma configuração mais flexível e integrada, possibilitando ao aluno de graduação em licenciatura vivenciar, praticar, teorizar, discutir e produzir conhecimentos e experiências significativas que venham minimizar a distância entre a formação existente nas universidades ou institutos de formação e as escolas da educação básica.

Agora, é importante ressaltar que assim como é fundamental a valorização da prática nos espaços de formação de professores é também importante dizer que esta não pode estar desvinculada de fundamentos teóricos, tendo em vista o risco de cairmos num praticismo da ação docente.

Nesse sentido, também é possível observar que alguns cursos de licenciatura da UFPA, pelo menos do ponto de vista do currículo formal, correm o risco de estarem desenvolvendo conhecimentos pedagógicos por meio de práticas com pouco fundamento teórico. No curso de História, por exemplo, observei que existem apenas 3 (três) disciplinas

voltadas à fundamentação didático-pedagógica na área da educação: Seminários de História e Educação, Seminários de Filosofia e Educação, Psicologia do Ensino e Aprendizagem. Além dessas disciplinas existem os 4 (quatro) momentos de Estágio Supervisionado, num deles, a inclusão compõe o ementário.

Não tenho a pretensão aqui de colocar em xeque a forma de organização do curso ou a forma como distribuiu a sua carga horária, mas evidenciar as brechas que são resultado também de uma política de formação muito mais volta ao *saber-fazer* do que ao *saber-fazer-refletir*, uma vez que se vincula a uma concepção de competência mercadológica. Para Rocha (2006, p. 40)

> Essa perspectiva vincula-se às discussões internacionais sobre as novas qualificações exigidas pelo mundo do trabalho em função da complexificação da produção nos países centrais, e encontra seus impasses na fluidez e variabilidade do mercado de trabalho brasileiro no qual ainda é evidente a lógica de definição e ocupação de postos de trabalho e de tarefas especializadas, ainda bastante próximas dos moldes fordistas.

Assim, na mesma proporção que a inclusão foi gestada dentro de uma política neoliberal, conforme evidenciei na seção 2, e se constitui numa contraditoriedade inerente a ela, a formação de professores também.

Nesse sentido a política de formação docente traz traços de avanços, mas com a possibilidade de reforçar o desenvolvimento de uma formação se não tradicional, muito mais tecnicista. Já que as políticas curriculares postas pelo governo se movimentam em torno de uma política maior. No entanto, a relativa autonomia que os espaços educacionais possuem pode levar os seus currículos a ultrapassar certos limites por meio do currículo vivido, que se dá no quotidiano das relações educacionais envolvendo os sujeitos do processo ensino/aprendizagem. Concordo com Rocha (2006, p. 47) quando afirma:

> Acreditamos que o caráter impositivo que reveste as prescrições oficiais, implementadas por governos alinhados à lógica neoliberal, possa ser combatido e até mesmo desconstruído, se assumirmos uma postura crítico-criativa diante de tais determinações no sentido de transformá-las segundo nossas concepções e intenções.

4.3 A re-significação das disciplinas pedagógicas prescrita pelas políticas de formação de professores: o que fizeram os cursos de licenciatura da UFPA?

Um projeto político pedagógico é em primeira instância uma tomada de decisão, é por meio dele que se sistematizam os fins e metas da educação em cada instituição. Para Veiga (1996) ele é a própria organização do trabalho pedagógico e enquanto tal gerencia, ou deveria gerenciar, o todo da funcionalidade da escola ou outros espaços de formação.

Os projetos políticos pedagógicos dos cursos de formação de professores da UFPA tiveram que ser reformulados, entre outros motivos, pela necessidade de se adequar às atuais diretrizes de organização institucional e curricular dos cursos de licenciatura, de graduação plena, em nível superior. Mas, para Sacristán (2000, p. 147),

> a prescrição curricular que o nível político administrativo determina tem importante impacto para estabelecer e definir as grandes opções pedagógicas, regula o campo da ação e tem como conseqüência o plano de um esquema de socialização profissional através da criação de mecanismos de alcance prolongado, mas é pouco operativa para orientar a prática concreta e cotidiana dos professores.

Considerando essa afirmativa e tendo em vista a relativa autonomia que as instituições de formação possuem, não é possível pensar o processo de reestruturação do projeto político pedagógico descolado de um clima de discussões para a definição de metas, objetivos, perfis e, especialmente, na redefinição do currículo que, de acordo com Sacristán (2000), é resultado de forças de interesses.

Segundo depoimento dos próprios coordenadores dos cursos de licenciatura ainda é muito presente na mentalidade de licenciandos e professores-formadores a idéia de formação de bacharéis e não de licenciados, o que, de certa forma, causa um clima de resistência frente a um currículo mais integrado e também frente ao perfil do professor que se quer formar[64].

Em função disso, é importante conhecer que tipo de professor os cursos estão se propondo a formar para, a partir daí, analisar a função que as disciplinas pedagógicas passam a assumir na constituição desse novo perfil.

4.3.1 Apresentando os perfis e competências/habilidades dos futuros professores da Educação Básica: que funções assumem as disciplinas pedagógicas?

[64] Essa questão será tratada com mais consistência na próxima seção que traz as falas dos coordenadores de três dos sete cursos pesquisados.

Os cursos de Geografia, Biologia, História, denominam os futuros professores da educação básica respectivamente de geógrafos-educadores, biólogo-docente e professor-historiador[65]. A preservação das identidades dos cursos não minimiza, no entanto, o sentido da formação de professores, pelo contrário, tendo em vista que são professores de áreas especializadas do conhecimento e por meio delas podem contribuir para a melhoria da qualidade da educação conforme podemos evidenciar pelos excertos a seguir:

> [...] o Curso de Geografia que propomos procurará se desenvolver dentro de um contexto que coloca a Universidade não como mera reprodutora do conhecimento já consolidado, mas como uma instituição na qual se promoverá o enriquecimento deste conhecimento, através da produção científica tanto no campo da ciência geográfica, como na área educacional. Esta produção científica deverá estar direcionada na perspectiva da construção de uma nova consciência social, obtida através de uma postura crítica e reflexiva sobre o contexto social em que vivemos [...] (PPP DE GEOGRAFIA, 2006, p. 10)

> [...] capaz de resolver problemas que ocorrem nas zonas indeterminadas dessa prática [...] onde o conhecimento esteja mais próximo da unidade natural das coisas, para que a vida real e a experiência escolar coexistam em uma forma dinâmica e interativa. (PPP DE BIOLOGIA, 2001, p. 1)

> Refletir sobre as questões educacionais e pedagógicas referentes ao ensino da História nos níveis fundamental e médio, de forma a propor projetos de intervenção na realidade escolar, capazes de permitir a educação histórica do cidadão. (PPP DE HISTÓRIA, 2006, p. 7)

Nesse sentido, o perfil de professor que se pretende formar não se vincula à idéia de professor transmissor de conhecimento, mas também de produtores, pesquisadores e motivadores do ensinar e aprender no processo educacional. Ainscow (1997, citada por González, R., 2003, p. 64) aponta as possíveis conexões entre as tarefas de desenvolvimento do professor, a melhoria da escola e as necessidades educacionais especiais. Para a autora:

> O desenvolvimento do professor implica uma mudança de atitude e a enfatização de três fatores-chave na sua formação que parecem importantes para o estabelecimento de aulas inclusivas:
> - planificar a aula como um todo;
> - utilizar os alunos como fontes naturais de apoio
> - improvisar e trabalhar em equipe, para uma “aventura crítica”. (grifo no original)

[65] É importante deixar claro que os cursos de História e Geografia formam para as modalidades de bacharelado e licenciatura.

Nesse sentido, além da composição de perfis de professores críticos, é importante também a necessidade de formar professores criativos, que saibam trabalhar em equipe, mais sensíveis ao processo de aprender dos alunos e mais flexíveis diante destes. É difícil a aglutinação dessas diferentes capacidades num só professor, porque este se constitui por um processo de formação que não se inicia nem se encerra na graduação e, portanto, já traz saberes que se amalgamam aos demais e os redefinem. Contudo, o fato de os cursos se predisporem a formar professores com essas capacidades anuncia que de alguma forma eles precisam ensejar a essa formação.

O quadro a seguir sintetiza em linhas gerais o perfil de professor que cada curso de licenciatura está se propondo a formar.

Quadro 5: Perfil dos futuros professores da educação básica
Segundo os PPP de cada curso

CURSO	PERFIL
História	O graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de professor-historiador em todas as suas dimensões o que pressupõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais da sua difusão no âmbito pedagógico.
Biologia	O perfil do biólogo professor pesquisador que se quer formar deve ser a de professor pesquisador reflexivo de sua própria prática, capaz de resolver problemas que ocorrem nas zonas indeterminadas dessa prática e investir em seu desenvolvimento profissional contínuo, apresentando uma concepção generalista, onde o conhecimento esteja mais próximo a unidade natural das coisas, para que a vida real e a experiência escolar coexistam em uma forma dinâmica e interativa.
Geografia	O que se busca é a formação de geógrafos-educadores comprometidos com a reflexão crítica da realidade geográfica em que vivemos e tecnicamente capazes de, através de práticas educacionais e Geografia, contribuir para a formação de uma consciência reveladora e transformadora da realidade existente.
Matemática	O licenciado em Matemática deve ser um profissional da área de educação, tendo no seu perfil as seguintes características: 1- Visão do seu papel social de educador; 2- capacidade de agir com sensibilidade na interpretação das ações de seus educandos; 3- contribuir por meio do ensino da Matemática, ao exercício da cidadania; 4- sólida formação acadêmica com possibilidades de formação continuada; 5- atuação em equipes

	multidisciplinares e emprego de práticas facilitadoras do processo ensino-aprendizagem.
Educação Física	Para exercer suas funções na área de Educação Física, o profissional egresso deste curso deverá possuir uma formação abrangente, com forte embasamento crítico-reflexivo, além de ser consciente e competente[66].
Letras (Língua Portuguesa)	Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de recursos tecnológicos e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente, em que se articulam ensino, pesquisa e extensão. [...] deve, ainda, ter a capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas a sua área.
Química	Formar professores com competências teórica e prática, comprometidos com uma sociedade democrática e pluralista, possibilitando ao futuro professor atuar com profissionalismo e desenvoltura na função de educador, influenciando de maneira positiva na formação dos alunos da educação básica.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos PPP dos cursos pesquisados

Ora, se temos como pano de fundo a definição de perfis de professores mais participativos e críticos, podemos deduzir que temos o elemento balizador para a formação de professores comprometidos com a educação inclusiva?

Do ponto de vista teórico sim, considerando que a inclusão não se vincula ao surgimento de uma nova pedagogia e que não se tem a pretensão de criar a *pedagogia da inclusão* ou o *método inclusivo*. Se incluir está vinculado ao acolhimento, a aceitação da diferença e a valorização da diversidade, estes perfis de professores que se pretende formar podem perfeitamente propiciar um contexto favorável para o sucesso da educação inclusiva nas escolas regulares.

Contudo, além de acolher, entendo que o processo de inclusão educacional deve favorecer ao aluno com NEE acesso ao currículo escolar e o direito de uma formação acadêmica. Portanto, não basta apenas definir perfis de professores críticos, é necessário que os mesmos desenvolvam saberes, que na concepção de Tardif (1999) se vinculam às aptidões, conhecimentos, competências, habilidades que os professores mobilizam/desenvolvem no seu processo de formação e na sua própria prática. Para Martins (2003, p. 26)

[66] No PPP do curso fica definido que essa competência deve ser epistemológica, técnica e política, com clara visão de valores críticos, culturais e históricos que impulsionem a dinâmica da sociedade brasileira em geral e das sociedade amazônicas em particular.

> a inclusão não pode estar baseada, apenas, em bons sentimento e atitudes acolhedoras. Como processo participativo e integral de toda a escola, supõe uma dinâmica concreta e positiva, pedagogicamente planejada e estruturada, que implica um funcionamento escolar caracterizado por ações inclusivas.

As DCN para a Formação de Professores definiram algumas competências a serem contempladas nos processo de (re)estruturação do projeto pedagógico. Assim, ficou definido que:

> Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:
> I – as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
> II – as competências referentes à compreensão do papel social da escola;
> III – as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
> IV – as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;
> V – as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
> VI – as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

Conforme esclareci na seção 3, cada competência traz intrinsecamente habilidades que se referem ao trato com a diversidade e à valorização da diferença. Contudo, para que sejam desenvolvidas precisam estar vinculadas ao conjunto do processo de formação constituído entre outros elementos pelas relações estabelecidas entre professor-formador e licenciando, pelos conteúdos a serem trabalhos, pela forma de avaliação, pela metodologia adotada e recursos utilizados.

No geral, as competências que os cursos de licenciatura da UFPA pretendem desenvolver, estão vinculadas às orientações das DCN para a Formação de Professores. O quadro 6 (seis) traz uma síntese das competências/habilidades[67] que os cursos pretendem que seus graduandos desenvolvam e que, em alguma medida, estão vinculadas às competências que tanto os referenciais teóricos aqui adotados quanto as políticas de formação docente definem como necessárias para o professor trabalhar em escolas inclusivas.

[67] Exceto os cursos de Biologia e Educação Física, os demais usam competências e habilidades como sinônimos.

Quadro 6: Conteúdos explícitos nos PPP dos cursos de licenciatura da UFPA

CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS E HABILIDADES	CURSOS						
		LET	GEO	MAT	HIS	QUI	BIO	ED.FIS
ATITUDINAIS	Trabalhar em equipe/inter(multi)disciplinar	X	X	X		X	X	X
	Identificar o processo de ensino/aprendizagem como processo humano			X	X	X		X
	Pautar-se em princípios éticos e morais				X		X	X
	Refletir de forma crítica sobre a prática em sala de aula				X	X	X	
TEÓRICOS	Conhecer as fases e concepções do desenvolvimento cognitivo do ser humano	X	X	X			X	X
	Distinguir estilos de aprendizagem	X			X	X		X
	Compreender o papel social da escola e dos valores inspiradores da sociedade democrática	X	X	X	X	X		X
	Analisar as diretrizes e normalizações das ações públicas de ensino		X	X			X	
	Identificar os aspectos filosóficos e sociais que definem a realidade educacional					X		
	Conhecer criticamente os problemas educacionais brasileiros/Compreendendo a complexidade da atividade docente		X		X	X	X	X
PROCEDIMENTAIS	Selecionar, elaborar e adaptar materiais didáticos.	X	X		X	X		
	Planejar e gerenciar situações didáticas ajustadas ao nível e possibilidade dos alunos.	X	X	X		X	X	
	Elaborar material didático em suas diversas linguagens			X	X			
	Selecionar e organizar conteúdos de modo a assegurar sua aprendizagem pelos alunos, a partir da realidade discente.			X	X		X	X
	Selecionar estratégias metodológicas do ensino de acordo com o grau de maturidade pedagógica e psicológica dos alunos.				X	X		X
	Elaborar sistemas de avaliação condizentes com diferentes situações de aprendizagem.	X	X				X	X

Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise dos PPP.

O quadro apresenta três dos quatro tipos de conteúdo[68] que González (2002) acredita constituírem diferentes áreas formativas: os conteúdos teóricos, procedimentais e atitudinais. Considerando essa classificação percebi[69] que:

- O curso de Letras apresenta maior ênfase nos conteúdos teóricos e procedimentais;
- O curso de Geografia tem maior concentração em competências que se referem aos conteúdos teóricos;
- O curso de Matemática enfatiza o desenvolvimento de competências vinculadas a conteúdos procedimentais;
- Nos cursos de História, Química, Biologia e Educação Física identifiquei o equilíbrio entre os conteúdos das três áreas formativas.

Com ênfase em uma ou outra área, os cursos se propõem a desenvolver competências vinculadas àquilo que os documentos oficiais definem como professor competente para trabalhar em escolas inclusivas.

De acordo com as políticas de formação de professores, notadamente nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares: atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais (1998), nas DCN para a Formação de Professores e nas DCN para a Educação Especial na Educação Básica, o trabalho em equipe e o planejamento e gerenciamento das atividades pedagógicas são fundamentais para a inclusão com qualidade dos alunos com NEE. Segundo as DCN para a Educação Especial na Educação Básica os professores, além de terem cursado disciplinas ou itens que versem sobre a educação especial[70] precisam desenvolver competências para:

> 5) perceber as necessidades educacionais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;
> 6) flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;
> 7) avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento das necessidades educacionais especiais;
> 8) atuar em equipe, inclusive com professor especializado em educação especial (BRASIL, 2001b).

[68] Como os conteúdos práticos, que se definem, de acordo com González (2002, p. 250), "como realizações de práticas em cenários reais, sob a supervisão de profissionais experientes", é um componente obrigatório e com carga horária definida para todos os cursos de formação, não considerei significativo, neste momento, para essa discussão.

[69] Essas análises foram feitas a partir daquilo que está explicitamente posto nos projetos políticos pedagógicos dos cursos.

[70] Acrescento também a orientação do Plano Nacional de Educação que coloca a necessidade de conhecimentos referentes ao processo educacional dos alunos com NEE

Nesse sentido, além dos cursos de formação de professores incluírem assuntos voltados à educação dos alunos com NEE é importante que re-signifiquem o sentido do campo pedagógico no decorrer da formação. Esse pressuposto impõe algumas condições que ainda precisam ser superadas em alguns cursos de licenciatura.

Para Pimenta (2005b) ainda é muito comum os alunos das licenciaturas subestimarem a importância dos conhecimentos pedagógicas[71] no seu processo de formação. A secundarização destas figura-se, no contexto inclusivo, como uma grande barreira, tendo em vista que a dimensão pedagógica é um dos aspectos fundamentais nesse processo.

Considerando que todos os cursos, pela própria força da lei, tiveram que incluir a prática como componente curricular possibilitando, de acordo com o currículo formal – intencionado –, o mínimo de articulação entre os conteúdos das áreas específicas e o processo de didatização desses conteúdos, um avanço já foi alcançado[72].

No entanto, é importante estarmos atentos aos conteúdos que têm sido trabalhados nas disciplinas que veiculam prioritariamente conhecimentos didático-pedagógicos e identificar nelas a possibilidade de convergirem em favor do que a Declaração de Salamanca e as DCN para a Educação Especial na Educação Básica definem de uma *boa pedagogia*, ou seja, uma pedagogia assentada na flexibilização dos conteúdos, dos métodos de ensino, da avaliação a partir das necessidades dos alunos.

Mas, conforme evidenciei acima, a inclusão da prática como componente curricular pode estar contribuindo para uma espécie de esvaziamento teórico referente aos fundamentos da educação, seja em seu campo filosófico, sociológico ou didático. O enxugamento do currículo com relação às disciplinas de cunho pedagógico é evidente em alguns desenhos curriculares como pode ser observado no quadro a seguir:

[71] Mesmo tendo clareza que o ato de ensinar é por si só pedagógico e que a separação conhecimento específico e conhecimento pedagógico contribui para a eterna dicotomização entre essas áreas é necessário neste momento distingui-las para enfatizar a área do conhecimento que os alunos negligenciam.

[72] Resta saber como os professores responsáveis pelas disciplinas específicas trabalham esse processo de didatização na prática.

Quadro 7: Disciplinas de fundamentos teóricos didático-pedagógicos por curso de licenciatura

CURSO	DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS OBRIGATÓRIAS NO CURRÍCULO
Biologia	Iniciação Antecipada à Docência I e II; Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem; Metodologia do Ensino de Ciência e de Biologia; Avaliação de Ensino e Aprendizagem; Estrutura e Funcionamento do Ensino; Tópicos Especiais em Educação; Seminário de Educação em Ciências; Seminário de Pesquisa em Educação e Ciência; Prática I.
Letras (hab. Em Língua Port.)	Política Educacional; Psicologia da Aprendizagem; Ensino Aprendizagem do Português I.
História[73]	Psicologia do Ensino e Aprendizagem; Seminário de Filosofia e Educação; Seminário de História e Educação.
Geografia	Política e Legislação Educacional; Introdução ao Ensino da Geografia; Psicologia da Aprendizagem; Didática da Geografia; Metodologia do Ensino da Geografia; Educação Especial; Educação Ambiental e Cartografia no Ensino de Geografia.
Matemática[74]	Didática Geral; Filosofia da Educação; História Geral da Educação; Introdução a Educação; Metodologia do Ensino da Matemática; Psicologia da Educação.
Educação Física	Didática e Formação Docente Aplicada a Ed. Física; Psicologia da Aprendizagem e Desenvolvimento; Metodologia do Ensino da Educação Física; Fundamentos da Educação Inclusiva; Administração e Organização Esportiva; Ludicidade e Educação; Bases Teóricas e Metodológicas[75].
Química[76]	Psicologia da Educação; Didática Geral; Estrutura e Funcionamento da Educação Básica; Métodos Computacionais Aplicados ao Ensino da Química.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações constantes nos PPP.

Dos sete cursos pesquisados há predominância unânime da Psicologia da Educação em todos os currículos, no entanto, os fundamentos sociológicos, filosóficos e históricos vão ganhar envergadura apenas nos currículos dos cursos de História e Matemática. A disciplina Didática apresenta-se apenas nos cursos de Química, Educação Física, Matemática e Geografia, com ranços ainda da discussão epistemológica referente à didática geral ou específica[77] nos cursos de licenciatura. O quadro abaixo mostra de forma mais explícita as disciplinas que apresentam freqüência nos cursos de formação da UFPA.

[73] Os aspectos referentes aos componentes do planejamento constam nas disciplinas que possuem uma parte de sua carga horária para a prática como componente curricular. Nessas disciplinas aparece o seguinte tópico nos ementários: "Estudo e análise: das abordagens teóricas e metodológicas encontradas no ensino, dos diversos materiais didáticos e das práticas avaliativas" (PPP DE HISTÓRIA, 2006)

[74] O curso de Matemática oferece as seguintes disciplinas de fundamento educacionais como optativas: Concepções Filosóficas da Educação; Filosofia da Educação I; Introdução a Educação Matemática; Sociologia da Educação.

[75] No desenho curricular do curso existem seis disciplinas de Bases Teóricas e Metodológicas (BTM), conforme explicitaremos no decorrer desta seção.

[76] O curso de Química oferece a disciplina "Instrumentação para o ensino de Química" em forma de Oficina.

[77] Sobre essa questão ver Vera Candau (2000). A Didática em Questão.

Quadro 8: Disciplinas Comuns entre os Cursos de Formação de Professores

DISCIPLINAS[78]	CURSOS						
	BIO	MAT	QUI	LET	ED FI	HIS	GEO
Psicologia da Educação	X	X	X	X	X	X	X
Metodologia do Ensino	X	X	X	X	X		X
Política Educacional	X		X	X			X
Didática		X	X		X		X

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos PPP dos cursos

De acordo com o quadro acima é possível observar que existem disciplinas de tronco comum nas diferentes licenciaturas estando este fundamentalmente constituído pela disciplina Psicologia da Educação. Se considerarmos que a idéia de competência que sustenta a política educacional brasileira se fundamenta num esquema mental de mobilização de conhecimentos para a realização de determinadas atividades, então, posso compreender por que esta ainda se coloca incólume nos cursos de formação. Não se pretende aqui minimizar a importância de tal disciplina, pelo contrário, apenas ressalta-se que na constituição curricular os conteúdos não são selecionados de forma aleatória, fazem parte de um contexto e de interesses que refletem diretamente naquilo que será produzido/ensinado. Se a Psicologia da Educação se coloca como disciplina comum em todos os cursos pesquisados é porque, e entre outros motivos, as próprias DCN para a Formação de Professores enfatizam a importância dos docentes conhecerem o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos seus alunos. No entanto, Almeida *et al* (2003, p. 10) ressaltam, a partir de pesquisa desenvolvida com professores formadores, que:

> A disciplina Psicologia tem-se configurado como disciplina teórica, descontextualizada e distante da realidade educacional e, ainda, que a Psicologia e as demais disciplinas pedagógicas não estabelecem, entre si, diálogo contínuo e fecundo, numa perspectiva interdisciplinar.

Por outro lado, o conjunto de disciplinas de caráter pedagógico obrigatórias no currículo vem apresentando uma nova configuração. A disciplina Didática, por exemplo, apresenta-se de forma diferente em cada um dos quatro cursos em que ela se constitui como obrigatória. Na Educação Física, sob a denominação Didática e Formação Docente Aplicada a Educação Física, ela se organiza em torno de uma área específica do conhecimento. Em sua

[78] A denominação das disciplinas se modifica conforme o curso, já apresentada no quadro anterior.

ementa isso fica bem mais evidente ao definir os seguintes assuntos: “A formação de professores. Organização do fazer docente em educação física. Planejamento do ensino em educação física. Técnicas de Ensino em educação física. Recursos educacionais nas ações educativas” (PPP DE ED. FÍSICA, 2006, p. 34-5).

No curso de Geografia a disciplina aparece com a seguinte denominação, Didática da Geografia. Também com uma orientação pela didática específica a disciplina, que gira em torno da organização da prática pedagógica (planejamento, componentes do processo didático, etc.), sistematiza-se vinculando esse saber à área da geografia, conforme pode ser observado na ementa abaixo:

> A didática e sua importância na formação do geógrafo-educador; o processo de didatização dos conhecimentos geográficos; os componentes do processo didático: os conteúdos, o ensino, a aprendizagem; o papel dos objetivos educacionais no ensino de geografia; os conteúdos a serem ensinados na geografia escolar: critérios de seleção; os métodos de ensino e sua importância para o ensino da geografia; a avaliação da aprendizagem escolar e sua importância para o ensino da geografia: características, funções e instrumentos; o planejamento do ensino da geografia e sua relação com o PPP da escola: plano de curso, plano de aula. (PPP DE GEOGRAFIA, 2006, p. 43)

Já nos cursos de Química e Matemática a disciplina aparece como Didática Geral, sendo que no curso de Matemática é expresso o seguinte objetivo para ela:

> Desenvolver uma percepção reflexiva e crítica das situações didáticas, no seu contexto histórico e social. Desenvolver a capacidade de ensinar com mediação: aprendizagem ativa do aluno com a ajuda pedagógica do professor. Introduzir as estratégias do ensinar a pensar, ensinar a aprender a aprender. Desenvolver a capacidade de planejar objetivos, conteúdos, métodos enquanto eixo da direção do processo de ensino e aprendizagem e avaliação. Desenvolver o domínio de método, procedimentos e formas de direção, organização e controle do ensino face às situações didáticas concretas. Reconhecer e avaliar o impacto das novas tecnologias da comunicação e informação na sala de aula. (PPP DE MATEMÁTICA, 2004, p. 12-20)

Seja na condição de didática específica ou geral a disciplina vem ganhando nas licenciaturas uma perspectiva de reflexão e ação, motivadas por um contexto que seja real e que, consequentemente, pode vir a melhor contribuir para o desenvolvimento da competência referente à flexibilização das ações pedagógicas. Para Pimenta (2000, p. 21) “a re-significação da didática a partir da investigação da prática modifica significativamente o tradicional triângulo didático: professor (ensinar); aluno (aprender); conhecimento (formar)”. Nesse

sentido, retira dela o sentido de campo de aplicação de outras ciências e passa a conferir um maior *status* de produção de conhecimento solidificado *na* e *pela* prática.

Mas, é também importante que o *locus* de estudo e investigação sobre a organização da prática pedagógica não se restrinja ao curso da disciplina Didática. Um desenho curricular integrado, articulado aos demais componentes do projeto político pedagógico, pode ser facilitador nesse processo de construção. O currículo do curso de Biologia é representativo de uma boa articulação entre os módulos que compõem cada Eixo[79] do currículo formal.

Ao analisar o conjunto de módulos que compõem a Eixo Pedagógico, observei que eles se sistematizam em 10 (dez) momentos distribuídos ao longo do curso (ver desenho curricular no Anexo C), esses momentos centram e interagem com diferentes dimensões da prática pedagógica. Observemos o quadro abaixo:

Quadro 9: Módulos que compõem o Eixo Temático Conhecimento Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (Biologia)

MÓDULOS	COMPETÊNCIAS	HABILIDADES
Iniciação Antecipada à Docência I e II	Vivenciar os ambientes de educação formal e não formal	- Conhecer os ambientes de educação formal e não-formal. - Identificar e vivenciar as práticas pedagógicas em ciências desenvolvidas nos diferentes espaços da educação.
Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem	Compreender os aspectos psicológicos que constituem o desenvolvimento da aprendizagem	- Identificar estratégias de aprendizagem. - Conhecer os estágios de desenvolvimento psicológico do aprendiz.
Metodologia do Ensino de Ciência e de Biologia	Compreender os fundamentos epistemológicos que embasam a ação docente e as tendências metodológicas de ensino decorrentes desses fundamentos	- Conhecer as diferentes concepções de ciência e ensino. - Analisar as metodologias empregadas no ensino de ciências e biologia - Elaborar estratégias de ensino fundamentadas nas diferentes concepções e tendências metodológicas.
Avaliação de ensino e aprendizagem	Compreender as abordagens, conceitos e estratégias da avaliação.	- Conhecer os métodos de avaliação. - Planejar, implementar e operacionalizar a avaliação educacional.
Estrutura e Funcionamento do Ensino	Compreender a estrutura e funcionamento do ensino. Compreender os fundamentos da legislação que orienta a educação básica nacional.	- Conhecer a legislação relacionada a educação básica e o cenário em que foi produzida. - Conhecer o funcionamento da estrutura organizacional.

[79] No atual PPP do curso de Licenciatura em Biologia os Eixos (cada grupo de conhecimento) são compostos por módulos (o que nos demais projetos são as disciplinas). Para o curso, a organização por módulos possibilita o desenvolvimento de um currículo integrado já que elas se associaram aos módulos dos eixos específicos da sua área de conhecimento.

Tópicos Especiais em Educação	Compreender fundamentos e diferentes práticas pedagógicas vivenciadas nas abordagens da educação multicultural e especial.	- Conhecer os princípios e práticas da educação especial. - Conhecer os princípios e práticas do multiculturalismo.
Seminário de Educação em Ciências	Compreender a constituição da área da educação em ciências no Brasil e no Pará, no contexto da educação brasileira e as relações da ciência, educação, sociedade e tecnologia no âmbito da educação em ciências.	- Conhecer a história da educação em ciências no Brasil e no Pará. - Identificar as relações ente ciências, educação, sociedade e tecnologia. - Compreender o ensino da ciência como alfabetização científica.
Seminário de Pesquisa em Educação e Ciências	Compreender e vivenciar os métodos de estudo e abordagens da pesquisa em educação em ciências.	- Conhecer os métodos de investigação e educação e ciências. - Conhecer as tendências da pesquisa e educação e ciências.
Prática I	Compreender a natureza distintiva do conhecimento cientifico e do conhecimento escolar. Compreender a necessidade de auto-conhecimento para educar as novas gerações.	- Conhecer o processo ensino-aprendizagem sob o enfoque da relação triádica professor-aluno-conhecimento - Vivenciar a docência na forma de experiência compartilhada e orientada no espaço escolar.

Fonte: Dados constantes no PPP do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFPA, 2001.

De acordo com as competências e habilidades que o curso propõe a mobilizar no decorrer de cada módulo do processo de formação, é possível perceber a intenção em desenvolver competências referentes à flexibilização do planejamento e gerenciamento pedagógico, à avaliação do processo educacional, entre outras competências que se vinculam a uma *boa pedagogia* para a inclusão. Em linhas gerais, ele não se aprende, por exemplo, a planejar em uma disciplina específica para esse fim, mas discute sobre o planejamento durante o transcorrer da formação.

No entanto, considerando que as competências/habilidades que os futuros professores da Educação Básica precisam desenvolver estão assentadas em tipologias de conteúdos, que não se vinculam necessariamente às disciplinas pedagógicas, mas ao conjunto de conhecimento (re)produzido na graduação e, tendo em vista também que a inclusão não se restringe ao caráter eminentemente pedagógico, sendo também uma discussão/ação que perpassa as diversas áreas sociais e do conhecimento, entre eles, o sociológico, o antropológico, o histórico, o filosófico é importante estarmos atentos a essas diferentes tipologias de conteúdos/competências explicitadas no currículo formal dos cursos de formação de professores da UFPA, conforme evidencia o quadro 2 organizado ao final da seção anterior.

Nele fica evidente que os conteúdos/competências que os professores precisam desenvolver para trabalhar em escolas inclusivas estão vinculados aos conteúdos atitudinais (ética, respeito, reconhecimento da diferença e valorização da diversidade), procedimentais (que se referem quase que exclusivamente a flexibilização curricular), teóricos (os quais se vinculam aos fundamentos da educação inclusiva, do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, dos pressupostos legais) e práticos.

Nenhum desses conteúdos é de responsabilidade exclusiva das disciplinas de caráter pedagógico e, em alguns casos, não se aprendem necessariamente cursando disciplinas. Nesse sentido, pude observar nos PPP dos cursos que para além dos conhecimentos pedagógicos existem outros que podem favorecer uma melhor compreensão sobre as bases epistemológicas e legais referentes à inclusão/educação especial/pessoa com NEE. No entanto, esse aspecto foi mais evidente nos PPP dos cursos de Educação Física e Geografia que transversalizaram a discussão da inclusão, ou conhecimentos afins em diferentes momentos do currículo.

4.3.2 Para além do pedagógico: o conhecimento específico contribuindo para a compreensão dos pressupostos da inclusão

Continuamente afirmei que a preparação do professor para trabalhar em escolas inclusivas não se resolve apenas com a inclusão de conteúdos sobre alunos com NEE e, apesar de ser notório na legislação atual a importância da ressignificação do caráter pedagógico, esta não pode ou não deve estar desvinculada de fundamentos outros que possam subsidiar a reflexão do professor diante do atual contexto. A *boa pedagogia* que se espera que os professores desenvolvam em escolas inclusivas está associada também a forma como ele entende e compreende os sujeitos que estão ali presentes.

Volto a afirmar que as bases filosóficas, antropológicas, sociológicas e políticas também subsidiam o paradigma da inclusão educacional, tanto quanto as pedagógicas. Assim, conhecimentos específicos de cada curso podem se configurar elementos importantes na formação do professor diante do contexto da escola inclusiva.

No curso de Geografia a disciplina Antropologia Cultural ofertada no segundo semestre letivo, apresenta a seguinte ementa:

> 1- discussão sobre o que é antropologia. 2- A abordagem antropológica. 3- Homem, Cultura e sociedade. 4- Raça, história e etnocentrismo. 5- Temas

> em Antropologia: Organização social e econômica, Gênero, **Identidade**, **Estigma**, **Minorias Sociais**, Etnia. (grifos meus)

A discussão de temas voltados à identidade, estigma e minorias sociais, mesmo que não diretamente vinculadas às pessoas com deficiência, condutas típicas ou altas habilidades, pode contribuir para um melhor esclarecimento dos pressupostos históricos e antropológicos da Educação Inclusiva, na medida em que esta se justifica, entre outras coisas, pela necessidade de superação de uma sociedade excludente e pela construção e aceitação de diferentes identidades e da diversidade. Para Oliveira, I. A. (2004, p. 128):

> A vitimação dessas pessoas (com NEE) está pautada em discursos, representações, imaginários e práticas sociais de exclusão. Consideradas "diferentes" e marcadas por estigmas e por imagens negativas sofrem práticas de discriminação que inviabilizam ou minimizam sua participação na sociedade como cidadãos.

Nesse sentido, mais do que uma *boa pedagogia*, o processo de formação de professores precisa-se ressentir da necessidade de levar seus licenciandos a compreenderem que os seus futuros alunos, sujeitos do processo educacional, são sujeitos históricos, marcados por determinantes sociais, econômicos, culturais, políticos, emocionais e que seu processo de aprender é também reflexo desses determinantes.

No PPP do curso de Educação Física discussões referentes às pessoas com NEE ou a indicadores que se relacionam à Educação Inclusiva aparecem em vários momentos, conforme podemos observar no quadro 10.

González, J. (2002) entre outros, afirma que escolas inclusivas precisam estar assentadas numa pedagogia cooperativa[80]. Nela aluno/professor, aluno/aluno, professor/professor, professor/aluno/família precisam interagir para o favorecimento de uma educação com qualidade. Tomando essa afirmativa como indicador e não como condição para a consolidação da educação inclusiva, é possível afirmar que no curso de Educação Física a perspectiva de uma pedagogia cooperativa é ligeiramente evidente, na medida em que o alargamento de seu campo profissional, permite ao licenciando pensar em diferentes possibilidades de interação com os sujeitos do seu trabalho, dentro e fora do espaço escolar. As disciplinas "Bases Teóricas e Metodológicas para o Ensino do Jogo", "Bases Teóricas e Metodológicas para o Ensino do Esporte", "Cultura Popular e Educação Física: Bases

[80] Para Gonçalves (s/d), a pedagogia cooperativa possibilita a valorização do aluno, as suas capacidades e mais valias culturais através de currículos estimulantes e atividades pessoal e culturalmente significativas, de métodos cooperativos e de estratégias que reforçam a identidade do aluno e seu potencial de aprendizagem por meio da ação e da cooperação.

Quadro 10: Disciplinas do Curso de Educação Física que apresentam explicitamente referência à inclusão e/ou pessoas com NEE

DISCIPLINA	EMENTA	REFERENCIAIS
Estudos Antropológicos da motricidade humana	Estudo das bases antropológicas da corporeidade e motricidade humana como pressuposto para a formulação de teorias educacionais em educação física. A linguagem corporal como princípio sustentador da cultura. [...]. **O corpo na proposta da educação inclusiva**.	_____
BTM das Atividades Aquáticas	_____	ESCOBAR, M. O.; BURKHARD, S.N. **Natação para portadores de deficiência.** Rio de Janeiro: Editora ao Livro Técnico S/A, 1985.
Educação Física Adaptada	A interdisciplinaridade no trabalho com pessoas com necessidades especiais. Fundamentos neuro-anatomo-fisiológicos das deficiências, suas características e possibilidades de intervenção. Avaliação, programa e controle de atividades físicas e esportivas para portadores de deficiência. Atividades físicas e as deficiências: mentais, físicas, sensoriais. Processos inclusivos e metodologias da atividade motora adaptada. Prática pedagógica sob a orientação e supervisão docente, compreendendo atividades de observação dirigida ou experiências de ensino.	ARAUJO, Paulo F. de. **Educação Física para pessoas portadoras de deficiência.** Campinas: UNICAMP, 1999./ PORTO, Eline. **A corporeidade do cego**. Ed. MEMNON, 2005./ SOLER, Reinaldo. Educação Física inclusiva na escola. Sprint, 2005./ SIMON, Jean. **Integração escolar das crianças deficientes**. Portugal: ASA, 1991./ WINNIK, Joseph P. **Educação Física e esportes adaptados**. MANOLE, 2003.
Estágio Supervisionado IV	Atividades orientadas e supervisionadas sobre a práxis docente em instituições de educação não formal, na área de educação física para portadores de necessidades especiais [...]**.**	GAIO, Roberta. **Para além do corpo deficiente**: histórias de vida. Ed. Fontoura, 2005./ LORENZINE, Marlene. **Brincando a brincadeira com criança deficiente**. MANOLE, 2002./ SASSAKI, Romeu K. **Inclusão no lazer e turismo em busca da qualidade de vida**. Ed. AUREA, 2002.[...]
Fundamentos da Educação Inclusiva	Perspectivas históricas e conceituais. A legislação e o portador de deficiência. Conhecimento das especialidades, das necessidades e das potencialidades das pessoas portadoras de deficiência, condutas típicas e de altas habilidades tendo em vista a ação educacional. [...].	BAUMEL, Roseli; RIBEIRO, Maria S. **Educação Especial** – do querer ao fazer. Avercamp, 2003./ GAIO, Roberta; MENEGHETTI, Rosa G. **Caminhos pedagógicos da educação especial**. VOZES, 2004./ [...].

Fonte: PPP do curso de Educação, Física, 2006.

Teóricas e Metodológicas" e "Recreação e Lazer na Sociedade", apresentam uma forte correlação entre as produções teóricas e as necessidades da comunidade, possibilitando ao aluno do curso pensar a educação *com* seus sujeitos de trabalho e não apenas *para* eles, podendo dessa forma contribuir para a superação de uma prática verticalizada, abrindo espaço para uma prática horizontalizada.

No que se alude à competência referente ao trabalho em equipe, é comum os cursos explicitarem em algum momento do seu PPP a importância dessa questão. No curso de História não observei referência a esse aspecto, no entanto, nas atividades que o curso proporciona, seja ela de pesquisa, monitoria ou extensão é notória a necessidade de interação com profissionais da mesma ou de outras áreas. Além disso, o fato de os currículos dos cursos terem que obrigatoriamente destinar 200h para atividades acadêmico-cientifico-culturais, os alunos vão buscar em outros ambientes, dentro ou fora da Universidade, de acordo com seus interesses, atividades que permitam o cumprimento dessa carga horária.

4.4 A Educação Especial nos currículos dos cursos de formação de professores

Como ficou evidenciado no decorrer desta dissertação um dos aspectos que se colocam como importante nos currículos de formação de professores do ensino regular, tanto do ponto de vista das políticas oficiais quanto dos referenciais teóricos adotados, é a necessidade de os atuais e futuros professores conhecerem sobre a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Desde 1994 começamos a observar um intenso movimento em favor de que os cursos de formação de professores passassem a consolidar espaços destinados à discussão da educação especial em seus currículos de formação. A Portaria Ministerial nº 1793, de dezembro de 1994, "recomenda" a inclusão de disciplinas de educação especial nas licenciaturas e nos demais cursos de graduação.

Essa primeira recomendação, ocorrida há mais de dez anos foi sendo adiada pelos cursos de formação de professores da UFPA, que até a reformulação curricular de suas licenciaturas ainda silenciavam a educação especial e as pessoas com necessidades educacionais especiais como partícipes da Educação Básica.

Em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96 – LDB) avança no sentido de tornar a Educação Especial como modalidade da Educação Básica[81]. Aderindo ao princípio da inclusão, a legislação educacional brasileira adverte que os alunos com deficiência, com altas habilidades ou condutas devem ser preferencialmente matriculados nas escolas regulares de ensino.

Nesse sentido a Educação Especial, seja enquanto área do conhecimento seja enquanto campo de atuação profissional torna-se estreitamente vinculada às escolas regulares. A Educação Básica passa a ter, de acordo com a LDB, dois perfis de professores: o competente e o especialista[82].

Considerando que professor competente é o professor da sala regular que trabalhará cotidianamente no processo de aprender e ensinar com os alunos com NEE, contando com o auxílio do professor especialista e outros profissionais[83], é importante que esse professor domine competências que favoreçam a flexibilização curricular a fim de atender às necessidades dos alunos.

Mas, de acordo com os indicadores retirados da legislação educacional brasileira o professor competente para trabalhar em escolas inclusivas é aquele que comprove que em seu processo de formação trabalhou disciplinas ou conteúdos voltados à educação especial.

Sendo esta uma condição e uma prescrição anunciadas tanto nas DCN para a Educação Especial na Educação Básica quanto nas DCN para a Formação de Professores da Educação Básica, em 2001 e 2002, respectivamente, fica claro que os cursos de formação de professores em seus projetos político-pedagógicos/curriculares devem atender a essa perspectiva.

No entanto, de acordo com as análises nos projetos políticos pedagógicos, especificamente em seus desenhos curriculares, a inclusão de conteúdos ou disciplinas referentes à educação de pessoas com NEE, ou a educação especial, ainda não se configura realidade em todos os cursos da UFPA, conforme posso evidenciar no quadro a seguir:

[81] A Educação Básica comporta os seguintes níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.
[82] Esses dois perfis foram conceituados, de acordo com a legislação educacional brasileira, na seção três.
[83] De acordo com a Resolução CNE/CB2/2001 é necessária a existência de uma equipe multidisciplinar que posso contribuir para o sucesso do aluno com NEE incluído. Essa equipe é composta de psicopedagogo, fonoaudiólogo, assistente social, psicólogo e outros.

Quadro 11: A Educação Especial nos Cursos de Licenciatura da UFPA

CURSOS	Inclusão de disciplinas e conteúdos	Inclusão de Conteúdos	Ausência de conteúdos e disciplinas
GEOGRAFIA	**X**		
HISTÓRIA		**X**	
LETRAS		**X**	
QUÍMICA			**X**
MATEMÁTICA			**X**
BIOLOGIA		**X**	
ED. FÍSICA	**X**		
PERCENTUAL	28,6%	42,8%	28,6%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados nos PPP dos cursos.

Posso depreender deste quadro que mais 70% dos cursos pesquisados já incluíram alguma informação sobre a educação especial ou sobre a educação dos alunos com NEE. Esse percentual, apesar de significativo precisa ser percebido a partir das seguintes ponderações:

1- Do total de cursos pesquisados apenas 28,6% incluem disciplinas específicas voltadas à questão. No curso de Geografia a disciplina aparece denominada Educação Especial, com carga horária de 68h, sendo que desta, 17h são destinadas à dimensão prática. De acordo com o desenho curricular, esta será cursada no último semestre letivo. Na ementa dessa disciplina são colocados os seguintes pontos a serem trabalhados:

> 1- Perspectivas históricas e conceituais. 2- A inserção do PNEE. 3- A Declaração de Salamanca e a Educação para Todos. 4- E educação do PNEE na legislação brasileira. 5- Os dilemas da inclusão dos PNEE. 6 – Repensando a prática docente frente à inclusão dos PNEE. 7- O ensino da Geografia e os PNEE. 8- Visitas técnicas às instituições educacionais que atendem os PNEE. (PPP DE GEOGRAFIA, 2006, p. 65)

Além dessa disciplina específica, os alunos ainda têm outras possibilidades de contato com escolas especiais no Estágio Supervisionado I, de 136h, que tem como ementa:

> 1- O ensino fundamental e suas características. 2- as especificidades do ensino de geografia nos ciclos iniciais. 3- os parâmetros curriculares para o

> ensino de geografia nas séries/ciclos iniciais da escola fundamental. 4- a educação de jovens e adultos e o ensino de geografia. 5- **a educação inclusiva e o ensino de geografia**. 6- a educação indígena e o ensino de geografia. 7- o trabalho pedagógico do(a) professor(a) de geografia na escola de ensino fundamental: estágio de observação participante e de regências. (PPP DE GEOGRAFIA, 2006, p. 59)

Apesar de não fazer nítida referência sobre os alunos com NEE nas demais disciplinas do curso, pude percebê-los em algumas outras disciplinas, como Metodologia do Ensino de Geografia, com carga horária de 68h, que dentre outras coisas discute os métodos ativos aplicados à geografia, nesse tópico são trabalhados conteúdos sobre "Pestalozzi e o estudo do meio, Decroly e os centros de interesse, Maria Montessori e o ensino de geografia, a pedagogia de Freinet [...]" (PPP DE GEOGRAFIA, 2006, p. 51). Esses referenciais que pensam a educação numa perspectiva ativa, onde o aluno é o centro do processo de ensino/aprendizagem, são basilares para desenvolver aquilo que a Declaração de Salamanca denomina de *pedagogia centrada na criança*. Para A. Oliveira (2004, p. 79)

> A proposta de educação inclusiva pode caracterizar-se como uma nova possibilidade de reorganização dos elementos constituintes do cotidiano escolar, uma vez que para tornar-se inclusiva e atender as diferenças de seus alunos, há de se pensar um novo projeto pedagógico: flexível, aberto, dinâmico.

Continua afirmando a autora que esse processo "não tem conseguido avançar na vivência de novas práticas pedagógicas", por outro lado, afirma também que "não partimos do 'nada'", tendo em vista que "no campo pedagógico, acumulamos experiências didáticas e educacionais capazes de valorizarem as diferenças e proporcionarem o desenvolvimento humano" (2004, p. 80). Dentre essas experiências ressaltadas, A. Oliveira (2004) apresenta as contribuições de Froebel, Montessori, Waldorf, entre outros que pensam o processo educacional por meio de uma pedagogia centrada na criança. Nesse sentido, o curso de Geografia, ao se propor a trabalhar os fundamentos pedagógicos por meio desses referenciais acaba proporcionando subsídios para uma prática favorável à inclusão.

Já no curso de Educação Física são oferecidos pelo menos dois momentos específicos para desenvolver conteúdos, competências e habilidades para o trato com alunos com NEE: na disciplina Fundamentos da Educação Inclusiva com carga horária de 68h ofertada no último semestre letivo e na disciplina Educação Física Adaptada, com 51h, oferecida no sétimo semestre do curso. De acordo com suas ementas essas disciplinas se propõem a trabalhar, respectivamente, com:

> Perspectivas históricas e conceituais. A legislação e o portador de deficiência. Conhecimento das especialidades. Das especialidades, das necessidades e potencialidades das pessoas portadoras de deficiência, de condutas típicas (problemas de conduta) e de altas habilidades (superdotadas), tendo em vista a ação educacional. A ação do educador junto ao corpo discente heterogêneo; perspectivas de atuação, considerando o papel do educador como agente de transformação social. (PPP DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2006, p. 41)

> A interdisciplinaridade no trabalho com pessoas com necessidades especiais. Fundamentos neuro-anatomo-fisiológicos das deficiências, suas características e possibilidades de intervenção. Avaliação, programação e controle de atividades físicas e esportivas para portadores de deficiência. Atividades físicas e as deficiências: mentais, físicas e sensoriais. Processos inclusivos e metodologias da atividade motora adaptada. Prática pedagógica, sob a orientação e supervisão docente, compreendendo atividades de observação dirigida ou experiências de ensino. (PPP DE EDUCAÇÃO FÍSICA, p. 39)

Fora esses momentos é perceptível também, seja pela ementa seja pelo referencial bibliográfico sugerido, outros momentos de discussão sobre os alunos com NEE, tais como nas disciplinas: Estágio Supervisionado IV, Estudos Antropológicos da Motricidade Humana e as Bases Teóricas e Metodológicas (BTM) do Ensino da Ginástica, do Jogo, do Esporte, das Atividade Aquáticas e das Atividade Rítmicas[84].

Posso considerar, então, que os cursos de Geografia e Educação Física, além de incluírem disciplinas específicas para discutir sobre alunos com NEE, ainda diluem conteúdos em outros momentos do curso para esse mesmo fim.

Agora é importante deixar claro que sendo a educação especial imbuída dos pressupostos da educação inclusiva, estas não podem ser pensadas como sinônimos – conforme evidenciei na seção 2 – uma vez que a inclusão é um princípio que deve orientar a educação e não uma modalidade desta. No curso de Educação Física, o que pude observar foi ainda um ranço dessa confusão, tendo em vista que é evidente na ementa da disciplina "Fundamentos da Educação Inclusiva" que o foco está na pessoa com deficiência, altas habilidades e condutas típicas, ou seja, naquilo que é de domínio da Educação Especial.

A educação inclusiva, pela sua amplitude abarca todas as pessoas excluídas do processo educacional, nesse sentido, não caberia falar nela apenas sobre as pessoas com NEE.

2- Do total de cursos pesquisados, a maioria, 42,8%, incluiu apenas conteúdos sobre a educação de pessoas com NEE. Como é o caso dos cursos de Letras, Biologia e História. No

[84] Cada uma dessas BTM é desenvolvida como uma carga horária de 68h.

entanto, a inclusão desses conteúdos se dá de diferentes formas. No curso de História a referência às pessoas com NEE aparece apenas no Estágio Supervisionado IV. Com carga horária de 102h, a ementa especifica que os alunos terão a oportunidade de estagiar em:

> [...] ambientes não-escolares de **ensino/educação especial**. Elaborar e executar projetos de ensino em ambientes não-escolares e também para portadores de necessidades educativas especiais. Estudo e análise: das abordagens teóricas e metodológicas encontradas no ensino, dos diversos materiais didáticos e das práticas avaliativas. (PPP de História, 2006, p. 37) (grifo meu)

Evidencia-se assim que a educação de alunos com NEE pode estar sendo pensada pelo curso fora das escolas regulares de ensino, já que nos estágios das escolas regulares de ensino fundamental e médio nenhuma referência é feita em relação a esses alunos. Além do mais, o caráter prático da disciplina Estágio Supervisionado minimiza o aprofundamento nos aportes teóricos da questão tendo em vista que parte do princípio de que estes já foram trabalhados, no entanto, esses não foram discutidos no decorrer do curso, pelo menos não aparecem em nenhuma outra ementa.

No curso de Biologia esse conteúdo aparece na disciplina, ou módulo, conforme o seu PPP, “Tópicos Especiais em Educação”, com carga horária de 36h, ofertada no último semestre letivo. A disciplina tem por objetivo discutir sobre a Educação Especial e o Multiculturalismo.

Em Letras observei uma situação particular. Os conteúdos referentes à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais são oferecidos numa atividade optativa, dentro da carga horária destinada às atividades acadêmico-científico-culturais, ou seja, o aluno pode ou não cursá-la, dependendo de seu interesse. De acordo com o PPP, “parte das oficinas e dos seminários interdisciplinares se organizarão em torno de temas relativos às políticas da Educação Inclusiva, à Educação Indígena, à Educação de Jovens e Adultos, à Educação Ambiental” (PPP DE LETRAS, 2005, p. 9). Pelo que se observa, a Educação Inclusiva deve estar fazendo referência à educação das pessoas com NEE, já que os demais grupos estão especificados.

3- Os cursos de Matemática e Química, que totalizam 28,7% do universo pesquisado, são dois cursos vinculados ao Centro de Ciências Exatas e Naturais, e os únicos que não fazem

nenhuma referência explícita à educação de pessoas com NEE. São cursos, que apesar de terem seus PPP recém reestruturados não atenderam ainda a essa prescrição[85].

Apesar desse mapeamento com relação a inclusão ou não de conteúdos ou disciplinas referentes à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais nos currículos dos cursos de formação de professores, este só vem mostrar as condições objetivas referentes à preparação do professor no que se refere à inclusão de alunos com NEE. Mapear permite visibilizar quem atendeu ou não às orientações, que como vimos não são apenas legais, estão de alguma forma consoante às perspectivas dos pesquisadores da temática da educação inclusiva.

No entanto, não é concebível percebermos a inclusão de conteúdos ou disciplinas que tratam em alguma medida da educação especial como mero atendimento ou não das prescrições oficiais. Não é possível cairmos no simplismo de entender que alguns acham necessário e outros não discutir sobre esse campo no processo de formação inicial.

Considerando que a inclusão de alunos com NEE é uma realidade nítida em escolas públicas e privadas no Brasil e no estado[86] a preparação do professor para trabalhar com esse novo público é fundamental, portanto, não pode ficar *a mercê* da boa vontade dos coordenadores ou do grupo que participou da reelaboração curricular a inserção ou não de disciplinas referentes a essa questão.

4.5 Sintetizando as análises

O esforço empreendido nesta seção se deu no sentido de buscar indícios presentes nos cursos de licenciatura da UFPA/campus Guamá que podem favorecer a formação do professor para trabalhar com a diversidade, consequentemente com alunos com NEE. Tendo em vista que essa formação não depende unicamente da inclusão de disciplinas sobre pessoas com

[85] É importante destacar que a pesquisa possibilitou a ambos os cursos certa reflexão com relação a esse aspecto, e ambos se propuseram a inserir conteúdos ou disciplinas referentes à inclusão educacional em seus desenhos curriculares.

[86] De acordo com os dados do Inep o censo de 2005 acusa que de 34.437 (trinta e quatro mil quatrocentos e trinta e sete) matrículas de alunos com NEE em escolas regulares/classes comuns no ano de 2003, houve um aumento de 94,2% em 2005, já que nesse ano a matrícula para subiu 66.873 (sessenta e seis mil oitocentos e setenta e três) em todo Brasil. E na Região Norte a matrícula de alunoas com NEE nas escolas regulares/classes comuns, entre os anos de 2002 e 2005, saltou de 5.408 (cinco mil quatrocentos e oito) para 17.291 (dezessete mil duzentos e noventa e um), ou seja, um aumento de mais de 219,7% em apenas 3 anos. Portanto, não temos como fugir a essa realidade que se estampa a cada ano de forma mais sólida nos espaços educacionais.

necessidades especiais[87] nos currículos de formação foi possível buscar outras formas de orientação a partir das prescrições oficiais e dos referenciais adotados.

Desse movimento, pude depreender que do ponto de vista curricular, considerando as intencionalidades postas no currículo formal, os cursos de licenciatura da UFPA/campus Guamá apresentam significativos avanços por vislumbrarem a formação de professores a partir de uma perspectiva mais atuante e por buscarem maior interlocução entre conhecimentos pedagógicos e específicos. Por outro lado, considerando que os cursos da universidade vislumbram a formação por meio do ensino/pesquisa/extensão é importante ressaltar que essa tríade, no que se refere à perspectiva da inclusão, ainda não se mostrou visível.

Os avanços com relação a proposta de maior articulação teoria e prática podem possibilitar a mobilização de saberes que venham contribuir com futuro professor no desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade junto aos alunos com NEE. No entanto, para que isso se efetive de fato, é importante que os cursos, tal como o de Geografia e Educação Física, tornem explícitas suas intenções em melhor articular a interação entre escolas e universidades, que, de acordo com Glat e Pletsch (2004, p. 7), "no campo da educação inclusiva, ainda é em nosso país, de modo geral, muito tímida no âmbito institucional".

No entanto, também considerei como indicador importante a inclusão de disciplinas ou conteúdos voltados à educação de pessoas com NEE nos currículos de formação. Contudo, este foi um indicador que não esteve presente em todos os cursos e na maioria em que esteve, mostrava-se apenas colocada em determinado momento do percurso de formação, sem a necessária articulação e aprofundamento, aspecto menos evidente nos cursos de Educação Física e Geografia.

Como parti do pressuposto de que o currículo é constituído de forças de poder e interesse esta pesquisa considerou importante investigar quais motivos levaram os cursos a acatar ou não a inclusão de conteúdos ou disciplinas referentes à educação de pessoas com NEE. Nesse sentido, a seção a seguir terá como objetivo esclarecer como se deu o movimento de reelaboração curricular no que se refere especificamente ao dado de inclusão ou não de conteúdos referentes às pessoas com NEE em suas novas propostas de formação e articular os argumentos utilizados pelos coordenadores ao todo do projeto político pedagógico,

[87] É importante reafirmar que ela não resolverá sozinha essa questão, mas é fundamental diante do contexto.

observando também, até que ponto a atual conformação pedagógico-curricular que os cursos assumem em seus PPP está permeada pelo princípio da inclusão.

5 A PRESENÇA E A NÃO PRESENÇA DE CONTEÚDOS REFERENTES À EDUCAÇÃO ESPECIAL E À INCLUSÃO NOS NOVOS CURRÍCULOS DO CURSOS DE LICENCIATURA DA UFPA: OS ARGUMENTOS QUE JUSTIFICAM AS DECISÕES CURRICULARES

Foi meu objetivo na seção anterior apresentar e analisar as propostas de formação postas nos projetos políticos pedagógicos dos cursos, buscando indicadores que pudessem subsidiar a formação do professor para trabalhar em escolas inclusivas.

Posso afirmar que dos três indicadores centrais retirados das orientações e prescrições oficiais – superação da formação conteudista, re-significação das disciplinas pedagógicas e inclusão de conteúdos ou disciplinas referentes à educação de pessoas com NEE nos currículos dos cursos de formação de professores – pelo menos os dois primeiros se colocam fortemente, como intencionalidades, nos atuais PPP dos cursos pesquisados.

Se essas, de acordo com as políticas oficiais, são modificações que contribuem para preparar o professor para trabalhar em escolas inclusivas posso afirmar que as novas propostas de formação dos cursos de licenciatura da UFPA estão caminhando rumo a uma formação para o trato com a diversidade.

Por outro lado, associada às intenções de formação, de perfil de professor que se quer formar e de habilidades e competências que se pretendem desenvolver se faz necessário o desenvolvimento de conteúdos que contribuam para a mobilização dessas competências. Os documentos oficiais, na intenção de resguardar ao futuro professor o mínimo de conhecimentos referente às pessoas com NEE, prescrevem a inclusão de disciplinas ou conteúdos sobre a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais[88]. Este aspecto, no entanto, não foi um indicador atendido por todos os cursos pesquisados.

No mapeamento que fiz, essa questão se deu de forma diversificada, conforme pode ser percebido ao final da seção anterior**.** Mas, o que tem levado a maioria dos cursos de formação de professores da UFPA a não incluírem disciplinas ou conteúdos referentes à educação de pessoas com NEE, ou mais amplamente, não terem efetivado um debate sobre a inclusão? E os que incluíram, por que o fizeram? Por que, mesmo que os cursos em seus PPP tenham explicitado seu objetivo de formar para atender as demandas sociais, ainda silenciam

[88] Na Resolução CNE/CB-02/2001 o caput do art. 24 define a inclusão de disciplinas ou conteúdos sobre a Educação Especial, no entanto, na pesquisa desenvolvida por Bueno (2002) essa disciplina recebe diferentes denominações nas diversas universidades brasileiras. Associado a isso, o termo educação de pessoas com necessidades especiais é mais abrangente e permite maior flexibilização. Por isso, optei pela denominação inclusão de conteúdos ou disciplinas referentes às pessoas com NEE ao invés de inclusão ou conteúdos sobre Educação Especial.

discussões sobre a inclusão, especificamente, a inclusão de alunos com NEE nas escolas regulares de ensino?

De acordo com as informações coletadas com os coordenadores de colegiado dos cursos de Química, Letras e Educação Física, que respectivamente, não incluiu, incluiu conteúdos e incluiu disciplinas e conteúdos em seus currículos, identifiquei fortes fatores que levaram a esses posicionamentos. Nos cursos de Letras e Química foram bastante citadas duas questões: a falta de pessoal qualificado na UFPA para trabalhar com a questão e a falta de informação sobre o que é inclusão. Já o curso de Educação Física, que incluiu duas disciplinas sobre alunos com NEE, o atendimento às demandas do mercado de trabalho foi o principal argumento utilizado.

Nesse sentido, esta seção tem por objetivo analisar os argumentos e justificativas que os cursos utilizaram para não incluir ou incluir, dessa ou daquela forma, conteúdos ou disciplinas que pudessem subsidiar o futuro professor na compreensão do processo educacional dos alunos com NEE articulando as falas às intencionalidades de formação postas nos projetos político-pedagógicos.

Nesta seção, como utilizei como principal instrumento de coletas de dados a entrevista semi-estruturada, optei pelo verticalização da pesquisa para apenas três cursos: Química – que não incluiu, explicitamente, nenhum conteúdo sobre a questão –, Letras – que incluiu apenas conteúdos em forma de oficina, com caráter optativo – e Educação Física – que além de ter incluído duas disciplinas referentes à educação de pessoas com NEE, ainda trabalha conteúdos em diferentes momentos da formação, tanto do ponto de vista teórico quanto prático.

5.1 A *presença ausente* da Educação Especial e/ou da Educação Inclusiva nos currículos: os argumentos presentes nas falas dos coordenadores dos cursos

No contato com os coordenadores dos cursos pude buscar subsídios para compreender o que levou aos cursos dispensarem um tratamento tão secundarizado com relação à formação de professores para atuar com a inclusão de alunos com NEE nas classes comuns das escolas regulares de ensino.

A partir dos argumentos apresentados foi possível estabelecer algumas categorias qualitativas – em função da freqüência destas nas falas dos entrevistados – que remetem à compreensão do processo distorcido da presença de temáticas referentes à Educação de

pessoas com NEE e/ou Educação Inclusiva nos currículos de formação. Assim, o termo *presença ausente* não se configura como mero trocadilho de palavras, mas representa a atual condição dessas duas questões (Educação Especial e Inclusiva) no processo de formação desenvolvido pelos cursos de licenciatura da UFPA/campus do Guamá. Os sub-tópicos a seguir trazem as análises que realizei tendo como fonte os dados presentes nas falas dos coordenadores.

5.1.1 Suprimindo lacunas: ajustando os currículos de formação para atender a diversidade

A inclusão é entendida como um princípio educacional que deve permear os diferentes níveis de ensino, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior. Conforme evidenciado na seção 2, os ideais inclusivos, de sociedade (em seu sentido amplo) e de educação (em sentido mais específico) estão assentados em perspectivas filosóficas – de acolhimento –, políticas e sociais – referentes ao acesso aos bens da sociedade. Enfim, falar em inclusão é buscar fomentar um clima mais favorável de interação entre os indivíduos, compreendendo que a constituição dos sujeitos é múltipla e que precisa ser respeitada e valorizada em diferentes espaços e instituições.

No que se refere a inclusão educacional das pessoas com necessidades educacionais especiais, sobretudo daquelas que apresentam deficiência, altas habilidades ou condutas típicas, fala-se em favor da importância de adaptação dos ambientes escolares e do currículo para atender às necessidades desses alunos (MITTLER, 2003; SATINBACK e SATINBACK, 1999) a fim de favorecer a essas pessoas o direito de acesso à educação que é um bem público, mas que durante muitos anos lhes foi apartada. Fala-se, também, da necessidade de se garantir uma formação docente (seja através da formação inicial, seja da formação continuada), que possibilite aos professores uma qualificação maior para educar esses sujeitos que passaram a adentrar em maior número nas salas de aula.

Na história da educação das pessoas com deficiência Januzzi (2004) chama atenção para as formas de atendimento que foram dispensadas a elas. Sempre tratadas com piedade, discriminação ou inválidas o direito de acesso a uma *educação especial* se colocava como uma atitude caritativa que iria possibilitar a terapia ou a cura das pessoas que precisavam atingir a *normalidade*. Se isso não fosse possível, estas ficariam eternamente fadadas ao ostracismo, à vergonha da família, à discriminação social.

Sem a pretensão de adentrar na história da Educação Especial no Brasil é importante dizer que esta ganha fôlego e *status* diferentes notadamente a partir da década de 1990 com o movimento em favor da inclusão educacional dos alunos com NEE nas classes comuns das escolas regulares de ensino. O acesso dos alunos ditos deficientes às escolas regulares, além dos demais alunos com necessidades educacionais especiais[89], fez emergir uma política curricular[90] em favor de uma nova configuração de ensino que possibilitasse o "atendimento" das necessidades de todos os alunos, conforme anunciado na Declaração Mundial de Educação para Todos[91] (1990).

Por outro lado, Bueno (2002), ao fazer um balanço da Educação Especial[92] nas Instituições de Educação Superior (IES), afirma que mesmo após 30 anos de "determinação da obrigatoriedade de formação desse professor em nível superior a participação da universidade brasileira, como um todo, no que se refere às políticas de educação especial, parece exercer pequeno papel" (BUENO, 2002, p. 25), tendo em vista tanto a escassez de cursos de Educação Especial como de disciplinas sobre a educação especial nos cursos de formação docente, sejam eles polivalentes ou licenciaturas. Segundo esse mesmo autor

> [...] a incorporação de disciplinas de educação especial nos demais cursos de formação de educadores também demonstra uma grande desarticulação, com um grande número de cursos de formação de professores sem qualquer disciplina específica nesta área, ou com oferta de disciplinas eletivas que não garantirão a todo o alunado" (BUENO, 2002, p. 65)

Vale lembrar que os dados da pesquisa de Bueno (2002) datam de 1998. No intervalo entre 2006 (ano da coleta de dados que realizei para a pesquisa que resultou nesta dissertação) e 1998 (ano da coleta de dados da pesquisa do autor citado) uma série de proposições, discussões e prescrições se apresentaram no cenário nacional e mundial no que tange a preparação do professor para trabalhar com a diversidade. No entanto, posso a princípio afirmar que as conclusões de suas análises se aplicam ainda hoje, pelo menos no que se refere à educação especial nos cursos de formação de professores da UFPA. Na fala dos coordenadores dos cursos de Química e Letras isso é perceptível:

---

[89] Para a Declaração de Salamanca a inclusão deve ser de todas as minorias excluídas socialmente, mas, com o alargamento da idéia de necessidade educacional especial, todos nós, por termos em determinado momento necessidades de atenção específica, somo também pessoas com NEE.
[90] Sobre essa questão retomar seção 2 desta dissertação.
[91] Os princípios e orientações da Declaração Mundial de Educação para Todos foram tratados na seção 2.
[92] A incorporação da Educação Especial no Brasil pelas IES teve seu início com a promulgação da Lei 5692/71, documento que definiu que a formação de professores e especialistas para o ensino dos então 1º e 2º graus fosse se elevando progressivamente (BUENO, 2002).

> **Os alunos terão informações** gerais, não vão sair sem nem ao menos imaginar o que possa ter ou poderia trabalhar, mas formação adequada não. [...]. Não, eu acho os cursos da universidade não dão conta ainda porque quando a gente fala de portador de necessidade especial a gente só pensa no deficiente [...] mas a gente nunca pensa, por exemplo, no superdotado [...] (COORDENADORA DO CURSO DE LETRAS)

> [...] apesar deles não terem uma disciplina específica para tratar do problema, **eles são alertados** em vários momentos do curso de que eles podem vir a se deparar com esse problema. Então, eles são alertados pra isso, eles têm uma noção melhor do que os alunos que estavam no projeto pedagógico que vigorou até 2003. (COORDENADOR DO CURSO DE QUÍMICA)

De fato, no que se refere ao conhecimento mais sistematizado sobre a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais e/ou educação inclusiva os cursos em questão e o demais analisados na seção anterior, ainda apresentam fragilidades tendo em vista que na maioria dos currículos, exceto no de Geografia e Educação Física, percebi muito mais a incorporação de medidas paliativas para cumprimento burocrático dessa exigência – até porque o DAC também tem cobrado dos cursos que atendimento dessa perspectiva – do que a preocupação com a questão.

Por outro lado, é importante considerar que a formação do professor para lidar com a diversidade não depende exclusiva e unicamente do domínio de conteúdos sobre a educação especial ou sobre NEE. Para Bueno (1999, citado por GOFFREDO, 2004, p. 4 e 5)

> [...] se não fizer parte integrante de uma política efetiva de diminuição do fracasso escolar e de uma educação inclusiva com qualidade, a inserção de uma disciplina ou a preocupação com conteúdos sobre crianças com necessidades educativas especiais pode redundar em práticas exatamente contrárias aos princípios e fundamentos da educação inclusiva: a distinção abstrata entre crianças que possuam condições para se inserir no ensino regular e as que não as possuam, e a manutenção de uma escola que, através de suas práticas, tem ratificado os processos de exclusão e de marginalização de amplas parcelas da população escolar brasileira.

Mas, pelo que percebo, ainda é muito presente a idéia de que a formação do professor para trabalhar com alunos com NEE incluídos depende do domínio de conteúdos teóricos que focalizem a deficiência – em suas causas e características – como se estes sozinhos fossem garantir ao professor o desenvolvimento de competências para lidar com essas diferenças. A visão reducionista com relação a esse aspecto, evidenciado a seguir nas falas dos coordenadores, acaba desconsiderando a importância da aquisição de outros tipos de conhecimentos, procedimentais e atitudinais, no decorrer do processo de formação.

> A Educação Física é uma bricolagem de saberes, ela não é uma ciência, então nós estamos, desde o início, preocupados, porque nós temos anatomia enquanto disciplina, mas essa anatomia foi pensada não na perspectiva de que tem a pessoas com necessidade especial, foi pensado pro *dito normal*, [...] e a gente está preocupado com isso. [...] a gente quer que os alunos percebam que existem perspectivas para além da normalidade. (COORDENADOR DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA)

> [...] acho que tem que determinar alguém para cuidar desses assuntos. Mesmo que seja com disciplinas, eu acho que não dá conta tanto assim, existem muitas coisas mais, muito mais informação do ponto de vista da Psicologia, do ponto de vista da aquisição [...]. (COORDENADORA DO CURSO DE LETRAS)

De fato, como ressaltei na seção 3, é necessário que os professores desenvolvam competências associadas a conteúdos teóricos que possibilitem certa aproximação e conhecimento sobre esse novo público que passa a freqüentar as classes comuns das escolas regulares de ensino, mas é importante também o desenvolvimento de conteúdos procedimentais, atitudinais e práticos que favoreçam uma práxis pedagógica inclusiva. Costa *et al* (2006, p. 38) sugerem que:

> - A formação inicial deve contemplar os conhecimentos e competências subjacentes ao desenvolvimento de modelos e práticas educativas promotoras de inclusão e qualidade.
> - Em termos de desenho curricular deve ser salvaguardado o princípio do isomorfismo da formação
> - Os conteúdos programáticos deverão estar presentes, não só através de unidades curriculares próprias, mas também como conteúdo recorrente em todo desenho curricular.
> - Deve ser incentivada a componente prática dos cursos de formação inicial e dos cursos de especialização, para que os formandos sejam expostos a modelos positivos de educação inclusiva.

Nesse sentido, é importante ressaltar que, especialmente a partir do final da década de 1990, as modificações na educação básica – seja em sua estrutura, seja na organização curricular – acabaram por desembocar necessariamente na discussão sobre o tipo de formação que os futuros professores passariam a ter. O Estado brasileiro em um processo marcado por contradições e conflitos, implementou uma nova legislação destinada a dar ordenamento ao processo de formação de professores, definindo as competências básicas a serem desenvolvidas pelos curso de licenciatura ao longo do processo de formação inicial, emergindo desse processo as diretrizes curriculares nacionais para a formação do professor da educação básica em nível de graduação. Rocha (2006, p. 28) ao discutir sobre estas DCN afirma que elas “uma vez homologadas, passam a ter caráter legal, sendo obrigatória a

adequação das propostas curriculares dos cursos de graduação às prescrições nelas contidas, incluindo aí os que já haviam realizado reformas em período imediatamente anterior à homologação".

Essa obrigatoriedade de atendimentos às prescrições se por um lado força os cursos a se atentarem e se adequarem às dinâmicas atuais, por outro, pode conduzir apenas ao cumprimento de determinações legais, sem a devida preocupação com as conseqüências disso. Para o coordenador do curso de Química a força da lei em obrigar os cursos a incluírem disciplinas sobre um determinado assunto pode ser perigoso, porque para a maioria isso pode se configurar como um simples cumprimento burocrático.

> [...] não sei se com essa lei a gente vai conseguir preparar os profissionais. Não sei se ela vai ser um benefício ou um malefício. Tudo o que começa errado, depois, pra você refazer fica muito desacreditado. [...] Se a lei obrigar a gente a colocar essa **disciplina aí** ou alguma atividade, a gente vai ter que pegar um leigo, porque a gente não conhece ninguém que trabalha com isso. (grifo meu)

Além disso, é válido ressaltar que a obrigatoriedade da existência de conteúdos disciplinares da área da educação especial, de acordo as análises desenvolvidas por Costa *et al* (2006, p. 37) no documento "Promoção da Educação Inclusiva em Portugal: fundamentos e sugestões", "nem sempre se processa de forma a promover a educação inclusiva, pois não asseguram de forma generalizada, os conhecimentos e as competências necessárias a um atendimento eficaz de classes heterogêneas". Ao que percebo, o mesmo se aplica à realidade brasileira, tendo em vista as condições com as quais a inclusão vem sendo tratada nos cursos de formação docente, tal como evidenciam as pesquisas de Bueno (2002) e as análises que desenvolvi junto às propostas de formação dos cursos de licenciatura da UFPA/campus do Guamá.

Ora, se inclusão é acolhimento da diferença (MANTOAN, 2002; CARVALHO, 2004; MITLER, 2003) a idéia de turma homogênea perde sua força no contexto educacional e começa a ceder espaço à perspectiva da heterogeneidade entre os sujeitos que freqüentam as escolas regulares. Mas, a idéia de turma heterogênea vai para além da compreensão de que cada indivíduo é diferente um do outro, ganha o delineamento de aceitação de grupos que tinham acesso restrito ou não tinham acesso à escola. Nesse sentido, a escola passa a receber novos públicos (MORGADO, J. C., 2004).

Os alunos com necessidades educacionais especiais são um desses novos públicos que a escola regular passa a receber em suas classes comuns não mais na expectativa de que esses alunos se adaptem a ela, mas de que ambos se acolham mutuamente.

Nesse contexto, a formação de professores até então pautada na perspectiva da homogeneização, torna-se assim alvo de políticas nacionais e internacionais. Sua nova configuração ou seu novo desenho curricular é convidado à modificação tendo em vista as atuais exigências educacionais.

Para Mello (2004, p. 78) "a mudança nos cursos de formação inicial de professores deverá corresponder em extensão e profundidade, aos princípios que orientam a reforma da educação básica, mantendo com esta uma sintonia fina". Portanto, os cursos de formação de professores são cobrados a desenvolverem currículos que subsidiem o professor a atender e lidar com a diversidade, sintonizando-se à perspectiva de educação para todos, de universalização do ensino, que as instituições da Educação Infantil ao Ensino Médio estão imersas. Mas até que ponto os cursos de licenciatura da UFPA vêm apresentando esta mudança "em extensão e profundidade" almejada pelos teóricos e exigida pela nova legislação?

Essa universalização, pautada no paradigma da inclusão, reorienta o currículo de formação e a profissionalidade docente, na medida em que contribui na definição de saberes que passam a compor o processo formativo, uma vez que "a aquisição de saberes não pode ser considerada exclusivamente como um fenômeno mental e individual, mas como um fenômeno constituído de relações no interior de contextos precisos" (THERRIEN; LOILOLA, 2001, p. 154).

Conforme venho continuamente afirmando nem todos os cursos pesquisados atendem a essa perspectiva, e os que atendem acrescentado conteúdos, acabam demonstrando uma espécie de secundarização da questão, tendo em vista a inserção meio sem consistência no que se refere ao mínimo de aprofundamento na temática, seja ela denominada de educação inclusiva, seja ela denominada de educação especial[93]. A fala da coordenadora do curso de Letras evidencia a não priorização dessa discussão no processo de formação dos futuros professores da educação básica ao afirmar que "estamos providenciando algumas medidas, paliativas, mas estamos". (COORDENADORA DO CURSO DE LETRAS)

[93] Vale lembrar, que de acordo com o mapeamento feito por Bueno (2002) as disciplinas que versam sobre as pessoas com NEE recebem denominações diferentes nas diversas universidades brasileiras: Fundamentos da Educação Especial; Metodologia do Ensino Especial; Tópicos em educação Especial; Psicologia do Excepcional; Educação Física para Diferenciados; Introdução ao Estudo do Excepcional; entre outras.

As medidas paliativas se justificam, de acordo com as falas dos coordenadores, por duas questões: falta de informação e de pessoal qualificado para trabalhar com a questão da inclusão. Essas duas questões recorrentes principalmente nas falas dos coordenadores dos cursos de Química e Letras se agregam a uma outra que considero delicada, a falta de interlocução entre os cursos de formação de professores da UFPA. Esses aspectos serão discutidos de forma mais detida no sub-tópico a seguir.

5.1.1.1 *Cada um cuida do seu nicho!* E a inclusão, onde fica?

De acordo com Sacristán (1998, p. 156) "os procedimentos de selecionar conteúdos[94] que formam os currículos é um processo político que socialmente não é indiferente, porque nele se evidenciam cotas desiguais de poder na tomada de decisões". Enquanto resultado de brigas de força e de poder, o currículo representa o interesse de determinados grupos e sua constituição estará sempre carregada pelos reflexos, explícitos ou implícitos, das intenções de quem o elabora.

Nesse sentido, o conteúdo que chega a ser desenvolvido na prática cotidiana da escola passa por um processo de seleção, por um crivo, que é decorrente de uma hierarquia, que começa social e se conclui institucional, na medida em que as mesmas relações que se estabelecem entre diferentes setores da sociedade se repetem dentro das instituições educacionais.

Nessa constante luta que irá definir os insumos que comporão o currículo as opções tomadas não se fazem aleatórias, são provenientes de diferentes determinantes e, portanto, servirão para um tipo de sociedade.

A sociedade que almejamos na maioria das vezes é representada por um ideal de igualdade de oportunidades, de direitos, de dignidade, ou seja, vislumbramos no geral uma sociedade inclusiva. No entanto, ainda existe um fosso muito grande entre nossos desejos e ações.

A inclusão não é algo dado à sociedade de forma benevolente, faz parte de uma política muito bem articulada que traz contradições sendo ao mesmo tempo um interesse

[94] É importante esclarecer o conceito de conteúdo, que para Sacristán (1998) vai para além das matérias e disciplinas a serem ensinadas. Se apropriando de Bernstein (1988) "o conteúdo se define como tudo aquilo que ocupa o tempo escolar".

contextual de quem é responsável pela elaboração de políticas, e uma conquista social, não só dos grupos excluídos historicamente, mas da sociedade em sua totalidade.

A contradição que compõe a política da inclusão é favorável ao desenvolvimento de atitudes positivas, de iniciativas construtivas para a formação de uma sociedade se não acolhedora, no mínimo menos discriminadora. Mas o que temos feito para contribuir com esse processo?

De acordo com as políticas oficiais, nacionais e internacionais, o professor é sujeito fundamental no processo de inclusão social. Pelo viés educacional, é ele quem pode possibilitar além do acesso ao currículo, ao conhecimento, ações favoráveis junto aos seus alunos no que se refere a aceitação da diferença e valorização da diversidade.

Nessa mesma linha de raciocínio, as universidades, enquanto espaço de formação dos futuros professores e enquanto ambiente acadêmico de produção de conhecimento se colocam como veículos de aconselhamento para outras iniciativas. Segundo a Declaração de Salamanca (1994, p11)

> Universidades possuem um papel majoritário no sentido de aconselhamento no processo de desenvolvimento da educação especial, especialmente no que diz respeito à pesquisa, preparação de formadores de professores e desenvolvimento de programas e materiais de treinamento.

Ora, socialmente as universidades têm um compromisso, que vai para além da produção de conhecimentos. Para Jafelicci Júnior (s/d)

> na estrutura social atual a universidade cada vez mais é exigida para atuar como centro de pensamento, criadora de opinião e formadora de profissionais que possam contribuir efetivamente para o desenvolvimento de um país. Assim no âmbito da estrutura da universidade e sua relação com a sociedade os setores mais diretamente ligados aos resultados almejados são os da educação para transformar os cidadãos em profissionais capazes de contribuir para o desenvolvimento da nação, os da cultura preservando e incentivando a memória da sociedade e do país, os setores produtivos, industriais e comerciais, para o desenvolvimento econômico e social.

A Universidade Federal do Pará, por exemplo, ao definir as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação prescreve que:

> Art. 2º A organização curricular dos cursos de graduação integra os projetos pedagógicos respectivos e deverá ser orientada para a formação de profissionais autônomos e capazes de:

> I- Demonstrar sólida formação teórica e competência técnica e político-social; [...].
>
> Art. 3º Dever-se-á observar na organização curricular dos cursos de graduação, aos seguintes princípios:
> III- Adoção de múltiplas linguagens que permitam ao aluno a identificação e a compreensão do seu papel social e profissional. (UFPA, 2004)

O documento orientador do estabelecimento dessas diretrizes aconselha que:

> Os cursos oferecidos pela UFPA deverão organizar-se tendo como horizonte um processo formativo que contribua, também, na constituição de profissionais **competentes política e socialmente**, isto é, além do aspecto instrumental do fazer profissional, devemos, sobretudo, formar profissionais para assumirem-se como agentes sociais transformadores dos contextos local e global. Portanto, **capazes de desenvolver** e **utilizar novas tecnologias** sem prescindir das dimensões humana/ética/estética/ambiental como elementos orientadores da tomada de decisão sobre o uso ou não destas; **competentes para lidar com a pluralidade** contextual, conceitual, cultural, com o diferente, com o diverso[95]. (UFPA, 2002, p. 4, grifos no original)

O trato com a diversidade faz parte do nosso papel social e profissional, portanto, também devemos ter formação teórica e sólida competência técnica para lidar com essa questão. No entanto, o ocultamento das vozes das minorias sociais na escola, no currículo, na sociedade nos fez historicamente excluir das nossas responsabilidades esses sujeitos.

As críticas às propostas de formação inicial vivem, diante do contexto inclusivo, imersas em dois pontos nevrálgicos: o conteudismo e a primazia por uma formação homogeneizadora. Aspectos esses proporcionalmente contrários à perspectiva da educação inclusiva.

Os currículos formais dos cursos de formação de professores da UFPA, alvos desta pesquisa, demonstram em suas intencionalidades a superação desse modelo impregnado, principalmente na prática pedagógica dos professores. Contudo, esses mesmos currículos não são garantia de mudanças significativas no currículo moldado[96] por alunos e professores. Até porque a recenticidade com que os projetos foram re-elaborados não nos permite esperar que as ações dos professores-formadores, e também dos seus alunos, tenham-se modificado. Esse aspecto fica evidente quando o coordenador de Química faz o seguinte comentário: “[...] é difícil convencer que um aluno de licenciatura vai ser professor e não químico [...]”.

---

[95] Grifo meu.
[96] O currículo moldado é, de acordo com Sacristán, o construído pelos professores e alunos no cotidiano escolar. A esse respeito ver Sacristán (1998).

Essa fala também é elucidativa de que, na prática, a formação pautada no modelo 3+1 – em seu sentido, não na sua forma – ainda está presente no processo de formação dos cursos de licenciatura da UFPA.

Além desse aspecto, ainda perdura a idéia de que o professor é formado para dar aulas para alunos iguais. De acordo com a reflexão da coordenadora do curso de Letras "nenhum curso da universidade forma ninguém para trabalhar com alunos com necessidades especiais". Ela continua afirmando: "A gente só pensa no normal".

A partir das falas coletadas nas entrevistas com os coordenadores ficou perceptível que não houve uma apropriação dos documentos que versam sobre a inclusão e/ou Educação Especial. Esta foi uma discussão ausente no processo de reestruturação curricular pelo qual passaram a maioria dos cursos de licenciatura ofertados pela UFPA. Em meu universo de pesquisa, a discussão sobre inclusão não esteve presente efetivamente em dois, dos três cursos analisados, fato evidenciado nas entrevistas realizadas com os coordenadores de curso.

Para a coordenadora do curso de Letras ainda faltam informações que venham subsidiar a funcionalidade e as intenções que se colocam a partir dessa nova proposta educacional. Ela afirma que não tem informações básicas sobre como se constitui a inclusão dos alunos e espera que as palestras que acontecerão na Semana Acadêmica de Letras possam esclarecer esses pontos.

> A gente espera que o seminário traga alguém do setor público para explicar como esse tipo de coisa funciona, em que escolas têm essas classes especiais [...].

Associado à falta de informações, o curso ainda está vivenciando a obrigatoriedade de ser um dos primeiros cursos a ter que incluir (até 2008) a disciplina específica sobre LIBRAS. Segundo o Decreto Lei No 5.626, de 22 de dezembro de 2005:

> Art. 9º A partir da publicação deste Decreto, as instituições de ensino médio que oferecem cursos de formação para o magistério na modalidade normal e as instituições de educação superior que oferecem cursos de Fonoaudiologia ou de formação de professores devem incluir LIBRAS como disciplina curricular, nos seguintes prazos e percentuais mínimos:
>
> I – até três anos, em vinte por cento dos cursos da instituição;
>
> Parágrafo único: o processo de inclusão de LIBRAS como disciplina curricular deve iniciar-se nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras, ampliando-se progressivamente para as demais licenciaturas. (BRASIL, 2005, p. 3)

Para atender a essa prescrição o curso de Letras praticamente transformou o Seminário de Inclusão em Seminário de LIBRAS, conforme pode ser evidenciado na fala da coordenadora.

> [...] nesse seminário a gente vai dar maior ênfase para LIBRAS, porque tem a questão da obrigatoriedade e vamos contactar as pessoas do setor de educação especial da SEDUC, para discutir como isso é tratado nas escolas do Estado [...]. Ver também se na Secretaria Municipal tem alguém e convidar algum especialista em LIBRAS para apresentar pra gente o que é LIBRAS, como funciona, porque tem toda uma especificidade: tem uma gramática, uma sintaxe, uma semântica. E isso é pro pessoal de Letras até que se resolva essa obrigatoriedade. [...]. a gente está centrado mais na questão de LIBRAS (COORDENADORA DO CURSO DE LETRAS)

Ao que posso compreender, os licenciandos em Letras terão (in)formações sobre LIBRAS, conhecerão sobre a linguagem das pessoas surdas, mas em que momento discutirão sobre as demais necessidades educacionais especiais? Onde ficarão os princípios e pressupostos da inclusão educacional no processo de formação?

A atual política de formação de professores não substitui a disciplina que versa sobre a educação de pessoas com NEE pela de LIBRAS. Ao contrário, complementa, já que uma das orientações das DCN para a Formação de Professores é que o educador domine as diversas formas e tecnologias de comunicação. (BRASIL, 2002a)

É importante ressaltar que a ausência de discussões sobre a educação inclusiva na reelaboração dos PPP assim como o tratamento secundarizado que é dispensado aos conteúdos sobre a educação de pessoas com NEE vai de encontro às intenções de formação postas nos projetos político-pedagógicos dos cursos.

Conforme evidenciei na seção anterior, nos objetivos dos cursos de licenciatura constam que todos eles têm como meta a formação de profissionais com comprometimento social. No curso de Química, por exemplo, o Art. 1º da sua Resolução define que:

> O objetivo do Curso de Graduação em Licenciatura em Química é fornecer subsídio para a formação profissional e humana dos discentes, formando profissionais com competência teórica e prática, comprometidos com uma sociedade democrática e pluralista, possibilitando ao futuro professor atuar com profissionalismo e desenvoltura na função de educador, influenciando de maneira positiva na formação dos alunos da educação básica. (UFPA, 2006).

Já o curso de Letras, ao definir o perfil do professor que pretende formar, afirma que este deverá, entre outros aspectos:

> Ser um profissional comprometido com os **valores inspiradores da sociedade democrática**; Desenvolver uma prática educativa que leve em conta **as características dos alunos** e de seu meio social [...]; recorrer a estratégias diversificadas para formular propostas de intervenção pedagógica **ajustadas ao nível e possibilidades dos alunos**. (PPP DE LETRAS, 2005, p. 5, grifo meu)

É notório observar dois aspectos diante desse perfil: 1- evidencia que o professor que se quer formar não será mero transmissor de conteúdos, mas um educador comprometido com a sua função social; 2- e, contraditoriamente, que dentro dessa democracia e desse respeito às características e possibilidades dos alunos ainda se encontram negligenciados os alunos com NEE.

Mas, se ambos os cursos assumem o compromisso com a sociedade democrática, tal como orientam os documentos da própria Universidade, por que discussões referentes à inclusão educacional/escolar ou mesmo sobre alunos com NEE ficaram ausentes ou foram minimizadas quando do processo de reelaboração dos novos PPP?

Os argumentos utilizados para justificar essa *presença-ausente*, identificados, explícita e implicitamente, nas falas dos coordenadores, foram, em decorrência do processo de análise que realizei, organizados em cinco categorias: A) a não presença de conteúdos referentes à inclusão e educação especial nos novos currículos como decorrência do desconhecimento da lei; B) a presença de conteúdos referentes à inclusão e educação especial nos novos currículos apenas para atender o prescrito na legislação; C) a não presença de conteúdos referentes à inclusão e educação especial nos novos currículos como decorrência da falta de pessoal qualificado para trabalhar com estes novos conteúdos nas licenciaturas; D) a não presença de conteúdos referentes à inclusão e educação especial nos novos currículos como decorrência da não assimilação dos princípios posto pelo paradigma da inclusão; E) a interferência de conflitos entre as licenciaturas e o Centro de Educação na resistência à inclusão de conteúdos referentes à inclusão e educação especial nos novos currículos.

Vejamos de forma mais detalhada esses argumentos.

A) A não presença de conteúdos referentes à inclusão e educação especial nos novos currículos como decorrência do desconhecimento da lei

Sabe-se que a partir da Declaração de Salamanca (1994) os governos foram estimulados a garantir programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, para trabalharem em escolas inclusivas. Nacionalmente, as DCN para

Formação de Professores, assim como o Plano Nacional de Educação e as DCN para a Educação Especial na Educação Básica, definem metas e objetivos que vislumbram a garantia dessa formação e treinamento. No entanto, as obrigatoriedades advindas dos legisladores se apresentam desvinculadas de diálogos com as instituições de formação, o que acaba resultando em desordenamentos de ações efetivas com relação a preparação do professor para atender a diversidade.

Para Bueno (2002, p. 114) a universidade precisa "atuar mais articuladamente de forma a se constituir em mecanismo forte e expressivo de pressão política". No entanto, continua o autor,

> [...] só será mais forte se, no seu interior, ela procure vencer obstáculos e corrigir distorções, nas perspectivas da construção de política de formação de pessoal, da realização de estudos e pesquisa e da extensão da experiência acumulada que efetivamente responda aos interesses da população à qual se dirige.

Ora, mas como fazer a comunidade universitária se mobilizar para esse fim se ela mesma, em seus cursos de formação, desconhece as políticas que definem os rumos da educação, notadamente, no que se refere à educação das pessoas com necessidades educacionais especiais e, consequentemente, da própria formação do professor para trabalhar nesse contexto?

Segundo o coordenador do curso de Química existia o desconhecimento da necessidade de ter que incluir conteúdos sobre a educação especial no currículo de formação, conforme evidenciado na fala a seguir:

> Não se tinha noção ainda dessa lei, **nós não tínhamos conhecimento dessa lei** [...]. (COORDENADOR DO CURSO DE QUÍMICA)

Mais adiante afirma que as medidas que estão sendo tomadas – a inserção das discussões referentes à inclusão na Semana do Químico – deram-se em decorrência da iniciativa de duas alunas que se predispuseram a pesquisar sobre inclusão no trabalho de conclusão de curso e que agora palestram sobre a pesquisa nesses eventos

> Nós temos duas ex-alunas, duas licenciadas em Química, que trabalham no Estado, que estão fazendo curso de especialização na UEPA, que já apresentaram duas palestras sobre Educação Inclusiva para os alunos desse novo projeto pedagógico. (COORDENADOR DO CURSO DE QUÍMICA)

Na letra da lei, a inclusão precisa ser um princípio orientador da educação nos diferentes níveis de ensino. No entanto, a partir da fala dos coordenadores ficou evidente que a inclusão não esteve presente enquanto pauta de discussão nem como conteúdo, menos ainda como princípio, no movimento de reelaboração dos atuais projetos políticos pedagógicos. Em alguns dos cursos, a presença de conteúdos relacionados a qualificação para a docência em uma escola inclusiva decorreu meramente do cumprimento da prescrição legal, conforme podemos perceber no tópico seguinte.

B) A presença de conteúdos referentes à inclusão e educação especial nos novos currículos apenas para atender o prescrito na legislação

O desconhecimento da necessidade de desenvolver um projeto político pedagógico inclusivo e de incluir disciplinas sobre educação especial nos currículos de formação, trouxe como conseqüência o enquadramento dessa discussão em algum momento do processo de formação. Segundo a coordenadora do curso de Letras

> Não fizemos discussões sobre essa questão, mas o DAC nos orientou **a acrescentar isso no currículo** [...] (COORDENADORA DO CURSO DE LETRAS)

Ela continua

> [...] num primeiro momento não incluímos, mas quando fomos orientados procuramos a página do MEC sobre políticas inclusivas pra gente ver qual era a proposta que tinha lá, daí que a gente decidiu por não incluir disciplina, mas fazer seminário. (COORDENADORA DO CURSO DE LETRAS)

Ou seja, não houve de fato uma discussão sobre a questão, apenas aconteceu o cumprimento de uma exigência, um tanto quanto distorcida, tendo em vista que colocar esse conteúdo em eventos, mesmo dentro de uma carga horária que deve ser cumprida pelos alunos, não é garantia de que todos eles tenham acesso aos conhecimentos veiculados. Portanto, discutir sobre essa temática em atividades esporádicas e de livre escolha, se configura como medida paliativa diante das exigências legais, o que evidencia, de alguma forma, a não preocupação dos cursos com essa nova “demanda” que chega às classes comuns das escolas regulares de ensino.

De alguma forma, o mesmo aconteceu no curso de Química. No PPP não existe nenhuma referência explícita à discussão da educação dos alunos com NEE ou à inclusão, no entanto, o coordenador afirmou que iniciativas estão sendo desenvolvidas em atividades complementares[97]. Mas é válido enfatizar que tanto o termo quanto a proposta de atividades complementares indicam que estas deveriam se somar a conhecimentos já trabalhos, que seriam aprofundados de acordo com os interesses dos alunos. Porém, essas atividades, ao que parece, estão sendo usadas para suprir as lacunas de formação dos cursos.

O cumprimento dessa prescrição vem descolado da necessidade de compreensão dos ideais inclusivos, o que descaracteriza o caráter de princípio e transforma a inclusão em um problema que os cursos precisam resolver.

Essa *presença ausente* ou ainda emudecimento de algumas vozes no processo de construção curricular contradiz com a proposta de formação da maioria dos cursos da UFPA/campus do Guamá pesquisados, tendo em vista que os mesmos se comprometem em qualificar professores para que contribuam na solidificação de uma sociedade democrática[98]. Diante disso é importante questionar qual sentido de democracia está posto nos PPP.

Se o principal fator de modificação dos PPP está no cumprimento da exigência de reestruturação curricular, posso depreender que as modificações estão acontecendo por existir uma hierarquia de poder que obriga os cursos a se enquadrarem numa nova configuração. Não tenho aqui o objetivo de desmerecer os esforços ou minimizar a importância das equipes responsáveis pelo processo de alteração curricular. Mas de chamar atenção para o fato de que, por si só, os cursos, em sua maioria, não sentiram a necessidade de alteração de suas propostas de formação para atender o atual contexto da Educação Básica. E que isso, portanto, leva-me a considerar que a articulação entre universidades e escolas, ou pelo menos a aproximação entre elas, ainda é frágil. De acordo com Barbosa e Mendonça (2003, p.16), o distanciamento entre a universidade e a escola básica leva ao

> Desconhecimento ou visão distorcida do universo tanto da Educação Básica quanto da escola de Ensino Fundamental e Médio [...], gerando defasagem entre o conhecimento da realidade escolar e sua abordagem no curso de licenciatura não contribuindo, de fato, para a formação do professor sintonizado com a realidade em que irá atuar.

[97] Segundo o coordenador de Química já foi apresentada palestra sobre a inclusão de alunos com NEE na Semana do Químico. Esta foi desenvolvida por duas ex-alunas do curso que fizeram seu TCC voltado a essa temática.

[98] Essa afirmativa pode ser comprovada na seção 4 que traz recortes dos PPP dos cursos de licenciatura.

Associado a essa dimensão, um outro fator se junta aos argumentos postos pelos cursos, nas falas dos coordenadores, a falta de pessoal qualificado na UFPA para trabalhar com este assunto nas licenciaturas. Aspecto que torna ainda mais complexa e densa a dificuldade de implementação de uma proposta de formação de fato inclusiva.

C) A não presença de conteúdos referentes à inclusão e a educação especial nos novos currículos como decorrência da falta de pessoal qualificado para trabalhar com estes novos conteúdos nos cursos de licenciatura

Foi recorrente na fala dos coordenadores que discussões referentes à inclusão não existiram devido a falta de informação associada à minguada presença de pessoal para discutir sobre o assunto. Este último argumento fica evidente na fala da coordenadora do curso de Letras

> A gente **não tem especialistas** no Centro de Letras nessa área, nem na universidade [...], nós não temos. (COORDENADORA DO CURSO DE LETRAS)

O mesmo argumento esta presente na fala do coordenador do curso de Química, para quem a ausência dessa discussão no projeto "foi uma falha" porque "nós montamos nosso projeto pedagógico com base no material humano que nós tínhamos". Além disso, mais adiante o coordenador afirma que:

> [...] nós apenas tínhamos o seguinte, que de acordo com as diretrizes, o futuro professor deveria ser preparado para trabalhar com a diversidade, com os índios, com os negros. E**sse tipo de coisa**, nunca ninguém tinha pensado. (COORDENADOR DO CURSO DE QUÍMICA)

A fala do coordenador, além de evidenciar a falta de conhecimento sobre a inclusão educacional, ainda evidencia a dificuldade de consolidação desse paradigma em função também da representação que persiste sobre os alunos com NEE. Sem a intenção de julgar a fala do coordenador, é importante dizer que a forma com que esses alunos são percebidos comprova e, de alguma maneira justifica, a secundarização de discussões referentes a essa questão no processo de formação docente. A inclusão de pessoas com NEE é um *tipo de coisa* que muitos de nós, educadores, gestores, pesquisadores ainda não percebemos, apesar dos números cada vez mais elevados de NEE nos espaços das escolas regulares.

Diversos fatores podem justificar os argumentos dos cursos de Letras e Química: a compreensão do conceito de diversidade limitado à idéia de etnia – no caso do curso de Química; o fato de os professores-formadores não terem vivenciado essa prática, seja na universidade enquanto espaço de trabalho, seja em seus espaços de formação; o distanciamento entre os campos de formação de professores e a escola.

Conforme podemos observar, a não existência de debates referentes a educação inclusiva e a escassez de pessoal especializado em Educação Inclusiva e/ou Educação Especial se colocaram como os fortes argumentos dos cursos para justificar a forma como a discussão sobre a inclusão aparece no processo de formação. Esses motivos se vinculam a um ponto que considero crítico dentro das universidades: os trabalhos isolados das licenciaturas e a formação do professor pulverizada em departamentos, o que traz como conseqüência a fragmentação do conhecimento e da própria formação. Para Machado (2001, p. 7)

> Os próprios professores organizam-se em Departamentos, cujo significado pode ser apreendido pelo elenco de disciplinas que oferecem, e cuja articulação lógica com os demais departamentos é bastante restrita, limitando-se, quase sempre, a aspectos formais ou administrativos. E as possibilidades de uma convivência acadêmica, de uma interação intelectual efetiva, de uma partilha de conhecimentos tácitos desenvolvidos individualmente no exercício do trabalho acadêmico, ficam restritas a momentos situados à margem da organização do ensino, ou dependentes de situações fortuitas, decorrentes de iniciativas isoladas.

A fala de um dos coordenadores exprime bem essa questão.

> Na verdade, a gente não sabe o que acontece no Centro de Educação, **cada um cuida do seu nicho**, a gente não tem uma divulgação das coisas que são feitas e, na maioria das vezes, a gente também não se preocupa em saber. (ENTREVISTA DA COORDENADORA DO CURSO DE LETRAS, grifo meu)

Além disso, ainda persiste nos cursos de formação de professores a idéia de que *professorar* é dominar conteúdos específicos e transmitir. Por mais que os projetos político-pedagógicos já vislumbrem uma outra perspectiva – como vimos na seção anterior –, pelo que parece esta ainda não foi corporificada no cotidiano da formação. De acordo com a coordenadora do curso de Letras a questão da inclusão deve ser de responsabilidade de um núcleo. Segundo ela

> […] teria que ter coisas específicas, não seria assim dentro do curso de maneira geral, porque a gente tem um conteúdo que precisa dar conta, a **gente tem que formar o professor para ser professor de Língua Portuguesa**. (grifo meu)

E num outro momento afirma que "[...] eu tenho aqui no nosso curso as idéias de normalidade" (COORDENADORA DO CURSO DE LETRAS). Ou seja, torna explícito que ainda não existe no curso a preocupação em formar professores para trabalharem com alunos com NEE, salvo pela prescrição de ter que oferecer LIBRAS enquanto conteúdo curricular.

Nesse sentido, identifico dois problemas que se unem e passam a dificultar a preparação do professor para trabalhar em escolas inclusivas: (1) a idéia de que ser professor se inicia pelo domínio do conteúdo a ser ensinado (2) ao aluno ideal (*o normal!*).

A proposta da formação de um núcleo é de fato fundamental dentro da UFPA, porque esta está desprovida de recursos humanos com qualificação adequada inclusive para orientar os cursos em relação a essa preparação do futuro professor. Não temos na Universidade Federal do Pará/campus do Guamá nenhum projeto desenvolvido pelos cursos de licenciatura pesquisados ou pelo Centro de Educação, em seus diferentes departamentos, que objetive investigar práticas educativas inclusivas ou pesquisas afins que venham impulsionar inclusive a valorização dessa perspectiva nas escolas da educação básica e na própria universidade. Por outro lado, a preparação do professor para trabalhar em escolas inclusivas é de responsabilidade dos cursos que entre outras coisas precisam romper com as orientações tradicionais de formação.

A fala acima fez-me perceber ainda os equívocos teórico-práticos no processo de formação, porque desvincula a formação do professor de língua portuguesa da formação do professor de língua portuguesa para trabalhar em escolas inclusivas, como se fossem autônomas uma questão da outra.

Isso me permite levantar a hipótese de que a formação de professores, nas licenciaturas, ainda tem ranços do modelo 3+1. Assim, preocupa-se mais em dotar os futuros professores de conhecimentos específicos do que com o processo de transposição didática desses conhecimentos. Não inquietando o aluno a pensar em *para quem* esses conteúdos serão "ensinados", e sim priorizando *o que* será transmitido. Ou seja, o respeito à diversidade parece ter sido esquecido.

Não estou levantando um discurso que venha ao encontro da idéia de que o professor é o sujeito que consolidará e salvaguardará o paradigma da inclusão. Com absoluta convicção posso afirmar que as escolas por sua estrutura – material e humana – ainda não são inclusivas.

A falta de recursos, de pessoal de apoio, os altos números de alunos matriculados em uma única turma, a inexistência de uma equipe multidisciplinar permanente, entre outros fatores, são elucidativos de que a escola (ainda) não é um espaço que favoreça por excelência a inclusão, visto que não dá o suporte necessário ao professor. Somente o índice cada vez maior de alunos com NEE matriculados nas classes comuns das escolas regulares de ensino não pode ser indicativo disso.

O trabalho do professor sozinho não dará conta de favorecer a inclusão educacional dos alunos com NEE, no entanto, o que dele se espera é o rompimento com perspectivas homogeneizadores de ensino/aprendizagem, tendo como foco o aluno e não apenas seu conteúdo programático.

Para Beyer (2005, p. 30) "a condição de uma aula inclusiva, que diferencie didática e método, forma e volume, na ajuda pedagógica, conforme as necessidades e possibilidades individuais do aluno, é denominada de **princípio da ajuda diferenciada na aprendizagem**" (grifo meu). Esse princípio precisa nortear o processo de formação de professores, porque ainda está muito centrado no ensino. Não sugiro aqui a inversão de focos, mas a complementaridade de ambos, já que a educação se constitui pela interação de sujeitos que ensinam/aprendem mutuamente. Como diria Paulo Freire (1996, p. 23) "quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado".

Por mais que seja exigência das políticas oficiais, a inclusão de conteúdos voltados às pessoas com NEE, o que é fundamental – visto que o professor precisa minimamente conhecer sobre esse grupo –, não é ela que garantirá a formação adequada. Contudo, pelos dados das entrevistas parece que existe uma compreensão de que os futuros professores só conseguirão trabalhar em escolas inclusivas se tiverem conhecimentos específicos sobre cada deficiência ou conduta.

> Porque não é só você falar ou você informar é você ter uma formação consistente mesmo que ele não vá ser o especialista. (COORDENADORA DO CURSO DE LETRAS)

De fato, a formação consistente é fundamental, mas não necessariamente nos conceitos, características e causas de determinadas deficiências ou condutas, até porque o conceito de necessidades educacionais especiais é alargado – conforme evidenciei na seção 2

– e a educação especial passa a ter um novo significado[99]. Essas são só informações que se agregam ao arcabouço de saberes que o professor pode mobilizar/desenvolver.

A formação consistente deve ser mesmo na formação do professor, a fim de que o licenciando domine saberes tanto da sua área de conhecimento quanto da pedagógica no sentido de possibilitar a transposição didática de forma clara e efetiva e assim garantir o aprendizado dos alunos.

No entanto, como o "modelo 3+1" fazia da licenciatura um aporte do bacharelado, as licenciaturas da UFPA, em sua maioria, ainda experimentam a marca dessa história. Assim, o ranço do bacharelado ainda se coloca como um impedimento para avanços significativos no processo de formação do professor a ponto de ainda interferir nas prioridades que o currículo irá assumir.

Mas, é importante ressaltar que mesmo sem uma discussão específica, que considerasse a necessidade de se pensar como desenvolver saberes para trabalhar com alunos com NEE diante do contexto da inclusão, tanto o projeto de Química como o de Letras elencam uma série de competências/habilidades que se vinculam a essa perspectiva, tais como:

> Selecionar, elaborar e adaptar materiais didáticos; Trabalhar em equipe; Formular e executar propostas de intervenção pedagógica ajustadas ao nível e possibilidades dos alunos [...] (PPP DE LETRAS, 2005, p. 13)

> Saber trabalhar em equipe; Saber escrever a avaliar criticamente os materiais didáticos; Atuar no magistério, em nível de ensino fundamental e médio [...] utilizando metodologia de ensino variado [...]. (PPP DE QUÍMICA, 2006, p. 10-13)

As intencionalidades postas nos projetos e as falas dos coordenadores levam-me a considerar e apresentar uma outra categoria de análise: que mesmo depois de orientados pelo DAC a incluírem a discussão da Educação Especial e/ou inclusão no currículo de formação, não houve, pelos cursos, a assimilação dos princípios postos pelo paradigma da inclusão.

[99] De acordo com o Art. 3º da Resolução CNE/CB 2/2001 a Educação Especial é uma modalidade da educação escolar, entendida como um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

D) A não presença de conteúdos referentes à inclusão e educação especial nos novos currículos como decorrência da não assimilação dos princípios postos pelo paradigma da inclusão

A formação do professor para trabalhar no contexto da educação inclusiva não pode estar descolada de uma concepção de formação mais ousada para nortear esse processo, e consequentemente, de uma recomposição das disciplinas de caráter pedagógico. Os excertos acima, são indicadores de que os conteúdos pedagógicos estão (ou deveriam estar) indo para além da instrumentação técnica, ganhando a dimensão da necessidade de reflexão no momento da aplicação dos materiais didáticos com o grande objetivo de efetivar o aprendizado **dos alunos**[100]. Ora, se as competências/habilidades são favoráveis ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que se articulam a uma perspectiva inclusiva, por que questionar, então, suas propostas de formação no que se refere a atenção a diversidade?

Essa questão é fácil de ser respondida: sendo a inclusão um novo paradigma educacional e social, ela precisa ser orientadora de proposições e não enquadrada ou simplesmente ajustada a formatações que foram pré-estabelecida via diretrizes nacionais sem a articulação mais consistente com os espaços de formação.

De acordo com o coordenador do curso de Química, o que garantiria a formação adequada a fim de preparar o futuro professor para trabalhar em escolas inclusivas está numa dimensão para além dos objetivos operacionais, está numa nova ideologia[101].

> [...] esse profissional tem que ter, não é nem objetivo, mas uma ideologia, porque ele precisa aceitar [...] que a gente pode contribuir. [...] Para formar um professor para trabalhar com alunos com deficiência tem que ser uma pessoa que acredite que realmente ela vai conseguir mudar aquela situação. E para isso tem que ter ideologia. (COORDENADOR DO CURSO DE QUÍMICA)

Nesse sentido, o coordenador do curso foi questionado se o mesmo (o curso) já apresenta uma ideologia favorável à inclusão e a resposta foi simples: “Não favorece!” E continua afirmando que

> [...] o que foi predominante na mudança do currículo foram duas situações: uma porque os professores, no qual eu me incluo, estavam insatisfeitos com

[100] O grifo se faz pela necessidade de evidenciar o plural da expressão para reafirmar a heterogeneidade da turma.
[101] De acordo com a fala do coordenador a ideologia é algo que permeia a ação; é a crença na possibilidade de efetivação de um ideal.

> o rumo do curso, que tava se tornando bacharelado, mas o principal é que tinha uma lei que dizia que tinha que mudar, então nós nos aproveitamos dessa lei e o departamento aceitou. Mas por causa da lei e não por causa da nossa insatisfação. (COORDENADOR DO CURSO DE QUÍMICA)

Para Santiago (2003, p. 27), os "cursos de formação docente ainda estão na formação ideológica da exclusão e para que os cursos de formação de professores atuem na direção da inclusão é necessário romper com a formação ideológica da exclusão presente na nossa sociedade". O rompimento dessa ideologia se vincula a diferentes aspectos: 1) que representação os professores formadores têm sobre os alunos com NEE? 2) eles acreditam na possibilidade de efetivação da educação inclusiva? 3) reconhecem em seus cursos a possibilidade de formarem professores para trabalharem nessa realidade?

Um dos sujeitos da pesquisa de Santiago (2003, p. 26) foi assertivo ao afirmar que "não podemos ter especialistas em inclusão, mas que a inclusão seja de fato um paradigma que favoreça aí uma nova leitura de vida, da dinâmica social, da dinâmica educacional para todas as pessoas".

Enfim, com mais de dez anos de movimento em favor da educação/escola inclusiva venho percebendo que muitas das iniciativas, sobretudo nos espaços de formação da UFPA, só vêm acontecendo pela força da lei, ou seja, ainda não se configuram ideologia.

Associado a esses aspectos, ainda percebi uma dimensão que está para além da questão da inclusão, mas faz parte da história da formação dos cursos de licenciatura na UFPA, o caudilho histórico entre as licenciaturas e o Centro de Educação.

E) A interferência de conflitos entre as licenciaturas e o Centro de Educação na resistência à inclusão de conteúdos referentes à inclusão e educação especial nos novos currículos

Com os traços fortes da formação específica o conflito pela demarcação da área foi um outro elemento que se mostrou significativo no processo de reestruturação curricular. A prioridade em manter um quadro de professores de disciplinas específicas ou de professores vinculados aos seus departamentos ainda é muito alentado. Para Sacristán (1998, p. 162) "o que mais comumente se entende por científico e sério é o modelo de cientificidade dos conhecimentos dominantes social e profissionalmente".

Na história das licenciaturas a secundarização dos conhecimentos pedagógicos em função dos específicos é algo que se tenta superar. Mesmo com toda a modificação curricular

e pedagógica motivada, prioritariamente, pela força da lei ainda é presente essa hierarquização dos conhecimentos, já que os cursos de licenciatura não têm um campo epistemológico comum estando os mesmo pulverizados em diferentes centros e departamentos.

A inclusão da disciplina Educação Especial, ou com outra denominação, nos currículos seria para maioria dos cursos mais uma disciplina vinculada ao Centro de Educação, porque de acordo com o coordenador de Química as vagas para a docência nos colegiados são geralmente destinadas aos professores da área. Segundo ele

> [...] aqui é divido por grupo [...] então quando tem uma vaga e se eu disser assim: vamos destinar essa vaga para colocar um profissional para trabalhar com a inclusão dentro do Curso de Química, o pessoal não vai perder nem seu tempo discutindo comigo, porque cada um quer mais do que o outro. (COORDENADOR DO CURSO DE QUÍMICA)

Nesse sentido as facções vão ganhando proporções cada vez maiores na definição do desenho curricular favorecido, sobretudo, pela forma de organização que a UFPA apresenta[102]. Com as licenciaturas pulverizadas em diferentes Centros o diálogo entre elas acaba sendo desfavorecido. Isso resulta na falta de unidade do campo da formação, caracterizando a preocupação maior com o campo específico.

O divórcio entre o específico e o pedagógico tende também a divorciar a formação específica da formação do professor, como se a composição desta última se constituísse apenas pelas disciplinas pedagógicas. Para Silva, V. P. (2003, p. 58)

> O delineamento das condições estruturais ideais para o preparo de um profissional capacitado para enfrentar os desafios postos pelas situações adversas do trabalho docente, na atualidade, ultrapassa o campo da atuação dos docentes responsáveis pelas disciplinas pedagógicas dos cursos de licenciatura.

Ora, se essas condições estruturais ultrapassam o campo de atuação dos docentes das disciplinas pedagógicas, é necessário um nível de interação e aproximação muito maior entre estas e as diferentes áreas do saber. Mas como possibilitar essa articulação se ainda há um fosso no diálogo ente as diversas licenciaturas e o Centro de Educação, conforme fica evidente na fala de dois coordenadores das licenciaturas.

[102] Na seção 4 foi apresentado o modelo de organização da UFPA.

> A gente não sabe o que passa no Centro de Educação [...], e na maioria das vezes a gente não se preocupa em saber. (COORDENADORA DO CURSO DE LETRAS)

> A dificuldade de entrosamento com o Centro de Educação é uma reclamação geral de todos os cursos, não sei se é também na área de humanas, mas de exatas a reclamação é geral, a nossa dificuldade é muito grande. (COORDENADOR DO CURSO DE QUÍMICA)

Não tenho a pretensão nem é meu objetivo analisar essa articulação entre os diferentes centros, por outro lado, como os coordenadores entendem que a discussão sobre a inclusão, sobre a educação especial ou sobre os alunos com NEE é da responsabilidade do Centro de Educação, eles, de alguma forma, acabam esperando que este tome a iniciativa com relação a esses aspectos, o que os "desresponsabiliza" de tal compromisso.

Por outro lado, com a autonomia dos colegiados na definição de seus projetos político-pedagógicos e, portanto, do ordenamento curricular, percebi que as atuais nomenclaturas das disciplinas de caráter pedagógico, acabam ganhando, em alguns cursos, uma delimitação específica à sua área[103] - uma orientação constante no inciso IV, do Art. 5º das DCN para a Formação de Professores. A licenciatura em Biologia, por exemplo, já possui professores próprios de seu quadro para trabalharem com essas disciplinas, distanciando um pouco mais a articulação com o Centro de Educação.

Os sete cursos analisados apresentam identidades próprias e conformações diferenciadas no que se refere à discussão sobre a inclusão ou sobre a forma como ela aparece (e até se ausenta) nos currículos, não existindo coincidências de tratos. Portanto, o menor diálogo entre as licenciaturas proporcionaria minimamente diferentes formas de ver e compreender essa questão por meio da troca de idéias e experiências, já que, por mais recente que sejam os projetos, o fato é que já existem turmas formadas com esses novos desenhos curriculares, como são os casos dos cursos de Biologia e Matemática.

Nesse sentido, posso afirmar que a ausência ou importância secundária com que a inclusão aparece na maioria dos cursos pesquisados não se dá por simples negligência, mas por um conjunto de fatores que se inscrevem na história da formação de professores e que ainda deixam lastros, apesar da nova gramática que circunscreve atualmente o campo epistemológico da formação.

[103] Conforme evidenciei na seção 4, algumas disciplinas, como a Didática, apresentam complemento específico ao seu nome. Ex: Didática Específica a (...)

5.2 A Educação Especial e a Educação Inclusiva no PPP do curso de Educação Física: indícios de uma formação para a inclusão?

Afirmei no decorrer da dissertação que o curso de Educação Física é a mais recente licenciatura da UFPA/campus do Guamá. Portanto, seu projeto político-pedagógico não foi re-elaborado, mas elaborado e implementado a partir de 2006.

Conforme apresentei, no seu desenho curricular existem diversos momentos em que as pessoas com necessidades educacionais especiais são temas de discussão em diferentes disciplinas, o que faz com que, de acordo com a fala do coordenador

> [...] Eles vão ter desde o primeiro semestre, e no segundo semestre muito mais forte, esse convívio, inclusive indo a campo. Em estudos antropológicos, eu não sei como o professor está fazendo agora, mas foi planejado pra que eles fizessem visitações em lugares que trabalham com educação inclusiva, tanto na perspectiva do esporte, como em outras dimensões, **caso isso já aconteça aqui em Belém**. Então eles já estão fazendo uma discussão teórica e minimamente uma prática já no segundo semestre. (grifo meu)

Dessa fala posso depreender que a perspectiva de formação do curso de Educação Física vai ao encontro da proposição de Costa *et al* (2006) ao afirmarem a necessidade de que a discussão sobre os alunos com NEE perpasse todo o currículo de formação. Por outro lado Gândara (2004, p. 180) chama atenção para o fato de que "diversos cursos de licenciatura [em Educação Física] optaram por preparar o professor generalista, e o elenco que os compõem verifica-se grande ênfase aos conteúdos de modalidades esportivas [...]". A autora continua afirmando que

> esse profissional generalista acaba acreditando nas possibilidades de que o corpo de conhecimento a que foi submetido fornece-lhe competência e aptidão para trabalhar com atividades relacionadas à saúde, gerenciamento de esportes e recreação, treinamentos atléticos, [...], Educação Física para pessoas portadoras de deficiência, [...].

Não é minha pretensão aprofundar uma análise sobre a constituição que o curso apresenta, por outro lado, não posso perder de vista que os assuntos referentes às pessoas com NEE nas várias disciplinas do curso se colocam em função de um campo de trabalho proeminente, os esportes para-olímpicos.

O campo de atuação do professor de Educação Física vai para além do ambiente escolar. De acordo com seu projeto político pedagógico (2006, p. 12) o profissional de educação física

> atua como autônomo e/ou em Instituições e órgãos públicos e privados de prestação de serviços em atividades físicas, desportiva e/ou recreativa e em quaisquer locais onde possam ser ministradas atividades físicas, tais como: instituições de administração e prática desportiva, instituições de educação, escolas, empresas, centros e laboratórios de pesquisa, academias, clubes, associações [...].

Ora, se de acordo com Sacristán (1998) no processo de seleção dos conteúdos, os currículos também experimentam pressões do mundo do trabalho e hoje, com o processo de inclusão as pessoas com necessidades educacionais especiais conquistaram o direito de ter acesso, além da educação, ao lazer, ao esporte entre outros, é quase que inevitável que o curso de Educação Física se organize para esse fim.

Assim, quando o coordenador do curso foi questionado sobre quais argumentos foram utilizados para garantir a inclusão de conteúdos ou disciplinas voltados às pessoas com NEE a resposta foi bastante objetiva.

> Na área da Educação Física, um dos universos de atuação do profissional é com a educação inclusiva, em duas dimensões na verdade. A dimensão que é mais visível é a dos esportes Para-Olímpicos – que é uma dimensão muito forte na nossa área –, daí a necessidade dos professores trabalharem com isso nos esportes, que é um dos saberes da Educação Física [...]. A outra idéia que foi discutida e também trabalhada é dessa idéia de inclusão não só relacionada ao esporte, mas à educação como um todo mesmo [...]. Então fizemos a discussão pensando em duas questões: uma que é o mercado de trabalho, que é algo muito forte, e o outro que é garantir mesmo, enquanto direito do cidadão, o nosso acadêmico ter formação para trabalhar com pessoas nessa perspectiva. (COORDENADOR DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA)

Complementado o raciocínio, o coordenador enfatiza que:

> Então foi debatido isso e se identificou claramente que é uma **área de trabalho**. Daí, na formação mais contextualizada e mais globalizada do nosso aluno, se pensou que de fato era necessário **trabalhar essa perspectiva voltada ao esporte**. (COORDENADOR DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, grifo meu)

O trabalho com pessoas com NEE, nesse caso, exige que os futuros professores, que não têm apenas as escolas como campo de atuação, precisem deter conhecimentos referentes à

fisiologia, ao desenvolvimento, entre outros específicos à compreensão do funcionamento do corpo.

Assim, conforme afirmou o próprio coordenador do curso, os licenciando desenvolverão competências e terão conhecimentos para lidar com as pessoas com NEE o que não garante que eles tenham competência para consolidar uma práxis inclusiva.

> [...] esse aluno [está se referindo aos licenciandos] vai conseguir pelo menos trabalhar com essas pessoas, **se ele vai conseguir trabalhar com educação inclusiva mesmo a gente não sabe**, porque hoje não é uma realidade, mas que ele vai conseguir trabalhar com NEE, vai. (grifo meu)

É importante considerar que essa fala do coordenador evidencia dois aspectos muito interessantes: 1- a clareza de que na preparação do professor para trabalhar com a inclusão não é suficiente apenas informações sobre pessoas com NEE; 2- a certeza que de alguma forma eles estão preparando profissionais para trabalhar com grupos de pessoas que possuem algum tipo de deficiência, em espaços específicos e adequados a uma modalidade esportiva adaptados às pessoas com NEE.

Nesse sentido, com certeza os licenciados em Educação Física terão competências para trabalharem com os alunos com NEE, mas até que ponto terão competências para incluírem os alunos com NEE em atividades compartilhadas com os alunos ditos normais? É por isso que Bueno (1999) afirma que só a inclusão de conteúdos não garante a preparação do professor para trabalhar em escolas inclusivas. É necessário um conjunto de condições, tais como evidenciamos na seção anterior.

O curso de Educação Física, de acordo com seu projeto político-pedagógico se propõe em formar professores reflexivos, pesquisadores e define como algumas das competências do futuro professor

> Desenvolver atitudes de acolhimento e trato da diversidade; Compreensão sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente, aí incluídas as especificidades dos alunos portadores de necessidades educativas especiais; [...]. (PPP DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2006, p. 21)

Tal qual prescreve a redação dos incisos II do Art. 2º e do inciso II do § 3º, Art. 6º, respectivamente.

É válido ressaltar que mesmo o curso de Educação Física que tem toda uma estrutura curricular favorável à preparação de professores que venham a desenvolver competências e

habilidades para trabalhar com alunos com NEE ainda considera a inclusão nos espaços escolares uma utopia.

> [...] hoje ela [a inclusão nas escolas regulares de ensino] não é uma realidade, ela é quase uma utopia na nossa área. (COORDENADOR DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA)

Essa afirmativa é justificada da seguinte forma:

> [...] o que tem acontecido na Educação Física, historicamente falando, é que você acaba montado turmas específicas, e isso aí não é educação inclusiva. Então o que está se perspectivando é como vai ser esse aspecto pedagógico, como é que vai se fazer para que de fato seja inclusiva lá na escola. Porque o que acontece muitas vezes é que os próprios alunos, que estão enquadrados nessa dimensão, ele pede dispensa e é dispensado, então nem mesmo freqüenta a aula. [...] se faz educação física faz em outro espaço.

No entanto, essa questão das especificidades e dispensas típicas na disciplina Educação Física concorrem hoje com o novo ideal de educação, levando o professor a planejar ações que integrem alunos com e sem limitação física, fazendo do trabalho específico, complementar ao que se desenvolve nas escolas. Assim, é importante que o curso não perca isso de vista. Pois, na mesma proporção que o esporte é uma forma de inclusão social, a escola inclusiva também é.

Ao que pude observar o curso ainda está vivenciando o liame entre a formação do professor de educação física para trabalhar em escolas e a formação do professor de educação física para trabalhar com os esportes. É interessante, nesse momento apresentar duas falas significativas do coordenador do curso referentes às disciplinas que tratam sobre alunos com NEE e inclusão:

> Esses fundamentos [está se referindo aos fundamentos da Educação Inclusiva] seriam a princípio [da responsabilidade] de alguém do Centro [de Educação], da Pedagogia, mas a gente está com a idéia de conseguir fazer um de nós mesmo [da Educação Física] [...] da gente conseguir trabalhar a dimensão específica da nossa área, porque se ficar no universo da Pedagogia, pra trabalhar essa dimensão só o pedagogo, ele não teria essa perspectiva de abarcar no esporte e talvez perca essa potencialidade [...]

Mais adiante o coordenador afirma que:

> Porque a gente está, na nossa perspectiva, vendo a educação por esse universo e perpassar várias disciplinas, ela está em vários momentos no projeto-pedagógico.

Parece que ainda existe no curso de Educação Física uma indefinição sobre o papel da inclusão no seu currículo, apesar de que a discussão sobre ela, especialmente sobre as pessoas com NEE, ter estado presente no processo de elaboração do projeto político-pedagógico e curricular.

Nesse sentido, concordo com a afirmativa de Goffredo (2004, p.6) ao defender que

> Para atender aos reclamos de uma educação inclusiva é necessário que os cursos de formação de professores repensem a natureza de seus currículos e programas e as suas práticas, tendo como meta fundamental o ser humano que se deseja formar. É necessário registrar que essas mudanças não podem ser isoladas, devem estar integradas ao núcleo de uma política educacional, cujo objetivo seja alcançar a verdadeira democracia através da emancipação de todos os homens, consequentemente uma educação crítica, para a transformação e para a resistência.

Complementando essa assertiva me aproprio das idéias de Rocha (2006, p. 46) ao afirmar que:

> A formação de profissionais em nível superior deve fazer da trajetória do aluno nas universidades não apenas uma espécie de antecâmara de postos de trabalho (ou desemprego), mas uma experiência vicária que, se não tem sentido por si só, ganha significação na medida em que supera o treinamento em termos de mobilização de saberes e conhecimentos e coloca a relação teoria/prática acima da lógica do mercado e do individualismo excessivo.

Apesar de toda a peculiaridade que observei na organização curricular do curso de Educação Física, vinculado intrinsecamente seu currículo a uma necessidade de preparação de professores para um novo campo de trabalho, a proposta de formação por ele pensada concorre para uma qualificação efetiva de futuros professores que terão mais propriedade em lidar com as especificidades das pessoas com NEE, com o risco de efetivar muito mais uma prática da integração do que da inclusão. Por outro lado, os conhecimentos teóricos, sejam eles do campo da fisiologia, anatomia, ou de outras áreas afins, podem se articular aos conhecimentos práticos, procedimentais e atitudinais e dessa forma contribuir para a efetivação de ações inclusivas dentro dos espaços educacionais.

No entanto, se a inclusão, mais do que intenção é um paradigma de ação, a análise do currículo formal não dá conta de responder ao que, de fato, o curso tem desenvolvido: a

integração ou a inclusão? Assim, só pela análise do currículo moldado essa questão poderá ser minimamente respondida, pois, a resposta mesmo, só teremos quando estes alunos estiverem como professores nas escolas de Educação Básica.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O vislumbre por uma educação e escola inclusiva perpassa por um conjunto de fatores combináveis que possam subsidiar sua consolidação. Conforme evidenciei, esse paradigma emerge num contexto singular que busca, inclusive, salvaguardar sua própria existência, já que a acirrada competitividade e depredação da natureza são ao mesmo tempo a manutenção e a queda do capitalismo. Por outro lado, a inclusão também é conseqüência de um forte movimento social que vem ganhando fôlego desde meados do século XX.

É nessa combinação de conquistas e interesses que a educação inclusiva se coloca como um dos principais mecanismos na consolidação da sociedade inclusiva. A escola, espaço por excelência destinado ao processo ensino/aprendizado sistematizado, é entendida como *locus* favorável para a disseminação desse ideal. Como conseqüência ela passa a ser alvo de debates e discussões no sentido de adequá-la a uma perspectiva que rompe com seu caráter homogeneizador e com a sua forma de organização.

A inclusão, enquanto paradigma educacional, fez emergir uma série de políticas curriculares, especialmente a partir de meados da década de 1990, tanto para a Educação Básica como Superior, notadamente no que se refere à formação de professores. A atual política reconfigura a educação em seus aspectos pedagógicos, curriculares, estruturais, organizacionais e arquitetônicos, tal como pode ser observado nas DCN para a Formação de Professores da Educação Básica e seu respectivo Parecer (CNE/CP9/2001).

Nesse contexto novas atribuições são colocadas ao professor que, para atender a diversidade, precisa desenvolver um conjunto de habilidades e competências que vão para além do domínio do conteúdo.

Para os pesquisadores da inclusão, tais como Carvalho (2004), Damasceno *et al* (2006), Mittler (2003), a formação inicial do professor para trabalhar em escolas inclusivas se vincula à superação de modelos tradicionais de formação que possibilitem a interação teoria e prática, conteúdo pedagógico e específico e formem professores críticos e reflexivos não só de suas práticas, mas do contexto em que trabalham.

A preparação do professor para trabalhar com alunos com NEE convida os cursos a desenvolverem conteúdos teóricos, procedimentais, atitudinais e práticos no decorrer do processo de formação que objetivem subsidiar a aceitação da diferença e possibilitem aos futuros professores flexibilizar a ação pedagógica, interagir com outros profissionais e

identificar as necessidades dos alunos, conforme determinam as DCN para a Educação Especial na Educação Básica.

Com o objetivo de analisar as propostas de formação dos cursos de licenciatura da UFPA/campus Guamá no que se refere à preparação do professor para trabalhar com alunos com NEE, propus-me a retirar indicadores tanto das políticas oficiais quanto dos referenciais teóricos adotados a fim de analisar os PPP dos cursos de licenciatura ofertados no campus do Guamá, buscando neles identificar a existência ou não de indícios que pudessem favorecer essa preparação.

Considerando as prescrições oficiais, identifiquei três fatores como fundamentais na reformulação pedagógico-curricular dos cursos de formação docente para atender a diversidade: 1) superação da formação conteudista; 2) re-significação das disciplinas de caráter pedagógico; 3) e inclusão de conteúdos ou disciplinas referentes à educação de alunos com NEE nos currículos dos cursos de formação.

Os dois primeiros fatores citados foram atendidos por todos os cursos analisados. Ao definir perfis, objetivos, competências e habilidades as licenciaturas da UFPA/campus Guamá intencionam a formação de professores reflexivos, críticos, comprometidos com os valores inspiradores da sociedade democrática e capazes de desenvolver uma práxis pedagógica a partir dos interesses dos alunos.

Considerando esses aspectos, num primeiro momento somos levados a acreditar que a reestruturação dos projetos político-pedagógicos dos cursos de formação de professores da UFPA foi desenvolvida à luz dos princípios e pressupostos da educação inclusiva, tendo em vista que esse ideal de formação se alinha aos ideais da inclusão.

Por outro lado, era-me estranho o fato de existir intencionalmente toda uma preocupação com a diversidade e os conteúdos referentes à educação de pessoas com NEE se mostrarem ausente em 28,6% dos cursos, secundarizado em 42,8% e presente em apenas 28,6% do total dos cursos pesquisados.

Ao buscar compreender o que levaria a essas diferentes condições, deparei-me com aquilo que denominei de *presença ausente* da inclusão não só no processo de reestruturação curricular, mas no processo de formação de professores da maioria dos cursos de licenciatura da UFPA.

Apenas pela análise do desenho curricular, somente os cursos de Geografia e Educação Física transversalizam discussões referentes à educação de pessoas com NEE no processo de formação. Os demais, ou omitem ou incluem conteúdos em algum momento das atividades curriculares, inclusive em atividades optativas.

Esse tratamento dispensado à inclusão é resultado, além dos argumentos colocados pelos coordenadores dos cursos entrevistados – falta de informação e falta de pessoal qualificado –, da própria verticalização com que as decisões são tomadas e implementadas, não convidando a comunidade universitária a uma participação mais efetiva dos espaços de formação na tomada de decisões.

Associado a esse aspecto, a *presença ausente* da inclusão no processo de formação denuncia o distanciamento entre as universidades e escolas de Educação Básica, tendo em vista que com mais de 10 anos da promulgação da LDB (lei que legalizou a inclusão educacional no Brasil) e 13 anos de existência da Declaração de Salamanca é inconcebível que os cursos utilizem como argumento a falta de conhecimento sobre a inclusão de alunos com NEE matriculados nas classes comuns das escolas regulares de ensino, que a cada ano tem o número de matrícula se elevando.

Apesar das barreiras e dificuldades encontradas para a efetivação de uma formação de professores de fato orientada e orientadora da inclusão, não posso mutilar os cursos e entendê-los como desfavorecedores de uma formação pelo menos mais flexível e com a intencionalidade de melhor articular as dimensões teoria/prática e conhecimentos específicos/pedagógicos, aspectos esses que podem contribuir para que os futuros professores desenvolvam ações mais consistentes e críticas diante da diversidade que compõe os espaços educacionais.

É importante ter claro que a formação do professor para trabalhar em escolas inclusivas não precisa ser diferente do que sempre se esperou: que esses momentos fornecessem uma formação que se preocupasse mais com a aprendizagem e não apenas com o ensino, baseada numa formação político-pedagógica consistente, superando o tecnicismo e o conteudismo muito freqüentes nos cursos de licenciatura.

Talvez falte aos cursos de formação de professores da UFPA o domínio de conteúdos teóricos tanto sobre a educação de alunos com NEE – com ênfase nas potencialidades das crianças e adolescentes com NEE e não nas dificuldades específicas das diferentes deficiências – quanto com relação aos princípios e fundamentos da educação inclusiva para que assim percebam que a educação dessas pessoas se vincula muito mais a uma boa prática pedagógica[104] do que ao conhecimento clínico sobre elas. Talvez, falte-lhes ainda desenvolver um currículo moldado mais próximo às intencionalidades expostas nos seus respectivos projetos político-pedagógicos.

[104] É importante ressaltar que essa boa pedagogia também está vinculada a toda uma estrutura humana e material. Sobre esse assunto ver as DCN para a Educação Especial na Educação Básica (CNE/CB2/2001).

Além disso, é importante que existam momentos de discussão dentro da UFPA que tenham a inclusão enquanto pauta, vindo possibilitar e permitir aos professores-formadores melhor compreensão sobre os fundamentos que orientam essa perspectiva atual que, ao que parece, não tem volta. Enquanto a inclusão ficar sendo tratada como opção ou adendo de alguma disciplina, ajustada dentro do projeto curricular para apenas cumprimento de determinações legais, sem a dimensão da totalidade e complexidade que ela traz ao processo de formação de professores, continuará sendo percebida de forma simplista e equivocada. Continuará sobre a impressão de que para formar professores para trabalharem em escolas inclusivas, os cursos de licenciatura devem embeber seus alunos de conhecimentos teóricos e informações sobre cada deficiência e suas formas de identificá-las.

Para atender aos princípios básicos da escola/educação inclusiva os cursos de formação de professores precisam empreender esforços não para formar professores especialistas em deficiências, mas que concebam o processo de aprender e ensinar a partir de um parâmetro que supere o tradicionalismo tão convencional nas escolas brasileiras de Educação Básica. É importante que conheçam minimamente os pressupostos e princípios que orientam a inclusão educacional, aspecto ainda não evidente na maioria dos cursos pesquisados.

A aproximação com os fundamentos pode possibilitar a compreensão de que a formação do professor para trabalhar em escolas inclusivas vai apara além do domínio de conteúdos teóricos, mas faz parte de uma re-configuração das práticas pedagógicas, da forma de perceber os alunos, de avaliá-los. Nesse sentido, envolve outras formas de saberes e fazeres, outros tipos de conteúdos, desenvolvendo assim aquilo que a Declaração de Salamanca chama de *boa pedagogia*.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. **Necessidades especiales en el aula**: Guía para la formación del professorado. Madrid: NARCEA, 2001.

APPLE, Michael W. **Conhecimento oficial**: educação democrática numa era conservadora. Trad. Maria Izabel E. Bujes. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

ALMEIDA. Dulce Barros de. Os professores e a perspectiva da educação inclusiva num contexto excludente. **Anais do ENDIPE**, 2006. 1 CD-ROM.

ALMEIDA, Carina Elizabeth Maciel. **Educação Especial nos cursos de licenciatura nas universidades de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco, 2005.

_____; CORREA, N. M. O Impacto da 'Inclusão' nas Políticas Públicas da Educação Especial: apontamentos para análise de uma realidade In: 8ª JORNADA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2006, Marília/SP. **8ª JORNANDA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**. Marília: ABPEE, 2006. p.01 – 10

ALMEIDA, Patrícia C. A. de *et al*. Em busca de um ensino de Psicologia significativo para futuros professores. **26ª Reunião Anual da Anped**. 2003. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos . Acesso em: jan. 2007

BARBOSA, Maria V.; MENDONÇA, Sueli G de L. Licenciatura em Ciências Sociais: problemas e perspectivas. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (org.) **Formação de Professores**: propostas para ação reflexiva no ensino fundamental e médio. Araraquara: JM Editora, 2003. p. 2-24.

BARONE, Rosa Elisa M. **Educação e Políticas:** questões para o debate. 1999. Disponível em: http://www.google.com.br. Acesso em 17 jul. 2005.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BLANCO, Rosa. Aprendendo na diversidade: implicações educativas. **III Congresso Ibero-Americana de Educação Especial**. Foz do Iguaçu-Pr, 1998. Disponível em www.google.com.br. Acesso em: mai de 2006.

BONETI, Lindomar Wessler. A instituição do ensino e as artimanhas do discurso da educação inclusiva. In: ALMEIDA, Malu (org.). **Políticas Educacionais e Práticas Pedagógicas:** para além da mercadorização do conhecimento. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005, p. 87-103.

BLONDEL, Danièle. Dificuldades, riscos e desafios do Século XXI. In: DELORS, Jacques. **A Educação para o Século XXI:** questões e perspectivas. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 13-18.

BORGES, Cecília; TARDIF, Maurice. Apresentação. In: **Educação e Sociedade:** Dossiê: os saberes docentes e sua formação. Campinas, vol. 25, n. 74, abril de 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 22 ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Portaria 1793, de dezembro de 1994.** Brasília, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (9394/96)**. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental - Documento Introdutório. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares**: estratégia para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Resolução CNE/CEB2/1998**. Diário Oficial da União, Brasilia, 15 de abril de 1998. Seção I, p. 31. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne/pdf/> . Acesso em: abr. 2005

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Parecer CNE/CEB 17/2001**. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de agosto de 2001a. Seção 1, p. 46. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CEB017-2001.pdf> . Acesso em: abr. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Resolução CNE/CEB 2/2001**. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de janeiro de 2001b. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CEB0202.pdf> . Acesso em abr. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2001c. Disponível em: **http://www.mec.gov.br** . Acesso em: nov. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Parecer CNE/CP9/2001**(d). Diário Oficial da União, Brasília, 18 de janeiro de 2002. Seção 1, p. 31. Disponível em: **http://www.mec.gov.br** . Acesso em: jun. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Resolução CNE/CP 1/2002**. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002a. Seção 1, p. 31. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CP012002.pdf> . Acesso em: mai. 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP 1/2002**. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de abril de 2002b. Seção 1, p. 9. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CP012002.pdf> . Acesso em: mai. 2005.

BRASIL, Ministério da Educação/SEESP. **Projeto Escola Viva:** garantindo o acesso e a permanência de todos os alunos na escola. Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. **Inclusão Social**. Brasília, 2004. Disponível em: **http://www.mec.gov.br** . Acesso em: jun. 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005** (LIBRAS). Brasília, 2005.

BUENO, José Geraldo Silvério. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas reflexões. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiano; SILVA JR, Celestino Alves (orgs.). **Formação do educador e avaliação educacional**: formação inicial e contínua. São Paulo: Ed. UNESP, 1999, p. 149-164.

_____. **A Educação Especial nas Universidades Brasileira**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2002.

CAMPOS, Roselane Fátima. Do professor reflexivo ao professor competente: os caminhos da reforma da formação de professores no Brasil. In: MORAES, Maria Célia; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Maria Olinda (orgs.). **Formação de professores**: perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Editora, 2003, p. 83-104.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2004.

CONTRERAS, José. **Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Ana Maria Bernard da. Promoção da educação inclusiva em Portugal: fundamentos e sugestões. Lisboa, 2006. Disponível em: **www.malhatlantica.pt/acae-cm/ei.pdf**. Acesso em: jan. 2007

DAMASCENO, Allan Rocha *et. Al*. Formação de Professores e educação inclusiva: questões acerca da escola democrática. In: **II Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Especiais** – políticas e práticas educacionais inclusivas. Natal: UFRN, 2006. CD 1.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994. Disponível em: <http://lerparaver.com/legislacao/internacioanl-salamanca.htlm> . Acesso em: fev. 2005.

DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, 1990. Disponível em: <**http://www.unesco.org.br/publicacoes** > . Acesso em: fev. 2005.

DIAS, Roseanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1155-1177, dezembro de 2003. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: ago 2005.

DUEK, Viviane P; NAUJORKS, Maria Inês. Docência e inclusão: desafios impostos pela diversidade. In: **II Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Especiais** – políticas e práticas educacionais inclusivas. Natal: UFRN, 2006. CD 1.

ESTEVE, José M. Mudanças Sociais e função docente. In: NÓVOA, Antònio (org). **Profissão professor**. 2ª ed. Portugal: Porto Editora, 1995, p. 93-124.

FERREIRA, Maria Célia Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria C. R. de & LAPLANE, Adriana Lia F. de. **Políticas e Práticas da Educação Inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p. 21-48.

FIGUEIREDO, Rita Vieira. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, Dalva E. G.; SOUZA, Vamilton C. (orgs.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. RJ: DP&A, 2002. p. 67-78.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Sandra Netz. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. SP: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33ª ed. SP: Paz e Terra, 1996.

GÂNDARA, Mari. Diálogo com a Educação Física. In: GAIO, Roberta; MENEGHETTI, Rosa G. K. (orgs.) **Caminhos pedagógicos da educação especial**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p.177-202.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores** – por uma mudança educativa. Trad. Isabel Narciso. Porto: Ed. Porto. 1999.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Discursos Políticos sobre Inclusão: questões para as políticas públicas da educação especial no Brasil. Caxambu: **28ª Reunião da ANPED,** 2005**.** Disponível em: **http://www.anped.org.br .** Acessso em: 30 de março de 2006.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professores reflexivos no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 129-150.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia D. O papel das universidades frente às políticas públicas para a educação inclusiva. **Revista Nossos Meios**. Editora RBC. Dezembro, 2004.

GOFREDO, Vera L. F. S.Como formar professores para uma educação inclusiva. **Revista Nossos Meios**. Editora RBC. Abril, 2004.

GÓMEZ, Angel Perez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 94-114.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Trad. Attílio Bruneta. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GONÇALVES, Susana. **Uma via para a democratização das escolas**: a pedagogia cooperativa. Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra, s/d. Disponível em: http://esec.pt . Acesso em: jan. 2007.

GONZÁLEZ, José Antonio Torres. **Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2002.

GONZÁLEZ, Maria del Cármen Ortiz. Educação inclusivas: uma escola para todos. In: CORREIA, Luis de Miranda (org). **Educação Especial e Inclusão**: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo. Colecção Educação Especial, v. 13. Porto: Porto Editora, 2003, p. 57- 72.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Coleção Questões da Nossa Época, v. 77. 5ª ed. SP: Cortez, 2005.

INÁCIO, Vanessa Cristina. Formação para a diversidade: novo paradigma na proposta de educação inclusiva. In: **II Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Especiais** – políticas e práticas educacionais inclusivas. Natal: UFRN, 2006. CD 1.

JANUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea).

JAFELICCI JR, Miguel. O papel social do professor universitário. **Revista Eletrônica Notícias do IQ**. Araraquara, s/d. Disponível em: **www.iq.unesp.br/acontece/reportagem .** Acesso em: fev. 2007.

KASSAR, Mônica de Carvalho M. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular de que e de quem se fala? In: GÓES, Maria C. R. de & LAPLANE, Adriana Lia F. de. **Políticas e Práticas da Educação Inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p. 49-68.

LAPLANE, Adriana Lia F. de. Notas para a análise do discurso sobre educação escolar. In: GÓES, Maria C. R. de & LAPLANE, Adriana Lia F. de. **Políticas e Práticas da Educação Inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p. 5-20.

_____. Educação Especial x necessidades especiais: uma questão política discursiva. **28ª Reunião Anual da ANPED**. 2005. Disponível em: http://www.anped.org.br. Acesso em: Abr/2006.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Nilson José. A universidade e a organização do conhecimento: a rede, o tácito, a dádiva. In: **Estudos Avançados** vol.15 no. 42 São Paulo Mai/Agos. 2001

MANFREDO, Elizabeth Cardoso G. **Inovação na licenciatura:** cartografando uma reforma curricular. Belém: [s.n], 2004 (dissertação de mestrado).

MANTOAN, Maria Teresa Égler. Produção de conhecimentos para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPED (Unicamp). In: ROSA, Dalva E. G.; SOUZA, Vamilton C. (orgs.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. RJ: DP&A, 2002. p. 79-93.

_____. Caminhos pedagógicos da educação inclusiva. In: GAIO, Roberta; MENEGHETTI, Rosa G. K. (orgs.) **Caminhos pedagógicos da educação especial**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p.79-94.

_____. **Inclusão**. Revista Nova Escola. Editora Abril, n. 182, p 24-6, maio de 2005.

MARTINS, Vera Lúcia. A Prática da Educação para a Inclusão: aprendendo a viver juntos. In: MARQUEZINE, Maria Cristina [et. al.] (org). **Inclusão**. Londrina: Eduel, 2003.

MARQUES, Carlos Alberto; MARQUES, Luciana. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. In: LISITA, Verbana M. S. de S. & SOUSA, Luciana (orgs.). **Políticas Educacionais:** práticas escolares e alternativas de inclusão. São Paulo: Editora UNESP, 2003, p. 223-39.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. As Reformas na Educação, Regulação e Controle Social. **Ver a Educação.** Revista Periódica de Educação/Centro de Educação. Belém: UFPa, v. 9, n. 1, p 117-134, jan. / jun. 2003.

MELO, Adriana Almeida Sales de. A mundialização da Educação: a consolidação do projeto neoliberal na América Latina: Brasil e Venezuela. Maceió: EDUFAL, 2004.

MELLO, Guiomar Namo. **Educação Escolar brasileira**: o que trouxemos do século XX? Porto Alegre: ARTMED Editora, 2004.

_____. **Cidadania e Competitividade:** desafios educacionais do terceiro milênio. 10ª ed., São Paulo: Cortez, 2005.

MESQUITA, Amélia M. A.; ROCHA, Genylton O.R. A Formação do Professor no Século XXI: entre o profissional reflexivo e o (neo)tecnicismo. In: **Seminário de Currículo e Políticas Educacionais: tendências e perspectivas**. Belém: 2005.

MESQUITA, Amélia M. A. O mundo do sistema suprimindo saberes docentes na formação de professores. In: **III Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares/VII Colóquio sobre Questões Curriculares.** Braga, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva:** contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOREIRA, António Flávio. Seleção e organização dos conhecimentos curriculares no ensino superior: notas para discussão. In: MORAES, Maria Célia; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Maria Olinda (orgs.). **Formação de Professores**: perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Editora, 2003. p. 47-66.

_____. Desafios contemporâneos no campo da educação: a questão das identidades. In: MOREIRA, António Flávio; PACHECO, José Augusto (orgs.). **Globalização e Educação**: desafios para políticas e práticas.Porto: Porto Editora, 2006. p. 11-30.

MORGADO, José. Os desafios da educação inclusiva: fazer as coisas certas ou fazer certas coisas. In: CORREIA, Luis de Miranda (org). **Educação Especial e Inclusão**: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo. Colecção Educação Especial, v. 13. Porto: Porto Editora, 2003, p.73-88.

MORGADO, José C. Educar no Século XXI: que papel para o professor(a)? In: BARBOSA; PACHECO; LEITE (orgs.). **Currículo**: pensar, sentir e diferir. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MALDANER, Otávio Aluisio. **A formação inicial e continuada dos professores de Química**: professor/pesquisador. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

NUNES, Cely do Socorro Costa. Quais razões presentes na literatura especializada justificam a necessidade de se investir na continuidade do processo formativo dos professores? In: ARAÚJO, Ronaldo Marcos Lima (org.). **Pesquisa em Educação no Pará**. Belém: Editora Universitária (UFPA), 2003.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Educação Inclusiva concepções teóricas e relato de experiência. In: MARQUEZINE, Maria Cristina et al (org.). **Inclusão**. Coleção Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial. Vol. 2. Londrina: Eduel, 2003, p. 33-42.

_____. Formas de Organização Escolar: desafios da construção de uma escola inclusiva. In: OMOTE, Sadao (org.). **Inclusão**: intenção e realidade. Marília: Fundepe, 2004.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Saberes, imaginários e representações na educação especial**: a problemática ética da "diferença" e da exclusão social. Petrópolis: Vozes, 2004.

OMOTE, Sadao (org.). **Inclusão**: intenção e realidade. Marília: Fundepe, 2004.

PARÁ, Ministério Público. **Audiência Pública Sobre Educação Inclusiva**. Belém, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Ramos. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2000.

_____. De uma metáfora a outra: transferir ou mobilizar conhecimentos? In: DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée (org.). **O enigma da competência em educação**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. Para uma re-significação da didática – ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In: PIMENTA, Selma Garrido. **Didática e Formação de Professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 19-76.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: _____; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professores reflexivos no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005a, p. 17-52.

_____. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2005b, p. 15-60.

PRIOSTE, Cláudia; RAIÇA, Darcy; MACHADO, Maria L. G. **Dez questões sobre a educação inclusiva da pessoa com deficiência mental**. SP: Avercamp, 2006.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM CIENCIAS BIOLÓGICAS, 2001.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM MATEMÁTICA, 2004.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS, 2005.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM EDUCAÇÃO FÍSICA, 2006.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE HISTÓRIA, 2006.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GEOGRAFIA, 2006.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM QUÍMICA, 2006.

RATTNER, Henrique. Sobre exclusão social e políticas de inclusão. s/d. Disponível em: **http://www.espacoacademico.com.br/18rattner.htm.** Acesso em jun. 2006.

RAMALHO, Georgina M.C.G. Estágio, pesquisa e formação de professores: reformulando práticas e o papel social do professor a partir das histórias de vida e da criação de textos. **Educação**, 36, 1998. p. 75-89.

RAMALHO, Betânia Leite *et al*. A pesquisa sobre a formação de professores nos programas de pós-graduação em educação: o caso do ano 2000. **25ª Reunião Anual da ANPED**, 2002. Disponível em: **http://www.anped.org.br** . Acesso em jun. 2006.

ROLDÃO, Maria do Céu. Diferenciação curricular e inclusão. In: RODRIGUES, David (org.). **Perspectivas sobre a inclusão**: da educação à sociedade. Porto: Editora Porto, 2003.

RODRIGUES, David. Educação inclusiva: as boas e as más notícias. In: RODRIGUES, David. **Perspectivas sobre a inclusão**: da Educação à Sociedade. Colecção Educação Especial, v. 14. Porto: Porto Editora, 2003, p. 89-101.

ROCHA, Genylton O. R. A **política do conhecimento oficial e a nova geografia dos(as) professores(as) para as escolas brasileiras** (O ensino de geografia segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais). São Paulo, 2001. (Tese de Doutorado)

_____. A organização curricular dos cursos de graduação: o que mudou com a nova legislação educacional brasileira. In: CORRÊA, Paulo S. A (org.). **A Educação, o currículo e a formação de professores**. Belém: ADUFPA, 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani Rosa. 4ª ed. ARTEMED Editora, 1998, p. 119- 148.

_____. O que são os conteúdos de ensino? In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani Rosa. 4ª ed. ARTEMED Editora, 1998, p. 149-196.

_____. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SANTIAGO, Mylene Cristina. A formação de professores na UFJF: diversidade em questão. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; TANAKA, Eliza D. O (orgs.). **Capacitação de Professores e profissionais para a Educação Especial e suas concepções sobre inclusão**. Londrina: Eduel, 2003, p. 23- 30.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Trad. Cláudia Schiling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Mônica Pereira dos. A prática da educação para a inclusão. In: MARQUEZINE, Maria Cristina et al (org.). **Inclusão**. Coleção Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial. Vol. 2. Londrina: Eduel, 2003, p. 15-22.

SARMENTO, Manuel Jacinto. “o que cabe na mão...” proposições para uma política integrada da infância. In: RODRIGUES, David (org.). **Perspectivas sobre a inclusão**: da educação à sociedade. Porto: Editora Porto, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão** – construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. Entrevista realizada pela Secretaria de Educação Especial, do Ministério da Educação e do Desporto. **Revista Integração**. NI 20, ano 8, p.8-10, 1998.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 2ª ed, R.J: DP&A, 2002.

SHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre, ARTMED, 2000.

SILVA, Maria Odete E. A análise de necessidades na formação contínua de professores: um contributo para a integração e inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular. In: RIBEIRO, Maria Luisa S.; BAUMEL, Roseli C. R. de C (orgs.). **Educação Especial**: do querer ao fazer. SP: Avercamp, 2003.

SILVA, Vandeí Pinto da. A formação dos licenciados em Filosofia. Determinantes legais e políticos. In: MORTATTI, Maria do R. L. **Formação de Professores**: propostas para a ação reflexiva no ensino fundamental e médio. Araraquara: JM Editora, 2003. p. 52-66.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASSI, Lívia De; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 15-39.

STAINBACK, Susan; SATAINBACK, William (orgs.). **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STAKE, Robert E. **Investigación estudio de casos**. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. João B. Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TEZANI, Thais Cristina Rodrigues. **Os caminhos para a construção da escola inclusiva**: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão. São Carlos: UFSCar, 2004. (dissertação)

THERRIEN, Jacques; LOIOLA, Francisco. Experiências e competências de ensino: pistas de reflexão sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. In: **Educação e Sociedade:** Dossiê dos Saberes dos docentes e sua formação. Campinas, vol. 25, n. 74, p. 143-160, abril de 2001.

THERRIEN, Jacques. O saber do trabalho docente e a formação do professor. In: NETO, Alexandre S.; MACIEL, Lizete S. B. **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2002, p. 103-114.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Lívia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Trad. Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1976.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Plano de Desenvolvimento da Universidade Federal do Pará 2001-2010**. Belém, 2001. Disponível em http://www.ufpa.br . Acesso em jan. 2007.

_____. Conselho Superior de Ensino e Pesquisa. **Resolução No 3.186/2004**. Institui as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação da UFPA, 2004. Disponível em: http://ww.ufpa.br . Acesso em: jan. 2007.

_____. **Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação da Universidade Federal do Pará** (documento orientador). Belém: Gráfica Alves, 2005. (Coleção Cadernos da PROEG, n. 7)

_____. Conselho Superior de Ensino e Pesquisa. **Resolução No 3436/2006**. Aprova o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Química. Colegiado de Química, 2006.

_____. Departamento de Apoio ao Vestibular. **Manual do Candidato** – Processo Seletivo Seriado, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político pedagógico da escola**: uma construção possível (org.). Campinas, SP: Papirus, 1996, p. 11-36.

_____. **Educação Básica**: projeto político pedagógico; **Educação Superior**: projeto político pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 2004.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas Internacionais e Educação: cooperação ou intervenção? In: PARO, Vitor H. & DOURADO, Luiz F (orgs.). **Políticas Públicas e Educação Básica**. São Paulo: Xanã, 2001, p. 59-89.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

YOUNG, Michael F. D. **O currículo do futuro**: da "nova sociologia da educação" a uma teoria crítica do aprendizado. Trad. Roberto Leal Ferreira. Campinas, SP: Papirus, 2000.

APÊNDICE

APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O CURSO QUE NÃO INCLUIU EXPLICITAMENTE NO CURRÍCULO FORMAL DISCIPLINAS OU CONTEÚDOS REFERENTES ÀS PESSOAS COM NEE

Objetivos:

- Compreender quais os motivos que levaram o curso a não inserir em seus novos currículos conhecimentos referentes a educação de alunos com NEE/inclusão.
- Identificar possíveis indicadores não explícitos no currículo formal que possibilitem uma aproximação teórica ou prática com relação à educação de alunos com NEE/inclusão.
- Detectar a avaliação dos coordenadores dos cursos referente à qualidade da formação oferecida ao licenciando para trabalhar com alunos com NEE incluídos.

Questões:

1) Durante o processo de elaboração da nova proposta curricular as orientações oficiais referentes à formação do professor para trabalhar com alunos com NEE foram observadas? Por quê?

2) Ocorreram discussões e/ou estudos sobre as prescrições oficiais acerca da inclusão dos alunos com NEE, tais como as DCN para a Educação Especial na Educação Básica, o Plano Nacional de Educação, a Declaração de Salamanca ou outros?

3) Ao analisar o PPP do curso, observei que a prescrição oficial de incluir disciplinas ou itens referentes à educação especial/inclusão no desenho curricular do curso não foi contemplada. Por que isso ocorreu?

4) Considerando que a inclusão de alunos com NEE nas classes comuns do ensino regular já é freqüente nas escolas das redes públicas e privadas, o que o curso tem feito para preparar seus licenciandos para trabalhar nessa realidade?

5) Os egressos do novo currículo do curso estarão preparados para trabalhar em escolas inclusivas, que atendam alunos com necessidades educacionais especiais? Por quê?

APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O CURSO QUE INCLUIU EXPLICITAMENTE NO CURRÍCULO FORMAL CONTEÚDOS REFERENTES À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM NEE

Objetivos:

- Compreender como se deu o processo de inserção dos assuntos referentes à inclusão no novo currículo.
- Identificar os motivos que levaram o curso a optar pela inclusão desses conhecimentos em disciplinas optativas.
- Detectar a avaliação dos coordenadores dos cursos referente à qualidade da formação oferecida ao licenciando para trabalhar com alunos com NEE incluídos.

Questões:

1) Durante o processo de elaboração da nova proposta curricular as orientações oficiais referentes à formação do professor para trabalhar com alunos com NEE foram observadas? Por quê?

2) Ao analisar o PPP do curso detectei que foram incluídos itens em uma disciplina referentes a inclusão dos alunos com NEE na escola regular. Que argumentos foram utilizados durante o processo de discussão do projeto para justificar essa decisão do curso?

3) Ao ter aprovado o novo projeto, o colegiado do curso considerou que estes itens eram suficientes para qualificar os futuros professores para trabalhar em escolas de ensino regular com alunos com NEE incluídos. Esta decisão já foi objeto de algum tipo de avaliação? Por quê?

4) Por que os itens referentes a educação de alunos com NEE/inclusão foram inseridos como atividade complementar no novo PPP?

5) Que indicadores permitem identificar que o curso está efetivamente qualificando seus licenciandos para desenvolver uma educação de qualidade com os alunos com NEE?

6) Os egressos do novo currículo do curso estarão preparados para trabalhar em escolas inclusivas, que atendam alunos com necessidades educacionais especiais? Por quê?

APÊNDICE C: ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O CURSO QUE INCLUIU EXPLICITAMENTE NO CURRÍCULO FORMAL CONTEÚDOS E DISCIPLINAS REFERENTES À EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM NEE/INCLUSÃO

Objetivos:

- Identificar os motivos que levaram os cursos a assumir o compromisso de formar de professores considerando o contexto da inclusão.
- Compreender como se deu o processo de inclusão dos assuntos referentes à inclusão no novo currículo.
- Detectar a avaliação dos coordenadores dos cursos referente à qualidade da formação oferecida ao licenciando para trabalhar com alunos com NEE incluídos.

Questões:

1) Ao analisar o PPP do curso detectei que foram incluídos uma disciplina e itens em diferentes disciplinas referentes à inclusão de alunos com NEE na escola regular. Que argumentos foram utilizados durante o processo de discussão do novo PPP para justificar essa decisão do curso?

2) Ocorreram discussões e/ou estudos em outros documentos oficiais acerca da inclusão dos alunos com NEE, tais como as DCN para a Educação Especial na Educação Básica, o Plano Nacional de Educação, a Declaração de Salamanca ou outros? Por quê?

3) Que indicadores permitem identificar que o curso está efetivamente qualificando seus licenciandos para desenvolver uma educação de qualidade com os alunos com NEE?

4) Os egressos do novo currículo do curso estarão preparados para trabalhar em escolas inclusivas, que atendam alunos com necessidades educacionais especiais? Por quê?

ANEXOS

ANEXO A: Desenho Curricular do Curso de Letras – Habilitação em Língua Portuguesa

Matutino

1º. Semestre – Bloco 1		**2o. Semestre – Bloco 2**	
LA- Compreensão e Produção Escrita em Português	68	LA- Filologia Românica	68
FH- Filosofia da Linguagem	68	LA- Fonética e Fonologia do Português	
LA-Fonética e Fonología	68	LA- Latim II	68
LA- Fundamentos da Teoria Literária	68	Língua Estrangeira Instrumental (Alemão, Francês, Inglês)	68
LA- Latim I	68	LA- Oficina de Compreensão e Produção Escrita em Português	68
LA- Oficina de Compreensão e Produção de Textos Acadêmicos	68	Teoria do Texto Poético	68
Total da carga horária do semestre	**408**	Total da carga horária do semestre	**408**
3º. Semestre – Bloco 3		**4o. Semestre – Bloco 4**	
LA- Compreensão e Produção Oral em Português	68	LA- Oficina de Compreensaõ e Produção Oral em Português	68
LA- Formação da Literatura Brasileira	68	LA- Litertura Brasileira Moderna	68
LA- Literatura Portuguesa Medieval	68	LA- Literatura Portuguesa Clássica	68
LA- Morfologia	68	LA- Psicolingüística	68
LA- Sociolingüística	68	ED- Psicologia da Aprendizagem	68
LA- Teoria do Texto Narrativo	68	LA- Semântica e Pragmática	68
Total da carga horária do semestre	**408**	Total da carga horária do semestre	**408**
5º. Semestre – Bloco 5		**6o. Semestre – Bloco 6**	
LA- Ensino /Aprendizagem do Português I	102	LA- Ensino/Aprendizagem do Português II	102
LA- Literatura Brasileira Cotemporânea I	68	LA- Literatura Brasielira Contemporânea II	68
LA- Literatura Portuguesa Moderna	68	LA- Literatura Portuguesa Contemporânea	68
LA- Sintaxe	68	LA- Oficina de Avaliação em Português	68
ED- Política Educacional	68	LA- Oficina de Ensino de Literatura	68
LA- Oficina de Didatização de Gêneros Textuais	68	LA- Recursos Tecnológicos no Ensino de Português	68
LA- Morfologia do Português	68	LA- Sintaxe do Português	68
Total da carga horária do semestre	**510**	Total da carga horária do semestre	**510**
7º. Semestre – Bloco 7		**8o. Semestre – Bloco 8**	
LA- Estágio no Ensino Fundamental	102	LA- Estágio no Ensino Médio	102
LA- Metodologia da Pesquisa	68	LA- Trabalho de Conclusão de Curso	68
Total da carga horária do semestre	**170**	Total da carga horária do semestre	**170**
Total da carga horária dos semestres			2 992
Atividades acadêmico-científico-culturais complementares			200
Total da carga horária do curso			**3 192**

Noturno

1o. Semestre – Bloco 1		2o. Semestre – Bloco 2	
LA- Compreensão e Produção Escrita em Português	68	LA- Filologia Românica	68
FH- Filosofia da Linguagem	68	LA- Fundamentos da Teoria Literária	68
LA- Fonética e Fonologia	68	LA- Latim II	68
LA- Latim I	68	LA- Língua Estrangeira Instrumental (Alemão, Francês, Inglês)	68
LA- Oficina de Compreensão e Produção de Textos Acadêmicos	68	LA- Oficina de Compreensão e Produção Escrita em Português	68
Total da carga horária do semestre	**340**	Total da carga horária do semestre	**340**
3o. Semestre – Bloco 3		**4o. Semestre – Bloco 4**	
LA- Compreensão e Produção Oral em Português	68	LA- Formação da Literatura Brasileira	68
LA- Fonética e Fonologia do Português	68	LA- Morfologia do Português	68
LA-Morfologia	68	LA- Oficina de Compreensão e Produção Oral em Português	68
LA- Sociolingüística	68	LA- Sintaxe	68
LA-Teoria do Texto Poético	68	LA- Teoria do Texto Narrativo	68
Total da carga horária do semestre	**340**	Total da carga horária do semestre	**340**
5o. Semestre – Bloco 5		**6o. Semestre – Bloco 6**	
LA- Literatura Brasileira Moderna	68	LA- Literatura Brasileira Contemporânea I	68
LA- Literatura Portuguesa Medieval	68	LA -Literatura Portuguesa Clássica	68
LA- Oficina de Didatização de Gêneros Textuais	68	ED- Psicologia da Aprendizagem	68
LA- Psicolingüística	68	LA- Recursos Tecnológicos no Ensino de Português	68
LA- Semântica e Pragmática	68	LA- Sintaxe do Português	68
Total da carga horária do semestre	**340**	Total da carga horária do semestre	**340**
7o. Semestre – Bloco 7		**8o. Semestre – Bloco 8**	
LA- Ensino/Aprendizagem do Português I	102	LA- Ensino/Aprendizagem do Português II	102
LA- Literatura Brasileira Contemporânea II	68	LA- Literatura Portuguesa Contemporânea	68
LA- Literatura Portuguesa Moderna	68	LA- Oficina de Ensino de Literatura	68
LA- Oficina de Avaliação em Português	68	ED- Política Educacional	68
Total da carga horária do semestre	**306**	Total da carga horária do semestre	**306**
9o. Semestre – Bloco 9		**10o. Semestre – Bloco 10**	
LA- Estágio no Ensino Fundamental	102	LA- Estágio no Ensino Médio	102
LA- Metodologia da Pesquisa	68	LA-Trabalho de Conclusão de Curso	68
Total da carga horária do semestre	**170**	Total da carga horária do semestre	**170**
Total dos blocos			2 992
Atividades acadêmico-científico-culturais complementares			200
Total da carga horária do curso			**3 192**

ANEXO B: Desenho Curricular do Curso de Licenciatura em História

BLOCO I				
CÓDIGO	**DISCIPLINA**	**CH**	**CHT**	**CHP**
FH 030	História Antiga	85	68	17
FH 030	Teoria da História I	68	68	--
FH	Antropologia Cultural I	51	51	--
FH 030	Seminários de História e Educação	68	68	--
OPTATIVA	----------	51	51	--
BLOCO II				
CÓDIGO	**DISCIPLINA**	**CH**	**CHT**	**CHP**
FH 030	História Medieval	85	68	17
FH 030	Teoria da História II	68	68	--
ED	Seminários de Filosofia e Educação	68	68	--
FH 030	Historiografia Brasileira	51	51	--
FH	Antropologia Histórica	51	51	--
BLOCO III				
CÓDIGO	**DISCIPLINA**	**CH**	**CHT**	**CHP**
FH 030	História Moderna I	85	68	17
FH 030	História da América I	68	51	17
FH 030	História da Amazônia I	68	51	17
FH 030	História do Brasil I	85	51	34
ED	Psicologia do ensino aprendizagem	68	68	--
BLOCO IV				
CÓDIGO	**DISCIPLINA**	**CH**	**CHT**	**CHP**
FH 030	História da Amazônia II	68	51	17
FH 030	História Moderna II	85	51	34
FH 030	Teoria da História III	68	68	--
FH 030	História da América II	68	51	17
FH 030	História do Brasil II	85	68	17
BLOCO V				
CÓDIGO	**DISCIPLINA**	**CH**	**CHT**	**CHP**
FH 030	História do Brasil III	85	51	34
FH 030	História Contemporânea I	85	51	34
ED	Estágio Supervisionado I	102	--	102
FH 030	Metodologia da História I	68	68	--

BLOCO VI				
CÓDIGO	**DISCIPLINA**	**CH**	**CHT**	**CHP**
FH 030	História Contemporânea II	85	51	34
FH 030	Metodologia da História II	68	68	--
ED	Estágio Supervisionado II	102	--	102
FH 030	História do Brasil IV	85	51	34

BLOCO VII				
CÓDIGO	**DISCIPLINA**	**CH**	**CHT**	**CHP**
FH 030	Monografia I	68	68	--
FH 030	História da América III	68	51	17
ED	Estágio Supervisionado III	102	--	102
FH 030	Historiografia da Amazônia	51	51	--
FH 030	História da Amazônia III	85	68	17

BLOCO VIII				
CÓDIGO	**DISCIPLINA**	**CH**	**CHT**	**CHP**
FH 030	Monografia II	68	68	--
ED	Estágio supervisionado IV	102	--	102
FH 030	História da África	85	68	17
FH 030	História Indígena e do indigenismo	68	51	17
OPTATIVA	----------	51	51	--

ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAIS	200h

ANEXO C: Desenho Curricular do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas

BLOCO I

Conteúdo	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL				
	FORMAÇÃO ESPECÍFICA		Formação Pedagógica		CHT
	Teórica	PRÁTICA	Dimensão	Prática	
Seres vivos e ambiente	**34**	34	---	34	102
Evolução	**68**	68	---	---	136
BIOSSEGURANÇA	**34**	---	---	---	34
SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS	**---**	---	---	34	34
Bioética	**34**	---	---	---	34
METODOLOGIA DA PESQUISA E HISTÓRIA DA CIÊNCIA	**68**	---	---	---	68
Total	238	**102**	**----**	**68**	**408**

Bloco II

Conteúdo	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL				
	FORMAÇÃO ESPECÍFICA		Formação Pedagógica		CHT
	Teórica	PRÁTICA	Dimensão	Prática	
Ecossistemas	**34**	34	---	34	102
Células e Moléculas	**136**	68	---	---	204
Iniciação Antecipada à Docência I	**---**	---	---	34	34
Análise e Interpretação de Dados II	**34**	34	---	---	68
Estágio Rotatório I	**---**	34	---	---	34
Total	204	**170**		**68**	**442**

BLOCO III

CONTEÚDO	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL				
	FORMAÇÃO ESPECÍFICA		Formação Pedagógica		CHT
	Teórica	PRÁTICA	Dimensão	Prática	
Estudo das populações naturais	**68**	34	---	---	102
Hereditariedade e evolução	**102**	34	---	---	136
ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS I	**34**	34	---	---	68
PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM	**---**	---	51	---	51
Iniciação Antecipada à Docência II	**---**	---	---	34	34
ESTÁGIO ROTATÓRIO II	**---**	34	---	---	34
TOTAL	204	136	**51**	**34**	**425**

BLOCO IV

Conteúdo	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL				
	FORMAÇÃO ESPECÍFICA		Formação Pedagógica		CHT
	Teórica	PRÁTICA	Dimensão	Prática	
Seres Vivos I: Virus, Bacteria	51	34	---	34	119
Seres Vivos II: Proctista, Fungi	85	34	---	34	153
O estudo das comunidades naturais	51	34	---	---	85
Estrutura e Funcionamento do Ensino	**---**	---	51	---	51
Estágio Rotatório III	**---**	34	---	---	34
Total	187	**136**	**51**	**68**	**442**

BLOCO V

CONTEÚDO	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL				
	FORMAÇÃO ESPECÍFICA		Formação Pedagógica		CHT
	Teórica	PRÁTICA	Dimensão	Prática	
Seres vivos III: Plantae I	**34**	34	---	---	68
SERES VIVOS IV: ANIMALIA I	68	34	---	34	136
HOMEM E AMBIENTE	**68**	17	---	17	102
METODOLOGIA DO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA	**---**	---	51	---	51
PRÁTICA DE ENSINO I	**---**	---	---	68	68
TOTAL	170	85	**51**	**119**	**425**

BLOCO VI

Conteúdo	**CARGA HORÁRIA SEMESTRAL**					
	FORMAÇÃO ESPECÍFICA		Formação Pedagógica			CHT
	Teórica	PRÁTICA	Dimensão	Prática	Estágio	
Seres vivos V: Animalia II	68	34	---	34	---	136
Prática de Ensino II	---	---	---	---	102	102
Seres Vivos VI: Plantae II	51	102	---	---	---	153
Avaliação de Ensino e Aprendizagem	**---**	---	51	---	---	51
Total	119	**136**	**51**	**34**	**102**	**442**

BLOCO VII

Conteúdo	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL					
	FORMAÇÃO ESPECÍFICA		Formação Pedagógica			CHT
	Teórica	PRÁTICA	Dimensão	Prática	Estágio	
SERES VIVOS VII: ANIMALIA III	187	102	---	---	---	289
Docência em Ensino Fundamental	---	---	---	---	136	136
Iniciação ao TCC	**---**	34	---	---	---	34
Total	187	**136**	---	---	**136**	**459**

BLOCO VIII

Conteúdo	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL					
	FORMAÇÃO ESPECÍFICA		Formação Pedagógica			CHT
	Teórica	PRÁTICA	Dimensão	Prática	Estágio	
TCC	---	102	---	---	---	102
Tópicos Especiais em Educação	---	---	---	34	---	34
Seminário de Pesquisa em Educação em Ciências	---		51	---	---	51
Docência em Ensino Médio	**---**	---	---	---	170	170
Seres Vivos VIII: Plantae III	**34**	68	---	---	---	102
Total	34	**170**	**51**	**34**	**170**	**459**

ANEXO D: Desenho Curricular do Curso de Bacharelado e Licenciatura em Geografia

1° SEMESTRE

CÓDIGO	ATIVIDADES CURRICULARES	CH/S	DEPARTAMENTO
FH	HISTÓRIA DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO	68	DEGEO
CB	INTRODUÇÃO Á ECOLOGIA	68	
CG	FUNDAMENTOS DE GEOCIÊNCIAS	68	
FH	FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS	68	DEFIL
FH	METODOLOGIA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS	68	DEMET
	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL	**340**	

2° SEMESTRE

FH	GEOGRAFIA HUMANA	68	DEGEO
FH	GEOGRAFIA FÍSICA	68	DEGEO
FH	INTRODUÇÃO À CARTOGRAFIA (*)	68	DEGEO
FH	INTRODUÇÃO AO ENSINO DA GEOGRAFIA (L*)	68	DEGEO
FH	ANTROPOLOGIA CULTURAL	68	DEAN
	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL	**340**	

3° SEMESTRE

FH	GEOGRAFIA DA POPULAÇÃO (*)	68	DEGEO
FH	TEORIA REGIONAL E REGIONALIZAÇÃO	68	DEGEO
FH	CLIMATOLOGIA (*)	68	DEGEO
FH	GEOGRAFIA ECONÔMICA	68	DEGEO
ED	POLÍTICA E LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL (L)	68	DMTOE
	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL	**340**	

4° SEMESTRE

FH	GEOGRAFIA POLÍTICA	68	DEGEO
FH	GEOGRAFIA REGIONAL DO ESPAÇO MUNDIAL	68	DEGEO
FH	GEOGRAFIA GERAL DO BRASIL	68	DEGEO
FH	SENSORIAMENTO REMOTO	68	DEGEO
FH	PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM (L)	68	DPSE
FH	TRABALHO DE CAMPO INTEGRADO I	17	DEGEO
	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL	**357**	

5° SEMESTRE

FH	GEOGRAFIA URBANA	68	DEGEO
FH	GEOPROCESSAMENTO E INTERPRETAÇÃO DE IMAGENS	68	DEGEO
FH	GEOGRAFIA AGRÁRIA	68	DEGEO

FH	GEOGRAFIA REGIONAL DO BRASIL	68	DEGEO
ED	DIDÁTICA DA GEOGRAFIA (L)	68	DMTOE
FH	TRABALHO DE CAMPO INTEGRADO II	17	DEGEO
	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL	**357**	

6° SEMESTRE

EN	ESTATÍSTICA APLICADA Á GEOGRAFIA (B)	68	DEEST
FH	HIDROGRAFIA (*)	68	DEGEO
FH	CARTOGRAFIA TEMÁTICA (*)	68	DEGEO
FH	GEOGRAFIA DA AMAZÔNIA (*)	68	DEGEO
FH	GEOMORFOLOGIA	68	DEGEO
	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL	**340**	

7.° SEMESTRE

FH	POLÍTICAS E ORDENAMENTO TERRITORIAL (B)	68	DEGEO
FH	BIOGEOGRAFIA	68	DEGEO
FH	CARTOGRAFIA NO ENSINO DE GEOGRAFIA (L)	68	DEGEO
ED	METODOLOGIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA (L)	68	DMTOE
FH	GEOGRAFIA DO PARÁ	68	DEGEO
FH	TRABALHO DE CAMPO INTEGRADO III	17	DEGEO
	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL	**357**	

8° SEMESTRE

FH	PLANEJAMENTO E GESTÃO URBANA (B)	68	DEGEO
FH	FUNDAMENTOS DE PEDOLOGIA	68	DEGEO
FH	POLÍTICAS E ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO AGRÁRIO (B)	68	DEGEO
FH	ANÁLISE DE BACIAS HIDROGRÁFICAS (B)	68	DEGEO
ED	ESTÁGIO DOCENTE I (L)	136	DMTOE
FH	TRABALHO DE CAMPO INTEGRADO IV	17	DEGEO
	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL	**425**	

9° SEMESTRE

FH	ESTÁGIO SUPERVISIONADO (B)	102	DEGEO
FH	AVALIAÇÃO E PLANEJAMENTO AMBIENTAL (B)	68	DEGEO
FH	MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA EM GEOGRAFIA	68	DEGEO
FH	EDUCAÇÃO AMBIENTAL (L)	68	DEGEO
FH	ESTÁGIO DOCENTE II (L)	136	DEGEO
	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL	**442**	

10° SEMESTRE

ED	EDUCAÇÃO ESPECIAL (L*)	68	DFE
FH	ESTÁGIO DOCENTE III (L)	136	DEGEO
FH	T.C.C. - LICENCIATURA E/OU BACHARELADO	102	DEGEO
	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL	**306**	

BACHARELADO E LICENCIATURA: CH TOTAL = 3.804h

LICENCIATURA PLENA: CH TOTAL = 3.294

BACHARELADO: CH TOTAL = 2.852

ANEXO E: Desenho Curricular do Curso de Licenciatura em Química

CÓDIGO	ATIVIDADE CURRICULAR	CH			
	BLOCO I	T	P	L	E
ED3156	Prática Pedagógica em Química		60		
EN03101	Química Geral Teórica I	60			
EN03102	Química Geral Experimental I			45	
EN01186	Cálculo I C1	60			
ED01068	Psicologia da Educação	90			
LA01164	Português Instrumental	60			
	TOTAL PARCIAL	375			
	BLOCO II				
ED03157	Prática Pedagógica em Química II (Vivências Amazônicas)		30		
EN03103	Química Geral Teórica II	45			
EN01187	Cálculo II C2	60			
EN02135	Física Fundamental A	60			
ED03173	Didática Geral	60			
EN03088	Estatística Aplicada à Química	60			
EN01188	Introdução a Álgebra Linear	60			
	TOTAL PARCIAL	**375**			
	BLOCO III				
ED03158	Prática Pedagógica em Química III (Ciência, tecnologia e sociedade)		30		
EN02136	Física Fundamental B	60			
EN03089	Química Orgânica I	60			
EN03090	Físico-Química I	60			
EN03120	Química Analítica Qualitativa	60			
EN03091	Laboratório de Química Analítica Qualitativa			45	
EN01189	Cálculo C3	60			
	TOTAL PARCIAL	**375**			
	BLOCO IV				
Ed03166	Prática Pedagógica em Química IV (Produção de Conhecimento Pedagógico em Ciências)		30		
EN02146	Laboratório Básico II			30	
Ed02045	Estrutura e Funcionamento da Educação Básica	60			
EN03093	Química Inorgânica I	60			
EN03094	Laboratório de Físico-Química I			45	
EN03095	Laboratório de Química Orgânica I			45	
LA02174	Inglês Instrumental I	60			
	TOTAL PARCIAL	**330**			
	BLOCO V				
EN03096	Prática Pedagógica em Química V (Oficina de Aprendizagem e Produção do ensino de Química I)		60		
EN03097	Estágio Supervisionado I (vivencias pedagógicas no ensino fundamental)				100
EN03098	Química Inorgânica II	30			
EN03099	Físico-Química II	60			
EN03121	Química Analítica Quantitativa	60			
EN03100	Laboratório de Química Analítica Quantitativa			45	
	TOTAL PARCIAL	**355**			
	BLOCO VI				
EN03104	Prática Pedagógica em Química VI (Oficina de Aprendizagem e produção do ensino de Química II)		60		
EN03105	Estágio Supervisionado II (vivencias pedagógicas na escola e no 1º ano do Ensino Médio)				100

En03106	Laboratório de Físico-Química II			45	
EN03107	Laboratório de Química Inorgânica			45	
CG	Elementos de Geologia e Mineralogia	60			
	TOTAL PARCIAL	**370**			
	BLOCO VII				
EN03109	Prática Pedagógica em Química VII (Oficina de Aprendizagem e produção do ensino de Química III)		60		
EN03110	Estágio Supervisionado III (vivencias pedagógicas na escola e no 2º ano do Ensino Médio)				100
EN03111	Química Bioorgônica	60			
EN03112	Química Ambiental	60			
EN03112	Química Ambiental	60			
EN03113	Laboratório de Química Orgânica II			45	
EN03114	Instrumentação para o Ensino de Química/Oficina	30	15		
	TOTAL PARCIAL	**370**			
	BLOCO VIII				
ED03171	Prática Pedagógica em Química VIII		60		
EN03115	Estágio Supervisionado IV (vivencias pedagógicas na escola e no 3º ano do Ensino Médio)				100
EN03116	Trabalho de Conclusão de Curso	60			
EN03117	Introdução aos Métodos Físicos de Análise Orgânica	30			
EN03118	Métodos Computacionais Aplicados ao Ensino de Química	60			
	TOTAL PARCIAL	**310**			

CH=Carga Horária; T= Teoria; P= Prática; L= Laboratório; E= Estágio

ANEXO F: Desenho Curricular do Curso de Licenciatura em Matemática

BLOCO I

CÓDIGO	DISCIPLINA	CH
EN01300	Matemática Básica I	60
EN01302	Matemática Básica II	60
LA01304	Língua Portuguesa	60
LA01395	Inglês Básico	60
EN01301	Laboratório de Ensino em Matemática Básica I	30
EN01303	Laboratório de Ensino em Matemática Básica II	30

BLOCO II

CÓDIGO	DISCIPLINA	CH
EN01306	Análise Combinatória	60
EN01308	Cálculo I	60
ED01001	Introdução à Educação	60
EN01311	Introdução à Informática	60
EN01307	Laboratório de Ensino em Análise Combinatória	30
EN01309	Laboratório de Ensino em Cálculo I	30

BLOCO III

CÓDIGO	DISCIPLINA	CH
EN01312	Cálculo II	60
EN01092	Geometria Analítica	60
ED01316	Psicologia da Educação	60
EN01317	Informática no Ensino da Matemática	60
EN01313	Laboratório de Ensino em Cálculo II	30
EN01315	Laboratório de Ensino em Geometria Analítica	30

BLOCO IV

CÓDIGO	DISCIPLINA	CH
EN01318	Cálculo III	60
EN01320	Construções Geométricas	60
ED03081	Didática Geral	60
ED03200	Metodologia do Ensino da Matemática	60
EN01319	Laboratório de Ensino em Cálculo III	30
EN01321	Laboratório de Ensino em Construções Geométricas	30

BLOCO V

CÓDIGO	DISCIPLINA	CH
EN01322	Cálculo IV	60
EN01324	Álgebra Linear Elementar	90
EN01325	Metodologia do Trabalho Científico em Matemática	40
ED03201	História Geral da Educação	90
EN01323	Laboratório de Ensino em Cálculo IV	30
ED03202	Estágio I	90
	Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)*	60

BLOCO VI

CÓDIGO	DISCIPLINA	CH
EN01116	Teoria dos Números	60
EN02079	Física Fundamental I	60
ED03203	Filosofia da Educação	90
EN01326	Laboratório de Ensino em Teoria dos Números	30
EN02100	Laboratório de Ensino em Física Fundamental I	30
EN01327	Atividade Acadêmico-Científico I	60
ED03203	Estágio II	90

BLOCO VII

CÓDIGO	DISCIPLINA	CH
EN02081	Física Fundamental III	60
EN01330	Geometria Plana	90
EN01328	Atividade Acadêmico-científica II	60
EN01331	Laboratório de Ensino em Geometria Plana	30
EN02101	Laboratório de Ensino em Física Fundamental III	30
ED03204	Estágio III	90

BLOCO VIII

CÓDIGO	DISCIPLINA	CH
EN01332	Análise Real Elementar	60
EN01333	Álgebra I	90
EN01024	Evolução da Matemática	60
EN01329	Atividade Acadêmico-científica III	90
ED03205	Estágio IV	120

* Inicia a partir do bloco V. Os alunos que não se inscreverem terão seu percurso acadêmico interrompido.

ANEXO G: Desenho Curricular do Curso de Licenciatura em Educação Física

1º Semestre

DISCIPLINA	CH
História dos Esportes e da Educação Física	68
Bases Biológicas Aplicadas à Educação Física	68
BTM do Ensino do Jogo	68
Estudos Filosóficos da Motricidade Humana	68
Estatística Aplicada à Educação Física	51
Optativa: Futsal (2/51) ou Atletismo (2/51)	51
TOTAL DE CH	**374**

2º Semestre

DISCIPLINA	CH
Fisiologia Geral	68
Anatomia Humana	68
BTM do Ensino do Esporte	68
Estudos Antropológicos da Motricidade Humana	68
Tecnologias em Informática e Educação	51
Optativa: Futebol de Campo (2/51) ou Ginástica Rítmica (2/51)	51
TOTAL DE CH	**374**

3º Semestre

DISCIPLINA	CH
Psicologia da Aprendizagem e Desenvolvimento	68
Neuro-Anatomia	68
BTM do Ensino das Atividades Aquáticas	68
Estudos Sociológicos da Motricidade Humana	68
Educação Física em Academias	51
Optativa: Handebol (2/51) ou Biomecânica (2/51)	51
TOTAL DE CH	**374**

4º Semestre

DISCIPLINA	CH
Pesquisa Educacional em Educação Física	68
Fisiologia do Esforço	68
BTM do Ensino da Ginática	68
Didática e Formação Docente Aplica à Educação Física	68
Educação Física com os Cuidados Especiais	51
Optativa: Natação (2/51) ou Avaliação Educacional (2/51)	51
TOTAL DE CH	**374**

5º Semestre

DISCIPLINA	CH
Nutrição Aplicada à Educação Física e Esportes	68
Cultura Popular e Educação Física: Bases Teóricas e Metodológicas	68
Estágio Supervisionado I	102
Administração e Organização Esportiva	68
Optativa: Basquetebol (2/51) ou Noções de Bioquímica e Farmacologia (2/51)	51
TOTAL DE CH	**357**

6º Semestre

DISCIPLINA	CH
Saúde Coletiva e Socorros Urgentes	68
BTM das Atividades Rítmicas	68
Estágio Supervisionado II	102
Metodologia do Ensino da Educação Física	68
Optativa: Voleibol (2/51) ou Fund. Fisioterapia E. F. e Esportes (2/51)	51
TOTAL DE CH	**357**

7º Semestre

DISCIPLINA	CH
Políticas Públicas em Educação Física e Esporte	68
Avaliação e Medidas em Educação Física	68
Estágio Supervisionado III	102
Recreação e Lazer na Sociedade	68
Educação Física Adaptada	51
TOTAL DE CH	**357**

8º Semestre

DISCIPLINA	CH
Teoria e Prática do Treinamento Desportivo	68
Ludicidade e Educação	68
Estágio Supervisionado IV	102
Fundamentos da Educação Inclusiva	68
Seminário de Pesquisa (TCC)	51
TOTAL DE CH	**357**