



PPGED
Programa de Pós-Graduação
em Educação



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

MARCELO GAUDÊNCIO BRITO PUREZA

**DESVELANDO O TERRITÓRIO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA:
os projetos pedagógicos da UFPA e IFPA em análise**

**Belém - PA
2012**

MARCELO GAUDÊNCIO BRITO PUREZA.

DESVELANDO O TERRITÓRIO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA:
os projetos pedagógicos da UFPA e IFPA em análise

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação do Instituto de Ciência da Educação da Universidade Federal do Pará, linha de pesquisa Currículo e Formação de Professores, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha

Belém – PA.
2012.

MARCELO GAUDÊNCIO BRITO PUREZA.

DESVELANDO O TERRITÓRIO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA:
os projetos pedagógicos da UFPA e IFPA em análise

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação do Instituto de Ciência da Educação da Universidade Federal do Pará, linha de pesquisa Currículo e Formação de Professores, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha

Data de Aprovação: Belém, 28 de Maio de 2012.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha – PPGED/UFPA

1º Examinador: Profª Dra. Adriany de Ávila Melo Sampaio – PPGEU/UFU.

2º Examinador: Profª Dra. Flávia Cristina Silveira Lemos – PPGED/UFPA.

Pureza, Marcelo Gaudêncio Brito.

Desvelando o território da educação inclusiva na formação inicial de professores de Geografia: os projetos pedagógicos da UFPA e IFPA em análise / Marcelo Gaudêncio Brito Pureza, – Belém, 2012.

p. 191

Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação. Instituto de Ciência da Educação. Universidade Federal do Pará, 2012.

Orientador: Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha.

1. Formação Inicial de Professores de Geografia. 2. Educação Inclusiva. 3. Competências e Habilidades. I. Autor. II. Título.

DEDICATÓRIA

A minha mãe e meu pai, Rita Merlim e Gaudêncio Pureza, que apesar de não terem ingressado no ensino superior e nunca terem lido os grandes teóricos da educação, sempre acreditaram na EDUCAÇÃO enquanto formação cidadã e transformação social. Por isso, afirmo que esse caminho que tracei, também, foi pavimentado por eles. Essa conquista é nossa.

AGRADECIMENTOS

Ao professor doutor Genylton Rocha, por vários motivos, mas principalmente por me aceitar como orientando e pela orientação, pela paciência, pela compreensão, pelo incentivo e apoio, fundamentalmente pela amizade. Ele que esteve presente nos meus agradecimentos do trabalho de conclusão de curso da graduação em 1997 e da especialização em 1998. Hoje, depois de mais de dez anos, confirmo minha admiração e respeito por esse educador e amigo.

Às minhas duas lindas mulheres – esposa Núbia Santos Pureza e minha filha Tainá Santos Pureza – pelo apoio e incentivo, pelo reconhecimento como marido e pai humano, principalmente, pela paciência comigo nos momentos mais tensos dessa caminhada. *Essa conquista também é delas.*

Ao meu irmão Marcus Gaudêncio, minha irmã Marly Pureza, incentivadores e amigos. Também meus sobrinhos: Carlos Gaudêncio, Deborah Pureza e Vítor Gaudêncio, pelo carinho, apoio, incentivo e renovação da energia todas às vezes que pensava em desistir.

Ao Programa de Apoio à Educação Especial – PROESP/MEC/CAPES, por financiar minha pesquisa, algo que foi fundamental para compensar as perdas financeiras que tive (por opção) para estar realizando esse Mestrado.

Ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará pelo apoio e preocupação em formar educadores capazes de responder aos problemas educacionais dessa contemporaneidade e região.

Aos grandes e queridos amigos e colegas Adiel Amorin e Eliani Galvão, sempre revigorando minhas energias todas às vezes que elas pareciam se esgotar.

Aos professores(as) do PPGED que ministraram disciplinas no mestrado: Genylton Rocha, Laura, Regina Simões, Wagner Wey, e especialmente ao Prof. Dr. Paulo Almeida a quem tive a oportunidade de ser seu discente nos quatro semestres.

À professora Dra. Flávia Lemos (UFPA/PPGED) por contribuir na qualificação de forma decisiva no direcionamento final dessa dissertação, também pela participação e contribuição na Banca de defesa.

À professora Zilda Del Prette (UFSCar) por aceitar participar de minha qualificação e contribuir da mesma forma.

À professora Dra. Adriany de Ávila Melo Sampaio (PPGEO/UFU) por aceitar participar desta banca de defesa e por sua valiosa contribuição.

À SEDUC por me conceder licença remunerada, ainda que seja um direito meu, sinto-me no dever de reconhecer esse incentivo.

À Professora Maria Marlene, ex-diretora da escola estadual “Professora Palmira Gabriel”, pela colaboração para que eu não tivesse prejuízos enquanto o processo burocrático de licença não se efetivava.

Ao GRANDE companheiro de luta, parceiro musical e amigo para todas as horas Otácio Ruy, pelo incentivo e preocupação constante quanto ao meu mestrado.

A professora Dra. Marize, ex-chefe do DFCS/UEPA pelo incentivo para que eu realizasse o mestrado e por me lotar próximo a Belém.

À coordenada do Campus de Moju-UEPA, professora Antônia Negrão, por entender as dificuldades de se fazer o mestrado e ainda trabalhar, assim flexibilizar meu horário para que eu não tivesse prejuízos durante a realização do mestrado.

Ao ex-coordenador do Campus de Igarapé Açu-UEPA, professor Fialho, por flexibilizar meu horário para que eu pudesse frequentar as aulas do mestrado em Belém no mesmo período que ministrava no campus de Igarapé Açu.

Às moças/senhoras da Secretaria do PPGED por nos atender com respeito e sempre solícitas para resolver nossos problemas.

Aos colegas voluntários, graduandos, mestrandos e doutorandos do INCLUDERE, pelas discussões, críticas e sugestões.

Pensar a educação na perspectiva de uma sociedade inclusiva implica primeiramente capacitar-se para entender como nossos alunos e seus pais produzem as suas vidas em seu bairro, na sua região, no seu estado, em seu país e este em relação ao mundo. Vale dizer, que devemos ser capazes de perceber que os processos educativos, escolares ou não, constituem-se em práticas sociais mediadoras e constituintes da sociedade em que vivemos. São práticas sociais não-neutras. Elas podem, e têm feito, predominantemente, reforçar as relações sociais capitalistas que subordinam a vida, o trabalho que a produz e reproduz, os bens da natureza, a ciência e tecnologia como propriedade privada, valores de troca e a conseqüente alienação e exclusão de milhões de seres humanos da vida digna ou de sua radical transformação. Esse processo educativo tem o mercado e o capital como medida de tudo, em função do privilégio de poucos. Mas a história vem mostrando que eles podem se constituir em instrumento de crítica a essas relações sociais e, também, promotores de uma nova sociedade que afirme o ser humano como medida de todas as coisas e os bens do mundo como bens de uso de todos os seres humanos.

(GAUDÊNCIO FRIGOTTO, Mudanças societárias e as questões educacionais da atualidade no Brasil, 2005).

LISTA DE SIGLAS

ADEF – Associação das Pessoas com Deficiência.

APABB – Associação de Pais, Amigos e Pessoas com Deficiência, de Funcionários do Branco do Brasil e Comunidade.

APAE – Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais.

AVAPE – Associação para Valorização de Pessoas com Deficiência.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CEB – Câmara de Educação Básica.

CIDE – Centro de Investigação e Documentação Educativa/Unidade Rede Eurydice Européia.

CNE – Conselho Nacional de Educação.

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação.

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais.

DESECO – Definição e Seleção de Competências.

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia.

IES – Instituições de Ensino Superior.

IFPA – Instituto Federal de Educação, Técnico e Tecnológico do Estado do Pará.

INEM – Instituto Nacional de emergência Médica / Europa.

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais.

MEC – Ministério da Educação.

NEE – Necessidades Educativas Especiais.

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

OIT – Organização Internacional do Trabalho.

OMS – Organização Mundial da Saúde.

ONG – Organização Não Governamental.

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático.

PISA – Programa Internacional para a Avaliação de Estudantes (*Program International for Student Assessment*).

PNEE – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

PP – Projeto Pedagógico.

PROESP – Programa de Apoio à Educação Especial.

SEDUC – Secretaria Estadual de Educação do Estado do Pará.

UEPA – Universidade do Estado do Pará.

UFOPA – Universidade Federal do Oeste Paraense.

UFPA – Universidade Federal 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 E QUADROS)

FIGURAS:

FIGURA 1 – Representação dos movimentos de inclusão escolar	53
---	----

QUADROS:

QUADRO 1: Comparação entre integração escolar e inclusão escolar segundo	52
QUADRO 2: Competências para o profissional segundo Le Boterf	123
QUADRO 3: Definições de competência: dimensão semântica e dimensão estrutural	127
QUADRO 4: Definição de competência a partir das DCN/FPEB	131
QUADRO 5: Competências e Habilidades a serem desenvolvidas pelos cursos de graduação em Geografia segundo o Parecer CNE/CES 492/2001	132
QUADRO 6: Disciplinas do curso de Geografia/UFPA/Belém que apresentam orientação para a inclusão escolar	149
QUADRO 7: Disciplinas do curso de Geografia/UFPA/Belém que apresentam orientação para a inclusão escolar	157
QUADRO 8: Demonstrativo das atividades curriculares por competências e habilidades do PP da UFPA	167

PUREZA, Marcelo Gaudêncio Brito. **Desvelando o território da educação inclusiva e suas competências para a formação inicial de professores de Geografia:** os projetos pedagógicos da UFPA e IFPA em análise. 2012. 200 f. (Dissertação de Mestrado) – Belém (PA): Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha Currículo e Formação de Professores, Universidade Federal do Pará; 2012.

RESUMO

O objeto desta dissertação se definiu como os princípios norteadores para uma Educação Inclusiva e a concepção de competência presente nos Projetos Pedagógicos dos cursos de formação inicial de professores de Geografia ofertados pelas IES públicas em Belém-PA. Tendo por objetivo analisar se os Projetos Pedagógicos das IES públicas de Belém-PA construíram para os cursos de licenciatura em Geografia, considerando se a proposta curricular contribui para formação do professor inclusivo a partir das competências previstas na atual legislação brasileira. Através da pesquisa bibliográfica e documental buscaremos: 1º) estabelecer um comparativo entre referenciais teóricos sobre Educação Inclusiva e competências para formação de professores e o projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em Geografia da UFPA e do IFPA ofertados em Belém-PA construídos a partir das prescrições das DCN para a Formação de Professores da Educação Básica; 2º) identificar o grau de alinhamento desses cursos às prescrições e orientações oficiais no que se refere ao desenvolvimento de competências para o trato à diversidade e à diferença; 3º) identificar a concepção de competência adotada nos projetos pedagógicos. Constatei que o projeto pedagógico do curso de licenciatura em Geografia da UFPA adota a concepção de Educação Inclusiva como sinônimo de Educação Especial, mostrando-se limitado com relação à Educação Inclusiva mais ampla, a que atende a diversidade e a diferença. Com relação à concepção de competência, segue aquela dos DCN, fundada na psicologia genética com direcionamento para a formação de capital humano. Já o projeto pedagógico do curso de licenciatura em Geografia do IFPA, apresenta uma concepção de Educação Inclusiva capaz de desenvolver um atendimento escolar a diversidade e a diferença. Proporcionando através de várias disciplinas a discussão teórica e através de atividades acadêmicas de campo, constatar *in lócus* experiências de inclusão escolar. Quanto à concepção de competência, traduz-se de forma eclética, tanto traços fortes da psicologia behaviorista, quanto da psicologia genética e, alguns fragmentos da psicologia sócio-cultural.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão Escolar. Projeto Pedagógico de Geografia. Competência e Habilidade.

PUREZA, Marcelo Gaudêncio Brito. **Unveiling the area of inclusive education and skills training for teachers of geography: the pedagogical projects of IFPA UFPA and analyzed.** 2012. 191 f. (Dissertation) - Belem (PA): Graduate Program in Education, Line Curriculum and Teacher Education, Federal University of Pará, 2012.

ABSTRACT

The object of my study was defined as the guiding principles for an inclusive education and the concept of competence in the Pedagogical Projects of this initial training courses for teachers of Geography offered by public higher education institutions in Bethlehem, PA. In order to analyze whether the Pedagogical Projects of public higher education institutions in Bethlehem PA-built for the undergraduate programs in Geography, considering the curriculum contributes to inclusive education of teachers from the powers provided in the current Brazilian legislation. Searching through the literature and documentary establish a comparison between theoretical frameworks on inclusive education and skills for teacher training and educational projects of undergraduate programs in Geography UFPA and IFPA offered in Bethlehem, PA constructed from the requirements of the DCN to Training for Basic Education Teachers and identify the degree of alignment of these courses to the requirements and official guidance with regard to skills development for the treatment difference and diversity. Also, identify the jurisdiction adopted the concept of educational projects. I found that the pedagogical project of the degree course in Geography UFPA adopts the concept of inclusive education as a synonym of Special Education, being limited with regard to inclusive education more generally, that meets the diversity and difference. Regarding the conception of competence, it follows that the DCN, based on genetic psychology with direction for human capital formation. Since the project's educational degree course in Geography from the IFPA, presents a concept of inclusive education can develop a school attendance diversity and difference. Across several disciplines providing theoretical discussion and through academic activities in the field, noted in the locus of school inclusion experience. The conception of competence is reflected in a eclectic, both strong features of behaviorist psychology, and genetic psychology, and some fragments of the *socio-cultural* psychology.

KEYWORDS: School Inclusion. Educational Project for Geography. Competence and Skill.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.	15
1.1. O tempo, o espaço e seus caminhos – justificando minha caminhada	15
1.2. A caminhada em busca do problema – problematizando a temática	26
1.3. Localizando as escolhas para a caminhada – a metodologia da pesquisa	33
1.4. Antecipando a caminhada – a estrutura da dissertação	41
2. SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: o que a literatura tem a dizer?	43
2.1. “A inclusão como colocação”: o debate a cerca da integração	49
2.2. A Educação Inclusiva como “Educação Para Todos”	53
2.3. Educação Inclusiva: conceito e princípios	57
3. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A DEMANDA POR UM NOVO PERFIL PARA O PROFESSOR	65
3.1. O professor que se faz necessário para tornar a Educação Inclusiva: das indicações teóricas às prescrições oficiais	65
3.1.1. O Professor a partir da Racionalidade Técnica	65
3.1.2. O Professor Inclusivo: Da luta pela diversidade enquanto igualdade social, do ensino para diferença enquanto necessidade de aprendizagem individual	69
3.1.3. O Professor Inclusivo a partir das Prescrições Oficiais	77
3.2. O projeto neoliberal e a demanda por um novo perfil de professor inclusivo a partir das competências	81
3.2.1. Algumas considerações sobre o neoliberalismo	83
3.2.2. A formação de professor como estratégia no projeto neoliberal para a educação	89
4. A CONCEPÇÃO DE COMPETÊNCIAS ADOTADA NAS PRESCRIÇÕES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	100
4.1. A noção de competência defendida pelas diferentes concepções de aprendizagem	102
4.1.1. O Behaviorismo e a competência como adestramento do indivíduo	107
4.1.2. Competência e a psicologia genética: formação de capital humano	113
4.2. A concepção de competência presente nos documentos oficiais	128

5. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NAS IES PÚBLICAS DE BELÉM-PA E AS COMPETÊNCIAS PARA O ATENDIMENTO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA: os projetos pedagógicos em análise	135
5.1. Discutindo a definição de projeto pedagógico e seus princípios norteadores para uma escola inclusiva	135
5.2. As prescrições oficiais em relação à obrigatoriedade de projeto pedagógico para os cursos de graduação	141
5.3. A proposta de formação de professores de Geografia: o que dizem os PP em vigor das IES públicas de Belém em relação à Educação Inclusiva?	144
5.3.1. O PP do curso de Geografia da Universidade Federal do Pará	144
5.3.2. O PP do curso de Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará	152
5.4. A concepção de competência presente nos projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores de Geografia das IES públicas de Belém	163
5.4.1. O PP do curso de Geografia da Universidade Federal do Pará	164
5.4.2. O PP do curso de Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará	169
6. CONCLUSÕES FINAIS.	174
7. REFERÊNCIAS.	183
ANEXOS:	192
ANEXO A: Desenho curricular do Curso de Bacharelado e Licenciatura em Geografia / UFPA-Belém	193
ANEXO B: Desenho curricular do Curso de Licenciatura em Geografia / IFPA-Belém	196

1. INTRODUÇÃO

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

(Eduardo Galeano)

A introdução deste trabalho pretende discutir a relação que Eduardo Galeano faz entre utopia e caminhada, descrevendo alguns momentos de minha caminhada profissional até a busca pelo objeto de pesquisa que aqui desenvolverei. Esta parte introdutória desta dissertação está organizada em quatro momentos. Inicialmente, serão feitas algumas reflexões a respeito da caminhada percorrida até chegar à escolha do tema e da definição do objeto, não há intenção de relatar detalhes de minha trajetória profissional, mas, para que algumas questões tenham sentido, será importante contextualizar as inquietações na qual vêm compondo a experiência profissional por mim construída.

Em um segundo momento, será apresentada a problemática de estudo, situando a origem do paradigma da Educação Inclusiva e a perspectiva para uma formação de professores inclusivos. Ainda nesse segundo momento serão pontuados os objetivos que se pretende alcançar na pesquisa.

No terceiro momento destacarei os elementos da metodologia que considero relevantes para a construção da pesquisa, descreverei todas as etapas metodológicas percorridas para construção da dissertação. Finalmente, no quarto momento, pontuarei a sinopse dos capítulos de desenvolvimento.

1.1. JUSTIFICANDO MINHAS ESCOLHAS E CAMINHOS

Na intenção de mostrar que a escolha pelo tema desta pesquisa não se deu a partir da relação linear idealização-realização, mas, das próprias contradições vivenciadas por mim durante minha caminhada, em que os caminhos percorridos para e escolha do tema desta pesquisa estão relacionados com a construção de

minha formação profissional, conseqüentemente, ligados à realidade contraditória que tenho vivenciado dentro e fora da escola. Isso me faz refutar a ideia de naturalidade das escolhas, pois, todos nós somos construtores e resultados do processo histórico e social.

Por tudo isso, gostaria de reafirmar que a escolha pelo tema de pesquisa que desenvolverei nesta dissertação, está relacionada com minha identificação com a docência. Considero que essa identificação foi construída durante o próprio percurso da profissão, e que meu caminho profissional não foi traçado de forma previsível, nem tão pouco linear, pois a relação entre minhas escolhas pessoais e profissionais sempre foi contraditória, já que minha caminhada, como afirmei anteriormente, não foi pré-definida, foi se definindo durante a própria caminhada.

Quando escolhi a Geografia como graduação não desejava exercer a docência, mas, a dificuldade de mercado para o bacharel em Geografia e minha necessidade em conseguir um emprego me desviaram para a sala de aula e as primeiras experiências foram decisivas para a identificação com a docência e a escolha pela profissão professor de Geografia.

A escolha pelo tema Educação Inclusiva não foi muito diferente da escolha pela docência, chegou a mim “por acaso”, já que no momento de minha formação inicial passou despercebido, mas que durante meu caminhar se entranhou a mim e hoje está intrinsecamente relacionado à minha vida política e profissional. Hoje me propor a discutir Formação de Professores e Educação Inclusiva nada mais é do que a materialidade daquilo que foi sendo traçado por mim, por isso, é também, aquilo que me envolve em angústias e frustrações, descobertas e dúvidas, vitórias e derrotas, utopia e realidade.

As escolhas que fiz a partir do percurso que venho traçando em minha caminhada como docente estão relacionadas, também, com a utopia de uma sociedade justa e igualitária, conseqüentemente, a profissão professor de Geografia para mim tem significação social e política, por isso a necessidade de pensar o professor muito mais do que como um profissional, mas como um autor social.

Portanto, a docência, o ensino de Geografia e a Educação Inclusiva estão associadas à necessidade de transformação social, ao desvelamento das contradições e exclusão presente no espaço escolar e em qualquer outro espaço, e vejo que a docência, a Geografia e a Educação Inclusiva, são instrumentos capazes de construir ações para uma sociedade mais justa e igualitária.

Estreitando a discussão para a escolha do tema de pesquisa, minha aproximação com a Educação Inclusiva é recente, inicia-se em 2008 quando passei a fazer parte do Grupo de Estudos sobre Currículo, Formação de Professores e Educação Inclusiva¹. A participação em um grupo de estudos que discute o currículo e a formação de professores na perspectiva da inclusão acabou influenciando para que eu refletisse sobre a necessidade de se repensar a escola que exclui ou, uma escola à luz da inclusão.

Apesar de meus estudos nessa temática serem recentes, não posso deixar de mencionar que a exclusão escolar vem se esbarrando por toda a minha trajetória profissional. Minha vida como docente inicia-se aos vinte e dois anos de idade, como professor de Geografia na educação de jovens e adultos, na sua maioria alunos da periferia, que em muitos casos eram pais e mães, trabalhadores do comércio, da construção civil, funcionários públicos, etc. Havia alunos que estavam retornando à escola depois de dez ou vinte anos, exatamente quando eu iniciara na docência.

Alunos que pela exclusão social, tiveram que se inserir no mercado de trabalho e abandonar a escola, formando um grande “exército” de mão de obra barata, inviabilizando a continuidade regular de seus estudos, evadindo-se da escola. Seja por não conseguir conciliar escola, família e trabalho, seja pela pesada jornada de trabalho diário provocando um baixo rendimento escolar, seja porque os conteúdos escolares não lhes pareciam úteis e/ou agradáveis, seja por qualquer outro motivo que fizesse a escola parecer estranha a eles. Mas que provocou em mim uma grande angústia e impotência ao perceber a exclusão que se forma dentro e fora do ambiente escola.

Outro momento de minha experiência como docente que considero significativo em relação à exclusão escolar, foi o convívio em sala de aula com alunos com deficiência². Em 1998 tive a oportunidade, pela primeira vez, de receber como professor, alunos com surdez e essa experiência foi completamente inusitada.

¹ Atualmente é denominado *INCLUDERE* (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Currículo e Formação de Professores na Perspectiva da Inclusão), tendo o professor Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha como coordenador geral e professor do Programa de Pós Graduação em Educação do Instituto de Ciência da Educação da UFPA.

² São várias as terminologias para definir as pessoas que apresentam alguma deficiência permanente – Excepcional, Desviante, Especial, etc. – aqui adotaremos a terminologia *Deficiência* por ser o termo que as várias associações especializadas – ADEF, APABB, APAE, AVAPE, entre outros – vêm adotando.

Era uma turma matutina de 5ª série (atual 6º ano) do ensino fundamental, duas aulas semanais da disciplina Geografia, que depois de algumas semanas, ao indagar a um aluno o que havíamos lido em um texto, o mesmo nada respondeu, somente me olhava. Depois de várias tentativas, seus colegas me alertaram sobre sua surdez o que me deixou atônito. Como pode a coordenação da escola não comunicar a seus professores a presença de alunos com surdez? Mesmo que me comunicasse, como deveria proceder durante as aulas para que todos os alunos com e sem surdez pudessem aprender? De imediato o que fiz foi conversar com a mãe do aluno e comuniquei a direção da escola sobre o acontecido.

A direção da escola me encaminhou para o departamento de Educação Especial da SEDUC, onde tive uma “aula” de trinta minutos, tendo como principais dicas: colocar o aluno no centro e na frente, falar sempre direcionado para ele, falar pausadamente e sempre articular bem os lábios para que ele fizesse a leitura labial e boa sorte. Este foi um entre vários casos, além de alunos com surdez, foram alunos com baixa ou nenhuma visão, altas habilidades, hiperatividade, menor infrator, desnutridos e um conjunto de outros alunos com dificuldades de aprendizagem.

Esses casos demonstram que quem vive as experiências da escola, principalmente a pública, mais ainda, aquela localizada na periferia, se torna quase impossível deixar de perceber a exclusão que existe dentro e no entorno dela e que acaba fazendo parte do cotidiano escolar. São alunos em extrema condição de pobreza, crianças e jovens que sofrem violência de diversas naturezas dentro ou fora da família, têm aqueles ainda menores que necessitam trabalhar para ajudar na renda familiar, há outros, também menores, que cuidam da casa e dos irmãos mais novos enquanto os pais trabalham. Há ainda os alunos trabalhadores que passam por uma pesada jornada de trabalho diário e ainda encontram “forças” para estudar pela noite, os alunos com deficiência que convivem em uma escola não adaptada, a mulher trabalhadora (dona de casa ou não) esposa e aluna; os negros e homossexuais que passam por constrangimento e negação; todas essas situações são favoráveis para que a escola se torne estranha, de um modo geral, a todos esses alunos.

Nesses mais de dez anos que tenho passado lecionando para crianças, jovens e adultos em escolas regulares da educação básica e ensino superior, tanto da rede pública estadual quanto particular, tenho somado inúmeras experiências

escolares, como as descritas acima. Considero que essas experiências desafiadoras foram fundamentais para minha identificação com a docência e com a opção pelo tema *Educação Inclusiva*, no entanto, não posso desconsiderar os dilemas e frustrações dessa profissão, e que são muitos.

A partir de minhas frustrações, comecei a refletir sobre a contribuição da escola e do professor em relação ao processo de exclusão do aluno. No caso da escola, que seria uma das alternativas para contribuir na transformação desse quadro, tem sido um lugar em que alunos têm sofrido nos bancos escolares, sofrimento pela dificuldade de adaptação à rigidez da homogeneização que ela impõe. Imposição que me faz perceber que a escola vem adotando uma postura excludente ao não enxergar ou evitar a diversidade e ao categorizar os alunos. A escola produz um ambiente tão rígido que aquele aluno que não se adapta aos seus mandamentos, é excluído, ou se exclui por se sentir estranho a ela, de uma forma ou de outra seu direito constitucional tem sido negligenciado.

O direito universal à escola parece-me um cínico direito a somente uma matrícula. Acredito que esse direito universal se dará somente através da conquista por uma escola transformada e transformadora, como instituição que não exclui, aberta incondicionalmente a todos os alunos, aquela formada em um ambiente plural, capaz de conviver com a diferença, aquela que se adapta às necessidades dos alunos, uma escola pensada para o aluno, independentemente de sua situação.

Para se construir uma escola inclusiva, a professora Maria Tereza Égler Mantoan sugere a formação de uma nova geração, com outras práticas de vida, como afirma:

Para formar uma nova geração à luz de um projeto educacional inclusivo, é indispensável o exercício diário da cooperação e da fraternidade, do reconhecimento e do valor das diferenças, o que não exclui a interação com o universo do conhecimento em suas diferentes áreas. Em outras palavras, uma escola para todos não desconhece os conteúdos acadêmicos, não menospreza o conhecimento científico, sistematizado, mas também não se restringe a instituir os alunos, a “dominá-los” a todo custo. (MANTOAN, 2006a, p. 9)

Portanto, uma escola inclusiva não se constrói somente por vontade, a escola inclusiva jamais existirá se o professor também não for inclusivo, a escola transformada e transformadora só o será se o professor também for transformado e

transformador. A Educação Inclusiva não acontecerá em um passe de mágica, mas, com práticas efetivamente não excludentes, práticas que dependerão de todos os envolvidos direta e indiretamente com a escola, particularmente, o professor. Com isso, entendo que a transformação do professor deva acontecer desde sua formação inicial. Os futuros professores precisarão participar das discussões que envolvem as novas exigências que a escola demanda, a Educação Inclusiva é uma das exigências desta contemporaneidade, por isso desde seu ingresso na graduação, se faz necessário participar da discussão sobre inclusão, tanto no sentido de entendê-la, quanto no sentido de saber dar respostas, ou procurá-las, para enfrentar as dificuldades do cotidiano escolar³. Essas questões me levam a crer na necessidade de pesquisar a formação inicial de professores, particularmente os de Geografia, à luz da Educação Inclusiva.

Pensar a formação inicial de professores de Geografia a partir da perspectiva inclusiva não descarta a necessidade de pensar minha própria formação e atuação como docente e isso me levou a algumas reflexões: Qual meu papel enquanto docente que se propõe a contribuir na transformação da escola existente para uma escola inclusiva? Como devo atuar enquanto educador inclusivo?

Diante dos questionamentos, senti uma imensa impotência, pois me faltavam elementos teóricos para o desenvolvimento prático. Obrigatoriamente precisava rever minha formação, conseqüentemente, pensar em sua continuidade.

Dar prosseguimento a minha formação docente passaria a ser prioridade e o primeiro passo seria a escolha por uma pós-graduação que pudesse me nutrir frente a esta temática – a inclusão – e a escolha pelo programa de mestrado em educação do Instituto de Ciência da Educação da Universidade Federal do Pará se justifica, já que, entre os objetivos do Programa, destaco⁴: *estimular, constituir e fortalecer acúmulos teóricos, metodológicos e práticos nas temáticas, tendo em vista as necessidades de desenvolvimento intelectual e social do contexto onde tal proposta está inserida, a Região Amazônica*, mais especificamente o estado do

³ Não desconsidero que a discussão sobre diversidade e diferença deva se feita somente no Ensino Superior, pelo contrário, é desde o ingresso do indivíduo na escola que essa discussão deva ser trabalhada, é através do desenvolvimento de atitudes de respeito e tolerância que se contribuirá para a transformação de uma sociedade capaz de conviver respeitosamente com a diferença, e assim, se chegar a uma sociedade realmente igualitária.

⁴ Os trechos em itálico desta e da página seguinte foram transcritas do *site* do PPGED – <http://www.ppged.belemvirtual.com.br/>.

Pará. Outro objetivo do programa que considero relevante para meus anseios é o de *que está voltado para qualificar e titular academicamente os profissionais para atuarem no campo educacional, na docência e na pesquisa, tornando-os capazes de produzir e implementar projetos voltados à área de educação nas múltiplas dimensões e relações que a conformam e a constituem.*

A minha opção pela formação de professores, particularmente os de Geografia, está relacionada com minha formação inicial e, como já foi dito anteriormente, atuo como professor dessa área de conhecimento, tudo isso reforça ainda mais a escolha pela linha de Currículo e Formação de Professores que entre vários propósitos, *aborda questões de natureza ética, política e educacional da formação docente inicial e continuada, bem como o seu processo de profissionalização e organização, os saberes e práticas desenvolvidas por esses profissionais e questões multiculturais e interculturais ligadas à docência,* objetivos que me motivaram a querer participar do programa.

Após ingressar em 2010 no referido Programa, pude concentrar, mais ainda, meus esforços nessa temática, tendo apresentado como proposta de pesquisa *A Formação Inicial de Professores de Geografia na Perspectiva da Educação Inclusiva*, e paralelamente ao ingresso no programa, passei a fazer parte do projeto de pesquisa *Cartografia da Educação Especial nos Cursos de Licenciatura das Instituições Públicas de Ensino do Estado do Pará*, sob a coordenação do orientador professor Dr. Genylton Rocha e financiado pelo Programa de Apoio à Educação Especial – PROESP/MEC/CAPES, do qual fui contemplado como bolsista durante a formação nesse programa de mestrado.

A meta principal do Projeto de pesquisa anunciado acima é “cartografar as configurações que a educação especial na perspectiva da Inclusão assume na formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das IES públicas do estado do Pará”, a partir daí “elaborar propostas de intervenção que viabilizem a qualidade na capacitação de professores para o ensino regular e estimule o interesse dos egressos em aprofundar sua formação nos níveis de pós graduação *lato e stricto sensu*”. Portanto, minha inserção em um projeto que se propõe pesquisar a formação inicial de professores à luz da Inclusão casou perfeitamente com minha proposta de pesquisa que é a formação de professores de Geografia na perspectiva da Educação Inclusiva.

Isso nos levou (eu e meu orientador)⁵ a pensar nas delimitações da temática, que, por conta do financiamento e alinhamento ao projeto, precisariam perpassar por alguns eixos, entre eles: a formação inicial de professores, cursos de licenciatura das IES públicas do estado do Pará e Educação Inclusiva. Com a delimitação dos três eixos, passamos a considerar que as IES públicas⁶ localizadas em Belém que ofertam licenciaturas em Geografia são a UFPA e o IFPA.

Algumas respostas ainda seriam necessárias para entender algumas escolhas. Primeiramente, por que as graduações em Geografia? Por que a pesquisa envolverá somente licenciaturas da capital? Por que somente as IES públicas?

Acredito que esteja bem evidente a escolha pela Geografia, além de ser minha formação inicial, atuo como professor dessa área de conhecimento, tanto na educação básica como no ensino superior. Mas, considerando a importância de uma prática inclusiva⁷ pelos professores, qual a importância, particularmente para os professores de Geografia? Qual a especificidade de se ensinar Geografia em uma perspectiva inclusiva? Não considero que ensinar Geografia em uma perspectiva inclusiva seja mais ou menos importante que qualquer outro conhecimento escolar, a questão aqui não é o que se ensinar ou como ensinar o conhecimento geográfico em relação à promoção da inclusão, a questão é o que os futuros professores de Geografia – como qualquer professor de qualquer área de conhecimento – devem desenvolver durante sua formação inicial para que enquanto docentes da educação básica possam fazer com que todos aprendam, a partir daí, perceber se os cursos, a partir da análise de seus projetos pedagógicos, estão promovendo uma formação

⁵ Utilizarei a primeira pessoa do singular em alguns momentos da dissertação, especialmente aqui na justificativa, no entanto, na maior parte desta dissertação anunciarei na primeira pessoa do plural, justificando a participação de meu orientador nas revisões, escolhas e decisões. Acredito assim, não estar desconsiderando meu posicionamento e a participação de meu orientador nas correções e orientações teóricas e metodológicas, direcionamento conceitual, contribuição que, sem a participação do orientador talvez não conseguisse produzir essa dissertação.

⁶ São quatro IES públicas no Pará que ofertam licenciatura em Geografia: UFPA, IFPA, UEPA e UFOPA. No entanto, as duas últimas não ofertam vagas na capital. A UEPA passou a ofertar vagas para licenciatura em Geografia no primeiro semestre de 2010 em Conceição do Araguaia e a partir do primeiro semestre de 2011 em Vigia, portanto, não oferta vagas na capital. A UFOPA, foi criada pela Lei nº 12.085 de 5 de novembro de 2009, oferta vagas de licenciatura em Geografia, tendo como sede o município de Santarém, se voltando para o oeste paraense, ou seja, não ofertando vagas em Belém caso semelhante ao da UEPA.

⁷ Para a promoção de uma escola inclusiva, consideramos que práticas inclusivas devem ser exercidas por todos aqueles envolvidos direta e indiretamente com a educação, não só os professores, mas também, governo, funcionários da instituição (pessoal da limpeza, merendeiras, segurança, secretaria, etc.), corpo pedagógico, familiares, comunidade e os próprios alunos.

para a inclusão, mas sobre isso, destacaremos mais a frente, no capítulo 5 “*A Formação do Professor de Geografia nas IES Públicas de Belém-Pa e as Competências para o Atendimento à Educação Inclusiva*”.

Já a escolha pela capital está relacionada à dificuldade de deslocamento para os campi⁸ do interior, já que em um primeiro momento tínhamos a intenção de trabalharmos com entrevista e questionário. Essa opção se inviabilizou pela localização geográfica de muitos campi, particularmente a distância e o custo.

Outro fator a se considerar em relação escolha unicamente pela capital seria quanto à ampliação do universo a ser estudado. Caso fossem adotados todos os cursos de Geografia ofertados no Estado, dificultaria a pesquisa em decorrência do tempo previsto pelo Programa para construção da dissertação.

Quanto à escolha pelas IES públicas, além de ser um dos objetivos do Projeto “Cartografia da Educação Especial...” ao qual esta pesquisa está vinculada, considero a importância e responsabilidade que o serviço público tem com a sociedade. Acreditamos que pensar, discutir, refletir sobre os problemas existentes nas IES públicas é o caminho para propor melhorias visando um ensino de qualidade. O vínculo histórico que as universidades públicas assumiram com a sociedade é outro fator importante a se considerar, particularmente a UFPA, considerando que é a instituição de ensino que mais tempo atua na formação de professores de Geografia no Estado do Pará, em que até o final do século XX era a única que formava professores para essa disciplina escolar. Isso significa que essa instituição assumiu certo *status* na sociedade paraense, exercendo, inclusive, influência acadêmica perante as outras instituições acadêmicas paraenses.

Diante dos delineamentos, ainda precisávamos definir qual elemento contributivo em relação à formação dos graduandos iríamos analisar. Inicialmente, pensamos no currículo e o Projeto Pedagógico das IES delimitadas (UFPA e IFPA), no entanto, foram descartados pelo fato de já existir pesquisa⁹ que discute a proposta de formação de professores de Geografia da UFPA na perspectiva

⁸ A UFPA oferta cursos regulares de licenciatura em Geografia além de Belém, Altamira (898 km da capital) e Marabá (541 km da capital). O IFPA oferta vagas somente em Belém. A UEPA oferta vagas em Conceição do Araguaia (1016 km da capital) e Vigia (101 km da capital). A UFOPA tem sede em Santarém que fica a 1384 km da capital.

⁹ Ver: MESQUITA, A. M. A. A Formação Inicial de Professores e a Educação Inclusiva: Analisando as Propostas de Formação dos Cursos de Licenciatura da UFPA. Belém: UFPA/PPGED, 2007. (Dissertação de Mestrado).

inclusiva, em que a autora analisa os Projetos Pedagógicos e o Currículo de várias licenciaturas da UFPA.

Fazendo o levantamento de teses e dissertações, no banco de dados virtual da CAPES e IBICT¹⁰, percebi um número considerável de trabalhos que vêm pesquisando a formação de professores na perspectiva inclusiva, no entanto, nada encontrei direcionado à formação de professores de Geografia em relação à inclusão e muito pouco sobre a formação inicial de professores dessa área de conhecimento. Isso me despertou para a necessidade de pesquisar a formação inicial do professor de Geografia na perspectiva inclusiva.

Outro fator que instigou bastante minha curiosidade e que seria determinante para a delimitação do tema, refere-se às competências e habilidades – para a educação especial na perspectiva inclusiva – exigidas através dos instrumentos legais que o governo brasileiro tem instituído tanto na formação de professores quanto na política de inclusão nas escolas, e com isso, influenciado diretamente na organização das instituições de ensino superior e na Educação Básica em nosso país, como por exemplo, as Resoluções CNE/CEB Nº 2, de 11/09/2001 e CNE/CP Nº 1, de 18/02/2002.

Quanto à formação de professores para a Educação Inclusiva, a Resolução CNE/CP Nº 1, que institui *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*, em seu Art. 2º sobre organização curricular das instituições e formas de orientação inerente à formação para a atividade docente, no parágrafo II, fala-se sobre “o acolhimento e o trato da diversidade”.

No Art. 3º sobre os princípios norteadores para a formação de professores que atuarão na educação básica, o parágrafo I considera “a competência como concepção nuclear na orientação do curso”. Nesse mesmo artigo, parágrafo II considera: item b, “a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais”; no item c, “os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências”.

No Art. 4º, considera-se como fundamental que os cursos de formação busquem “considerar o conjunto das competências necessárias à atuação

¹⁰ Os endereços eletrônicos são respectivamente: <http://www.capes.gov.br> e <http://www.ibict.br/>.

profissional”, lembrando que no Art. 2º, destacado anteriormente, afirma-se como fundamental para atividade docente uma prática pedagógica para a diversidade.

O Art. 6º destaca a construção dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de formação de professores, inciso 3º, parágrafo II, sobre as competências que os cursos devem desenvolver, considera-se entre elas: “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas”.

Em relação à política de inclusão para as escolas, a Resolução CNE/CEB Nº 2, em que institui *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, direciona para o que é chamado pelo documento de inclusão, faz referência em seu Art. 18 às competências necessárias para os professores desenvolverem uma prática inclusiva com alunos com deficiência em classes regulares, estabelece as competências necessárias para professores atuarem em classes regulares que apresentam alunos com deficiência, ou, segundo o documento necessidades educacionais especiais:

I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. (BRASIL, 2001)

Em decorrência desses documentos prescritivos que estabelecem orientações para uma educação especial inclusiva nos currículos dos cursos de graduação existentes em todo o país e através desse movimento que vem oficializando uma política de formação de professores direcionada para a inclusão, ou melhor, uma educação especial¹¹ para a inclusão é que me instigou para a necessidade de investigar as competências e habilidades voltadas para formação de professores inclusivos presentes nos projetos pedagógicos dos cursos de

¹¹ Consideramos que a Educação Inclusiva não se categoriza o tipo de aluno a ser incluído, como por exemplo, a inclusão de alunos com deficiência, inclusão de alunos indígenas, etc. Já a Educação Especial para a inclusão, trata-se unicamente de alunos com deficiência, desconsiderando qualquer outro aluno que necessite ser incluído e/ou permanecer incluído. Neste último caso, definiríamos como inclusão escolar de alunos com deficiência. Por fim, consideramos que Educação Inclusiva não se categoriza o tipo de aluno a ser incluído, já Inclusão Escolar, permite-se categorização de alunos.

licenciatura em Geografia ofertados pelas IES em Belém (PA). Não só identificar as competências e habilidades necessárias para formação de professores inclusivos presentes nos PPP das licenciaturas, mas também, entender a concepção de competências sustentadas nesses documentos, assim como, analisar o perfil de professor que esses documentos propõem, se de fato contribuem para a formação de professores de Geografia inclusivos.

Portanto, essa opção, em estudar as competências e habilidades presentes nos projetos pedagógicos dos cursos de Geografia para a formação de professores inclusivos, tal qual prescreve os documentos oficiais, acabou por delinear o tema de estudo - formação inicial de professores para a Educação Inclusiva – chegando à seguinte definição do objeto: **“Os princípios norteadores para uma educação inclusiva e a concepção de competência presente nos Projetos Pedagógicos dos cursos de formação inicial de professores de Geografia ofertados pelas IES públicas em Belém-PA”**, focando a formação inicial dos graduandos dos cursos de licenciatura em Geografia da UFPA e IFPA. Assim, buscaremos nessa pesquisa, trazer uma leitura crítica em relação à formação inicial de professores de Geografia na perspectiva da Educação Inclusiva, permitindo, através da análise da política oficial de inclusão e seus reflexos na formação inicial de professores de Geografia da UFPA e IFPA, mapear potencialidades e limitações na formação dessas graduações em relação à Educação Inclusiva.

1.2. A CAMINHADA EM BUSCA DO PROBLEMA

Em relação à origem histórica da Educação Inclusiva, mais especificamente, ao movimento inclusivo nas escolas, tem se associado à realização dos grandes eventos internacionais que vêm ocorrendo a partir do final da década de 1980.

Esse vínculo entre a origem da Educação Inclusiva e os grandes eventos internacionais sobre a inclusão das pessoas com deficiência em classe regular, segundo Mendes (2006) tem haver com a força cultural e econômica dos Estados Unidos, já que o movimento de inclusão de pessoas com deficiência surgiu nesse país, e assim, garantiu grande repercussão mundial. A autora afirma ainda que o

termo “inclusão”, relacionado à educação, até a década de 1990, bastante usual na literatura nos Estados Unidos, enquanto os países europeus ainda utilizavam a terminologia “integração”.

Sasaki (2005) afirma que os primeiros passos do paradigma da inclusão foram dados pela ONG *Disabled Peoples' International* – DPI¹², organização internacional criada nos Estados Unidos por líderes relacionados à defesa dos direitos das pessoas com alguma deficiência, que lançou em 1981 um livreto intitulado Declaração de Princípios, que tentava garantir às pessoas com deficiência, qualidade de vida igual à de outras pessoas consideradas sem deficiência. A partir daí, se definiu o conceito de “equiparação de oportunidades” estabelecendo que “o meio físico, a habitação, o transporte, os serviços sociais e de saúde, as oportunidades de educação e de trabalho, a vida cultural e social, incluída as instalações esportivas e de recreação, são feitos acessíveis para todos” (DRIEDGER; ENNS, 1987, p. 2-3 *apud* SASSAKI, 2005, p. 20).

É importante destacar que anteriormente ao lançamento da Declaração de Princípios pela DPI houve a criação de dois significativos documentos internacionais tratando do direito de pessoas com deficiência: o primeiro foi a “Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes”, aprovada em 09 de dezembro de 1975 pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas, em que versa sobre o direito de igualdade de pessoas com qualquer tipo de deficiência; o segundo documento foi em 1981 no Equador, a “Declaração de Cuenca”, em que recomenda a eliminação de barreiras físicas e a participação de pessoas com deficiência na tomada de decisões a seu respeito. No entanto, esses dois documentos não tratam a educação como ponto central.

Outros dois importantes movimentos que impulsionaram o paradigma inclusivo, segundo Mendes (2006), foi o denominado “*Regular Education Initiative*”¹³ (REI) e o “*Full Inclusion*”¹⁴, ambas originadas nos Estados Unidos, nestes dois casos, trata-se especificamente da inclusão escolar, já a ONG DPI, preocupa-se, não somente com a inclusão escolar, propõe, também, outros espaços de inclusão.

¹² O termo *Disabled Peoples' International* será traduzido aqui como (Organização) Internacional de Pessoas com Deficiência.

¹³ O termo *Regular Education Initiative*, traduzido por Enicéia G. Mendes (2006) como “Iniciativa de Educação Regular”.

¹⁴ Traduzido por Enicéia G. Mendes (2006) como “Inclusão Total”.

Em relação ao REI, seus principais defensores objetivam a inclusão de alunos com alguma deficiência nas escolas comuns, fazendo críticas à ineficácia da educação especial, propondo a unificação da educação especial e a regular num único sistema educativo. O movimento REI estadunidense e o movimento de integração escolar em outras partes do mundo, iniciados no final dos anos 1980 e princípios dos 1990, foram os alicerces para o movimento da inclusão (SÁNCHEZ, 2005). As autoras Sánchez (*idem*) e Mendes (2006), destacam os principais autores¹⁵ que contribuíram para as bases da Educação Inclusiva no mundo: nos Estados Unidos *Madeleine C. Will, Alan Gartner, Dorothy Lipsky, Susan Stainback e William Stainback*. Em outras partes do mundo é possível destacar os seguintes: na Austrália *G. Fulcher e R. Slee*; no Reino Unido *L. Barton, T. Booth e S. Tomlinson*; na Nova Zelândia *K. Ballard*; em Nova Guiné *James G. Carrier*; na América do Norte *Douglas Biklen, L. Heshusius e T. M. Sktirc*; um pouco mais tarde na Espanha *Pilar Arnaiz Sánchez, Carlos Garcia Pastor e González C. Ortiz*; no Brasil *Maria Tereza E. Mantoan e Romeu K. Sasaki*.

Estes autores manifestam sua insatisfação pela trajetória da integração. Eles questionam o tratamento dado aos alunos com necessidades educacionais especiais no sistema de ensino em muitos países. Os sistemas de ensino, imersos em um modelo médico de avaliação, seguiam considerando as dificuldades de aprendizagem como consequência do déficit do aluno, evitando questionamentos, tais como: por que fracassam as escolas na hora de educar a determinados alunos?

Ante esta circunstância propõem um novo delineamento do conceito de necessidades educacionais especiais e a necessidade de uma mudança de paradigma. Assim, também, reconhecem que as dificuldades que experimentam alguns alunos no sistema de ensino são o resultado de determinadas formas de organizar as escolas e as formas de ensinar delineadas por elas (AINSCOW; HOPKINS *et al*, 2001 *apud* ARNAIZ SÁNCHEZ, 2005, p.8-9)

Em relação às duas propostas - “Iniciativa de Educação Regular” e a “Inclusão Total” – há pontos comuns e divergentes entre elas. Entre os pontos comuns, ambas tiveram suas origens no movimento de integração escolar e preocupavam-se em fundir os sistemas de ensino regular e especial, pois, para isso, fazia-se necessário não somente a intervenção direta sobre as pessoas com deficiência, mas também era necessário mudar a escola, só assim, entendem, seria possível a convivência entre as diferenças. Já as divergências, a “Iniciativa de

¹⁵ Ver referências em: MENDES, Ericéia G. (2006) e SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz (2005).

Educação Regular” visava a inclusão somente dos alunos com deficiência que apresentassem limitações leves a moderadas, enquanto a “Inclusão Total” defendia a inclusão escolar de alunos com qualquer nível de deficiência, inclusive, as mais severas (SALE; CAREY, 1995 *apud* MENDES, 2006). Essas divergências resultaram em duas posições extremistas – a inclusão escolar e a inclusão total – que estabeleceram (e ainda estabelecem) um embate sobre as diferentes formas de inclusão de pessoas com deficiências nos sistemas de ensino, que vão se estender por toda a década de 1990 e chegar à atualidade.

Esse embate que se constituiu sobre as diferentes formas de se conceber a inclusão escolar, e até pela influência econômica e cultural que tem os Estados Unidos, a ideologia da Educação Inclusiva acabou por influenciar o mundo. Portanto, paralelamente a esse embate, vai se materializando o marco significativo para a organização das grandes conferências internacionais sobre Educação Inclusiva.

Segundo Mendes (2006) o termo Inclusão apareceu na literatura antes das grandes Conferências. No entanto, a Educação Inclusiva ganha repercussão internacional a partir de 1990 com a *Conferência Mundial de Jomtien*, na Tailândia, resultando na Declaração Mundial de Educação Para Todos. A partir dessa declaração, é inserida na pauta de discussão sobre educação, que passa a ter como princípio básico a EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA TODOS, em que, TODOS, ganha caráter generalizado, afirmando não permitir espaços para diferenciações econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas, étnicas, raciais, sexuais, etc., ou seja, o ponto central passa a ser o atendimento escolar a todos, respeitando a diversidade cultural¹⁶ e as diferenças individuais.

No entanto, a discussão mais específica sobre Educação Inclusiva, ou pelo menos aquilo que na Conferência passou a se denominar Educação Inclusiva, vai acontecer em 1994 em Salamanca (Espanha), na *Conferência Mundial de Educação Especial*, que teve como objetivo principal, definir princípios, políticas e práticas na área do atendimento educacional de pessoas com deficiência. Dessa Conferência resultou a Declaração de Salamanca, em que reafirma o compromisso com a Educação Para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do

¹⁶ Segundo a “Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural”, realizada em 2001 pela UNESCO, a diversidade cultural é a manifestação original e plural de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades referentes a toda humanidade. O documento compara a necessidade da diversidade cultural para o gênero humano como a diversidade natural para a natureza.

providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com deficiência dentro do sistema regular de ensino.

Dez anos após a Conferência de Jomtien, foi realizada em 2000, Dakar (Senegal), a segunda *Conferência de Educação Para Todos: O Compromisso de Dakar*, em que avaliaram os resultados obtidos nesses dez anos que se passaram desde Jomtien, para identificar as metas atingidas a partir dos compromissos assumidos pelos países em satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos; erradicar o analfabetismo e universalizar o acesso a escola na infância.

No caso do Brasil, as metas atingidas em relação às necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos; erradicação do analfabetismo e universalização do acesso à escola na infância, na própria apresentação do documento *O Compromisso de Dakar*, produzido em parceria UNESCO/CONSED, fala-se dos progressos que foram alcançados no Brasil, “sobretudo no plano quantitativo”, no entanto, no mesmo documento admite-se que ainda existem muitas lacunas e a justificativa dada ao não cumprimento das metas estabelecidas, é referente ao déficit adquirido no percurso histórico do país em relação à educação.

Na realidade, assim como no Brasil, em vários países pobres, o princípio básico da Declaração Mundial de Educação Para Todos, **EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA TODOS**, parecia não refletir a realidade, como no próprio documento de Dakar é feita a afirmação:

[...] é inaceitável que, no ano 2000, mais de 113 milhões de crianças continuem sem acesso ao ensino primário; que 880 milhões de adultos sejam analfabetos; que a discriminação de gênero continue a permear os sistemas educacionais; e que a qualidade de aprendizagem e da aquisição de valores e habilidade humanas não satisfaçam as aspirações e necessidades dos indivíduos e das sociedades. Nega-se a jovens e adultos o acesso às técnicas e conhecimentos necessários para encontrar emprego remunerado e participar plenamente da sociedade. Sem um progresso acelerado na direção de uma Educação para Todos, as metas nacionais e internacionais acordadas para a redução da pobreza não serão alcançadas e as desigualdades entre as nações e dentro de cada sociedade se ampliarão. (UNESCO, 2001, p. 8)

Ainda que seja real o avanço quantitativo do acesso à educação no mundo, ainda é real a exclusão escolar, mesmo considerando a importância dos documentos originados a partir das três Conferências, é fato que se reforçou mundialmente a ideia de que pessoas com deficiência devem preferencialmente permanecer em escolas regulares sem obrigatoriamente estar condicionada ao encaminhamento às instituições de educação especial, assim como vem se expandindo a ideia de respeito à diversidade, a defesa pelo direito de qualquer pessoa ter educação de qualidade, independentemente de sua condição econômica, social, política, cultural, étnica, racial, sexual, etc. No entanto, ainda são muito mais intenções do que ações.

Nesse sentido, não considero coerente negar o importante papel de direcionador de políticas educacionais que esses documentos vêm exercendo no mundo. No caso do Brasil, é possível identificar traços direcionados da Declaração de Salamanca nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Por exemplo, na Declaração de Salamanca, pede-se que os governos “*garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas*”. Essas recomendações se confirmam no Brasil, como define a Resolução nº 2 de 11/09/2001, do Conselho Nacional de Educação, em que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, afirmando:

Em consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino.

[...]

Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2001).

Como é possível perceber, a formação de professores para a educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva é exigida pela lei educacional

brasileira, com isso, independentemente de se concordar ou não com que prescreve a resolução, é necessária a discussão a respeito do assunto.

Outro ponto importante a destacar, é quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena que, na Resolução CNE/CP Nº 2/2001, Art. 6º, parágrafo 3º, em que define os conhecimentos exigidos para a constituição de competências do professor, entre outros, no inciso II, diz que “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas”, são necessários para a prática docente. Percebe-se aí, uma Educação Inclusiva menos centrada na educação especial e um pouco mais direcionada para a diversidade.

Tendo em vista o debate teórico e as prescrições oficiais nacionais referentes à formação do professor para uma prática voltada à inclusão escolar, é que apresento a questão central desta pesquisa: ***Que proposta curricular as IES públicas de Belém-PA construíram para os cursos de licenciatura em Geografia face a demanda de formação do professor inclusivo previsto na atual legislação brasileira?***

A partir desta questão central, definem-se as seguintes questões de investigação:

- Que competências foram anunciadas nos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura em Geografia das IES públicas de Belém-PA, para o desenvolvimento do trabalho docente na perspectiva da Educação Inclusiva?
- Que concepção de competência foi adotada nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Geografia das IES Públicas de Belém (PA)?;
- As competências manifestadas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Geografia das IES Públicas de Belém (PA) são coerentes com o perfil que os documentos oficiais prescrevem visando a formação dos professores inclusivos?

Portanto, essas questões que perpassam pela discussão e ação em torno da formação inicial de professores de Geografia na perspectiva da Educação Inclusiva, serão importantes para identificar o perfil de professor de Geografia que UFPA e IFPA pretendem formar.

Para que se consiga responder a essas perguntas, é preciso definir os elementos norteadores dessa pesquisa, nesse sentido, os objetivos – geral e específico – dessa pesquisa seguem as seguintes orientações:

Objetivo Geral:

Analisar se os Projetos Pedagógicos das IES públicas de Belém-PA, construídas para os cursos de licenciatura em Geografia, consideram em sua proposta curricular que contribua para uma formação de professor inclusivo a partir das competências previstas na atual legislação brasileira.

Objetivos Específicos:

- Discutir a partir das concepções de aprendizagem o que vem a ser competências;
- Analisar a concepção de competência adotada nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Geografia das IES Públicas de Belém (PA);
- Analisar as competências anunciadas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Geografia das IES Públicas de Belém (PA) visando a formação dos professores inclusivos.

1.3. LOCALIZANDO A METODOLOGIA PARA A CAMINHADA

Antes de anunciar a escolha metodológica, traremos novamente o objeto dessa pesquisa para evidenciar o que se pretende enquanto investigação. Portanto, investigar “*Os princípios norteadores para uma Educação Inclusiva e a concepção de competência presente nos Projetos Pedagógicos dos cursos de formação inicial de professores de Geografia ofertados pelas IES públicas em Belém-PA*”, requer explicações – ainda que parciais – da realidade acadêmica, pois envolve sujeitos com diferentes subjetividades, que ao conviverem em um mesmo espaço

institucional, formam um mosaico social, dimensionado por questões políticas, econômicas e culturais, necessitando para que se possa ter um tratamento científico, procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, ou seja, é necessário constituir um caminho metodológico para entender a realidade ou para descobrir verdades parciais (MARCONI; LAKATOS, 2007).

Para isso, é necessário definir a metodologia que viabilizará os objetivos que se pretende alcançar nessa pesquisa. Segundo Minayo “a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador” (1994, p. 16). Nesse sentido, dentro do conjunto de elementos que fazem parte da metodologia, optamos pela abordagem qualitativa como proposta de investigação. Essa opção não é aleatória, se justifica pela necessidade de responder questões intencionais, no caso, competências e habilidades, em que identificar essas categorias em uma dada realidade, que é complexa e não linear, não será pela quantificação¹⁷ das informações, pois, essa pesquisa trabalha uma realidade social, “ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (*Idem*, p. 21-22).

Essa opção pela pesquisa qualitativa, não se dá somente pelas características que essa abordagem apresenta, mas, também, por que há precisão de entender o objeto em um contexto histórico, pois, partindo do princípio que as atuais formas de vida social, as instituições e os costumes têm origem no passado (MARCONI; LAKATOS, *idem*), é importante pesquisar suas raízes, assim, será possível perceber seu movimento e, conseqüentemente; suas materializações, suas contradições, suas intencionalidades, possibilitando verificar suas influências na atualidade.

Na proposição de olhar o objeto a partir de uma materialidade histórica, assim como, o movimento contraditório em que se constitui, anunciamos a intenção de desenvolver o enfoque científico denominado de *Materialismo Histórico e Dialético*. Em se tratando de um método que, segundo Oliveira (2008, p. 53), “requer

¹⁷ Segundo Oliveira (2008), o principal problema da abordagem quantitativa é em relação à obtenção de seus dados, adquiridos de forma estanque, isolados, lineares sem nenhuma intenção entre o pesquisador e seu objeto, tendo como princípio, simplesmente quantificar.

o estudo da realidade em seu movimento, analisando as partes em constante relação com a totalidade”. Severino (2008), diz que o método dialético é uma epistemologia que se baseia em alguns pressupostos, que são: totalidade, historicidade, complexidade, dialeticidade, praxidade, cientificidade e concreticidade. Sobre a concepção materialista da história Marx e Engels afirmam:

Essa concepção da história assenta, portanto, no desenvolvimento do processo real da produção, partindo logo da produção material da vida imediata, e na concepção da forma de intercâmbio intimamente ligada a esse modo de produção e por ele produzida, ou seja, a sociedade civil nos seus diversos estágios, como base de toda a história, e bem assim na representação da sua ação como Estado, explicando a partir dela todos os diferentes produtos teóricos e formas da consciência – a religião, a filosofia, a moral etc. – e estudando a partir destas o seu nascimento; desse modo, naturalmente, a coisa pode também ser apresentada na sua totalidade (e por isso também a ação recíproca dessas diferentes facetas umas sobre as outras). (2009, p. 55-6)

Sobre a identificação das competências e habilidades, assim como suas concepções nos projetos pedagógicos das licenciaturas em Geografia da UFPA e IFPA, os resultados não foram obtidos a partir da leitura isolada de suas partes. Para tal, utilizamos como parâmetro as próprias concepções adotadas nos documentos oficiais nacionais (Resoluções CNE/CB 2/2001, CNE/CP 1/2002, CNE/CES 14/2002, LDB 9394/96 e os Pareceres da DCN) e esses documentos, com os relatórios internacionais (Declaração Mundial de Educação para Todos/1990, Declaração de Salamanca/1994, Educação: tesouro a descobrir/1998 e Compromisso de Dakar/2000), e estes últimos, com seus referenciais teóricos.

A conexão estabelecida entre os vários documentos e seus referenciais teóricos nos possibilitou investigar epistemologicamente as linguagens “competências e habilidades”. Assim, tornou-se possível afirmar que o conjunto de significações das partes está articulado com o todo, ou seja, o fenômeno não se explica de forma isolada da sociedade, mas a partir de uma *totalidade*. Portanto, a atualidade não é entendida separadamente do passado, a *historicidade* é um movimento em que cada momento está articulado de um processo histórico mais abrangente.

O objeto estudado, apesar de sua particularidade, é uno e múltiplo ao mesmo tempo, é unidade e totalidade, é resultante de múltiplas determinações que

ultrapassam a simplória acumulação de coisas, perpassa por um fluxo permanentemente de transformação e *complexidade*. Por se tratar de uma análise que olha o objeto a partir de um movimento histórico e não linear, seguindo uma lógica da contradição e não da identidade, a realidade será entendida a partir da dialeticidade, ou seja, da constituição da luta de contrários, movida por permanentes conflitos. Os fenômenos sociais acontecem articulados entre si, na espacialidade e na temporalidade, no desenvolvimento sempre histórico e social, de abordagens econômico-políticas. Por isso a pesquisa científica embasada no materialismo histórico e dialético, se dá em uma *praxi da concreticidade* (SEVERINO, 2008), em que o estudo dos acontecimentos e fenômenos sociais, acontece a partir da realidade.

Indubitavelmente, a opção pelo método está relacionada por uma concepção ideológica, pela minha formação política, conseqüentemente, pelo meu olhar para a realidade social. No entanto, tenho o discernimento que o conjunto metodológico que compõe uma pesquisa, não se constitui unicamente por questões ideológicas, mas pelo que a pesquisa demanda a partir de seu problema e objetivos, por isso, quando anuncio a intenção de pesquisar a formação inicial de professores de Geografia, especificamente de duas Instituições públicas, a UFPA e o IFPA, defino o tipo de pesquisa como sendo o *estudo de caso*, pois, para Severino (*idem*), trata-se de estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos. Para Oliveira (2008), é um estudo particularizado que visa buscar aprofundamentos e explicações para determinado fato ou fenômeno da realidade empírica, a autora, classifica o estudo de caso como: intrínseco ou de caso único, instrumental e múltiplo. Por se tratar do estudo de caso de duas instituições, essa pesquisa é do tipo *estudo de caso múltiplo*, mas, para fim didático, citarei as definições da autora:

O *estudo de caso intrínseco* ou *único* trata de uma única realidade que pode ser estudada exaustivamente, na tentativa de se buscar novos elementos que possam explicar o objeto de estudo. O *estudo de caso instrumental* fundamenta-se em um determinado modelo teórico, no qual se pretende analisar diferentes fenômenos que possam corroborar ou não o modelo preestabelecido. Para o estudo de caso múltiplo, a pesquisa utiliza mais de uma realidade para confrontar dados, visando buscar explicações e fundamentos para os fenômenos que caracterizam o objeto de estudo. (OLIVEIRA, 2008, p. 56)

Em relação à vantagem e desvantagem do estudo de caso, Laville e Dionne (1999) vêem como vantagem mais marcante do estudo de caso a possibilidade de aprofundamento. Os mesmos autores apontam como desvantagem ou críticas ao estudo de caso, o fato desse tipo de pesquisa resultar em conclusões dificilmente generalizáveis. Considero que nessa pesquisa não se trata de desvantagem, pois, não temos pretensão de transformar os resultados em generalizações, já que o que interessa é entender a realidade da formação inicial de professores de Geografia dessas duas IES sem pretender entender a formação inicial de professores de Geografia de outras Instituições de ensino superior no estado ou no Brasil ou no mundo, a partir dos resultados obtidos nas duas instituições pesquisadas.

Para atingir o objetivo referente à identificação das competências para formação de professores inclusivos, assim como sua(s) concepção(ões), nos projetos pedagógicos das licenciaturas em Geografia da UFPA e IFPA, a coleta de dados se deu por meio da pesquisa documental, já que a forma que optamos para identificar aspectos relacionados à Educação Inclusiva na formação inicial dos graduandos de Geografia das IES públicas de Belém mencionadas acima foi através dos projetos pedagógicos produzidos pela UFPA e IFPA, que após a aplicação, obtenção e mensuração dos dados, foram analisados. Porém, ainda que os projetos pedagógicos tornaram-se centrais para esse trabalho, a pesquisa documental não ficou restrita a esses documentos, também outros documentos (nacionais e internacionais) foram importantíssimos para investigarmos o objeto definido, que mais abaixo serão identificados.

Quanto à análise, optamos pela documental e do conteúdo que, segundo Marconi e Lakatos, análise documental

[...] consiste em saber esclarecer a especialidade e o campo de análise de conteúdo. Seria um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento de forma diferente. Trabalha com documentos, principalmente, por classificações-indexação. Seu objetivo consiste na rerepresentação condensada da informação (2007, p. 29).

Também, além de analisar o conteúdo do documento referente às competências necessárias para uma prática inclusiva, é necessário analisar os enunciados do discurso e das informações presentes no PP das IES selecionadas,

portanto, as mensagens escritas são o ponto central da análise, já que há relação entre a emissão das mensagens, as condições contextuais de seus produtores e as influências ideológicas. Sobre esse último aspecto, Maria Laura Franco afirma que

[...] os componentes ideológicos impregnados nas mensagens socialmente construídas, via *objetivação* do discurso, mas com a possibilidade de serem ultrapassadas ou “desconstruídas”, mediante um processo trabalhoso (mas, não impossível) e dialético, tendo em vista a explicação do processo de *ancoragem* e estabelecendo como meta final o desenvolvimento da consciência (2008, p. 20).

Considerando a importância do professor para a escola inclusiva, entender e identificar, na formação inicial dos professores, aspectos relacionados à Educação Inclusiva, utilizando a categoria *competência* como forma de identificação, possibilitou desvelar amarras que impedem uma prática inclusiva nas escolas ou confirmar que tais graduações estão contribuindo para formação de professores de Geografia inclusivos. Portanto, contribuir tanto para as instituições como para a sociedade, na discussão e reflexão quanto à formação de professores inclusivos.

Para chegar ao alcance dos objetivos da pesquisa foram analisados os Projetos Pedagógicos dos cursos de Geografia das duas instituições para relacionar esses Projetos Pedagógicos com as prescrições e orientações oficiais, e as discussões teóricas sobre formação de professor e Educação Inclusiva, assim, analisar as orientações e prescrições oficiais referentes ao desenvolvimento de competências e conteúdos para serem desenvolvidos no processo de formação inicial do professor para Educação Inclusiva. Também, foram analisados documentos oficiais internacionais, como: a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) e o documento Compromisso de Dakar (2000), Educação: tesouro a descobrir (1998); e nacionais, entre os principais, destaque, 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, de 18 de fevereiro de 2002); Diretrizes Curriculares para os cursos de Geografia (Resolução CNE/CES 14, de 13 de março de 2002) e os Pareceres da DCN, respectivamente: CNE/CB 17/2001 e CNE/CP 9/2001, além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96.

É importante destacar, seja como forma didática, seja como forma de planejamento metodológico, que essa pesquisa aconteceu em etapas, não tanto rígidas, mas necessárias para ser viabilizada no tempo pré-estabelecido.

A pesquisa bibliográfica ou de fontes secundárias foi o primeiro passo, objetivando o mapeamento das referências que se tornaram públicas em relação ao tema de pesquisa, assim como a análise dos documentos oficiais nacionais objetivando identificar o perfil de professor almejado nas prescrições oficiais voltadas para implementação da Educação Inclusiva e a concepção e identificação de competências para a inclusão.

A busca pelas referências se deu na forma tradicional que é a consulta às bibliotecas, neste caso foram quatro: Biblioteca Central da Universidade Federal do Pará; Biblioteca do Instituto de Ciência da Educação, também da UFPA; Biblioteca da Universidade do Estado do Pará e; Biblioteca da Universidade da Amazônia. Além das visitas às bibliotecas locais/presenciais, a pesquisa bibliográfica também foi realizada pela forma virtual, em que foi consultado o banco de teses da Capes, que a partir da localização de títulos relacionados à formação de professores e Educação Inclusiva, necessitamos consultar o banco de teses das IES em que os títulos estão disponíveis.

O site do MEC foi outro endereço eletrônico bastante visitado, de lá pudemos obter revistas, artigos, leis, resoluções, decretos e outros documentos oficiais nacionais e internacionais. O site do *Scielo* foi outro importante endereço, em que foi possível ter acesso a um vasto acervo de artigos e periódicos. A utilização dos *sites* de busca tornou-se outra opção, levando a vários endereços eletrônicos de revistas e instituições. Essa pesquisa tornou viável o contato com um grande leque de referências para subsidiar teoricamente a pesquisa, além de possibilitar um mapeamento – títulos e localização – de livros, teses, dissertações e artigos.

A partir da construção de um referencial teórico que, não necessariamente foi rigorosamente linear e separado da análise, pois, a própria construção da análise demandou a revisão das leituras já estabelecidas e de outras novas, chegou-se a segunda etapa que foi a análise dos documentos oficiais e estrangeiros, para tal, consideramos quatro categorias conceituais para análise: inclusão, competências, habilidades e formação de professores.

A inclusão pela relevância que tem para esta pesquisa e pela ênfase que tem ganhado no cenário educacional nas últimas décadas. Competências e

habilidades pelo trato de novidade e por ganhar importância nas prescrições oficiais brasileiras. A formação de professores pela importância que tem no desenvolvimento (ou não) das prescrições oficiais, e assim, teoricamente, concretizar o projeto de educação que o governo liberal almeja para o Brasil.

A terceira e última etapa se deteve a análise dos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura das duas instituições selecionadas, objetivando identificar o perfil de professor almejado na partir da proposta de formação de professores de Geografia das duas IES públicas, assim como a concepção de competências e habilidades e suas relações com a formação de professores inclusivos.

Com o objetivo de evidenciar a concepção de competências adotadas nos Projetos Pedagógicos dos cursos de Geografia das IES públicas de Belém-PA no contexto da implantação da inclusão desenvolvemos a análise. Assim necessitamos retomar o diálogo com os referenciais teóricos, podendo chegar a resultados que evidenciavam os princípios, fundamentos e políticas que consolidam a proposta de Educação Inclusiva.

Como forma de sistematizar a análise, foram organizados alguns passos para se concretizar a tabulação: 1º) identificar nos PP as expressões *Educação Inclusiva*, *Inclusão Escolar*, *Educação Especial* e *Competência(s)/Habilidade(s)*; 2º) identificar os documentos oficiais que orientam proposta de Educação Inclusiva e os documentos e referenciais teóricos que fundamentam a concepção de Competência desenvolvida nos PP; 3º) analisar a proposta de formação de professores para inclusão manifestada nos PP; 4º) analisar em que concepção de aprendizagem está fundamentada a linguagem competência.

Com a análise dos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura em Geografia da UFPA e do IFPA, concluiu-se o quarto e quinto capítulos, já que o primeiro é a Introdução; o segundo um diálogo com autores sobre Educação Inclusiva; o terceiro é a formação inicial e permanente de professores a partir da perspectiva inclusiva; o quarto é a discussão sobre as competências adotadas nas prescrições curriculares para formação de professores no Brasil; e finalizando, a análise dos projetos pedagógicos da UFPA e do IFPA – ambos, licenciaturas de Geografia ofertadas em Belém – identificando suas proposições para formação de professores inclusivos, assim, como a concepção de competência adotada por essas instituições a partir desses documentos.

Esta pesquisa como produto tem por finalidade contribuir academicamente e socialmente com a discussão *Educação Inclusiva*, e retornar socialmente o investimento público destinado a mim e minha pesquisa, também, atingir o objetivo pessoal, anunciado no início desse capítulo que é “repensar minha própria formação e atuação como docente” e “nutrir-me de conhecimentos que me transforme e me faça transformador para uma prática inclusiva.

1.4. APRESENTAÇÃO DO PERCURSO DA CAMINHADA

A dissertação está organizada em seis seções, sendo a primeira a introdução e a sexta as conclusões finais, as quatro intermediárias denominadas de capítulos.

A segunda seção ou capítulo 2, intitulada “*Sobre a educação inclusiva: o que a literatura tem a dizer?*”, tem como objetivo discutir sobre a Educação Inclusiva a partir da literatura científica, procurando sua origem e buscando enfatizar suas concepções e contradições, desvelando os discursos por trás do “paradoxo” inclusão/exclusão. Para adentrar no debate, iniciaremos trazendo três aspectos que consideramos influentes para o reducionismo da definição de inclusão, tendo como implicação sua sinonímia a educação especial. Também, como forma de entender a sinonímia e reducionismo atribuídos à Educação Inclusiva, será realizada uma análise a partir das indicações teóricas e das prescrições oficiais, passando pela revisão conceitual de inclusão a partir do movimento integracionista e a partir do discurso da Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos; para enfim, traçarmos aquilo que afirmamos e consideramos como Educação Inclusiva.

A terceira seção ou capítulo 3, denominado “*A Educação Inclusiva e a demanda por um novo perfil para o professor*”, objetiva analisar o perfil de professor almejado nas prescrições oficiais voltadas para implementação da Educação Inclusiva, e aquele que consideramos ser necessário para transformação de um professor inclusivo, e assim, construir uma escola inclusiva. Tal análise terá como plano central a crítica à influência da ideologia neoliberal sob as políticas educacionais do Brasil instauradas a partir da década de 1990. Assim, consideramos que o interesse pela formação de professores alinhados àquilo que o Estado neoliberal concebe como competências e habilidades necessárias para formação do

capital humano, também, da mesma forma, o interesse pela inclusão não só pode mascarar toda a malvadez excludente do sistema produtivo capitalista, como contribui para o controle social sobre a exclusão.

Na quarta seção, capítulo 4 “A concepção de competências adotada nas prescrições curriculares para os cursos de formação de professores no Brasil”. Na perspectiva de identificar as intencionalidades que estão por trás das competências, discutiremos e identificaremos a linguagem competência a partir de duas concepções de aprendizagem, o comportamentalismo experimental e o construtivismo psicogenético, considerando que são as concepções mais presentes nos documentos oficiais educacionais em nosso país.

A fim de identificar nos PP das licenciaturas de Geografia da UFPA e IFPA, a possibilidade de formação do futuro professor de Geografia na perspectiva inclusiva, a definição de competência adotada pelos PP, na seção cinco ou Capítulo 5, intitulada “A formação do professor de Geografia em Belém do Pará e as competências para o atendimento à Educação Inclusiva: os projetos pedagógicos em análise”, buscaremos identificar a concepção de competências, assim, poder apontar teoricamente que professor de Geografia pretende formar as instituições.

2. SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O QUE A LITERATURA TEM A DIZER?

A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças; diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas e prepará-los para ensinarem aquelas crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão. Isto se refere a todas as crianças que não estão beneficiando-se com a escolarização, e não apenas àquelas que são rotuladas com o termo “necessidades educacionais especiais”.
(Peter Mittler)

Início este capítulo sobre Educação Inclusiva afirmando que não iremos considerar aqui, uma abordagem de inclusão dentro de uma leitura da educação especial. Não queremos dizer com isso que consideramos o aluno com deficiência¹⁸ menos importante que qualquer outro aluno.

A discussão a respeito da Educação Inclusiva está eivada de contradições e controvérsias. Muitos a têm limitado ao âmbito da educação especial, ou o que é mais grave, tem se considerado a Educação Inclusiva como sinônima da educação especial. Destacaremos três fatores que consideramos importantes para o entendimento desse reducionismo e/ou sinonímia entre educação especial e Educação Inclusiva.

Essa equivocada sinonímia está, entre outros fatores, na própria origem recente do movimento inclusivo, e este, teve seu epicentro no movimento da educação especial. Alguns desses movimentos como o DPI, o REI e o FI¹⁹, seus

¹⁸ O aluno ou pessoas com deficiência são aquelas classificadas a partir de um nível médico-psicológico. Pela proposta da OMS, e retificada pela UNICEF, as pessoas com deficiência são aquelas que apresentam uma ou mais alterações de funcionamento ou falta de parte anatômica, acarretando na dificuldade de locomoção, percepção, pensamento ou relação social. Segundo Campbell (2009), deficiência é entendida como a dificuldade de uma pessoa exercer alguma função em virtude de limitação orgânica, considerando que não se refere à incapacidade, mas, a limitações.

¹⁹ DPI - Disabled Peoples' International (Organização Internacional de Pessoas com Deficiência); REI - Regular Education Initiative (Iniciativa de Educação Regular); FI - Full Inclusion (Inclusão Total).

fundadores, estavam ligados a grupos de pessoas com deficiência ou, desenvolviam algum tipo de trabalho com educação especial e isso acabou influenciando no direcionamento da Educação Inclusiva, fazendo com que, de alguma forma, se enraizasse a discussão da inclusão no âmbito das pessoas com deficiência, categorizando os dois grupos de alunos, os “com deficiência que precisam ser incluídos”, e os “sem deficiência que não precisam ser incluídos”. Contrariando essa perspectiva, Carlos Skliar diz que:

[...] é possível afirmar que a “educação especial” não existe, mas sim uma invenção disciplinar, desordenada, heterogênea, criada pelas ideias e os conceitos vagos do “normal”, da “norma”, da “normalidade”. Tal invenção disciplinar talvez tenha tido como objetivo principal, em sua origem, a pretensão de ordenar a desordem originada pela perturbação dessa outra invenção, dessa outra fabricação, dessa outra produção que chamamos habitualmente de “anormalidade” (2006, p. 17).

Ainda centrado nessa discussão da sinonímia entre educação especial e Educação Inclusiva, destacamos um segundo fator, agora relacionada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9394, de Dezembro de 1996, que em seu Capítulo V, trata especificamente da Educação Especial, entendida como uma modalidade de educação escolar, oferecida para alunos com deficiência²⁰, preferencialmente na rede regular de ensino.

Na Resolução CNE/CEB Nº 2 de 11 de Setembro de 2001 em que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no seu Art. 8º, parágrafo VI, o texto anuncia “condições para reflexão e elaboração teórica da Educação Inclusiva”, definindo aqueles que devem ser incluídos, que são: os alunos com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas, alunos que apresentem altas habilidades/superdotação, alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, ou seja, a inclusão, segundo os documentos oficiais, está relacionada aos alunos com deficiência e altas habilidades, desconsiderando os outros alunos, que mesmo não apresentando nenhuma deficiência clínica, podem não estar aprendendo e/ou adquirindo habilidades²¹ importantes para sua vida em sociedade.

²⁰ No texto original, utiliza-se o termo *educandos portadores de necessidades especiais*.

²¹ Sobre a definição de habilidades discutiremos no Capítulo 5.

Como foi demonstrado, os próprios documentos oficiais que normatizam a educação no país olham a inclusão de forma limitada, sob o parâmetro da educação especial, deixando de perceber, ou não querendo ver, que existem outros alunos que necessitam ser incluídos, mesmo não apresentando nenhuma deficiência diagnosticada, mas que por problemas relacionados à condição socioeconômica, a preconceitos, a violência ou, são segregados simplesmente por não conseguirem se alinhar a rigidez no aprendizado que a escola impõe.

As necessidades (especiais) de aprendizagem não são somente dos alunos considerados com deficiências, mas de todo e qualquer aluno, com ou sem deficiência, que não está conseguindo aprender. A Educação Inclusiva que consideramos busca a igualdade de acesso ao atendimento escolar e a igualdade de aprendizagem, só assim se dará o respeito à diversidade²² e à diferença²³ para que se possa responder a uma gama de necessidades, ou, na perspectiva da

²² Consideramos que diversidade é a unidade plural, ou seja, “é formada pelo conjunto de singularidades, mas também de semelhanças, que une o tecido das relações sociais” (FIGUEIREDO, 2002, p. 69). As singularidades podemos considerar como as várias categorias que marcam um mesmo território, como por exemplo, descendentes europeus, afros e asiáticos, homossexuais, heterossexuais, católicos, protestantes, etc., já as semelhanças são as características que marcam um grupo, por exemplo, a religião judaica. Quando tratamos a diferença o que marca é o indivíduo, independentemente de um grupo social manifestado pela diversidade, o que vai definir a diferença não é o fato de ser, por exemplo, descendentes quilombolas, mas dentro desse mesmo grupo, cada um descendente quilombola apresenta sua diferença. Poderia exemplificar, que dentro de um conjunto de alunos com a mesma deficiência, a auditiva por exemplo, não quer dizer que eles apresentem as mesmas necessidades de aprendizagem, cada um deles pode expressar uma necessidade de aprendizagem particular, o que marca a diferença dentro da diversidade.

²³ Não adotaremos aqui a definição de *diferença* como oposto à igualdade, nem como reducionismo de diversidade e nem como sinônimo de “diferencialismo”, ou seja, categorização, atitude racista, separação e diminuição de alguns traços, marcas ou identidades de alguns sujeitos em relação ao conjunto de diferenças humanas (SKLIAR, 2006). A *diferença* a nosso ver, não está representada em dois pontos hegemonicamente opostos como melhor/pior, bem/mal, positivo/negativo, superior/inferior, maioria/minoria, etc., ou como aquilo que foi fabricado como “normal”, “correto”, “positivo”, “melhor”, etc. A diferença está relacionada ao “entremeio” e não ao oposto, “é um sinal do imprevisível, que nos faz pensar no devir, nos remete ao acontecimento” (SKLIAR, 2006, p. 21). Procuraremos compartilhar da defesa de Skliar em relação ao conceito de *diferença*, não na fragmentação de alteridade como resquício da mesmice em identificar no que o outro se difere, mas preocupar-se com a “questão do outro”. Como afirma Lopes (2007, p. 21) “a diferença não pode ser entendida como um estado indesejável ou impróprio”, mas como a única condição de semelhança da humanidade que é o de ser individualmente diferente. Concordamos com a autora Maura Corsini Lopes (*idem*) quando afirma que *diferença* deve ser “compreendida como sendo o outro da igualdade” (2007, p. 20). A diferença está no rompimento com a ordem e no processo relacional com a identidade, “ser diferente é sentir diferente, é significar as distintas manifestações existentes dentro da cultura, é não ser o mesmo que o outro” (LOPES, *ibidem*, p. 23).

Educação Inclusiva a “diversidade e a diferença são consideradas como normais” (MITTLER, 2003, p. 33).

Considerar a educação especial como um processo de inclusão não só é um anacronismo como é discriminatório, pois muito já se avançou sobre a escolarização dos alunos com deficiência. Segundo Mittler (*Idem*) há poucas evidências da necessidade de intervenção educacional específica para alunos com deficiência diagnosticada com comprometimento específico²⁴, mas o que é consensual, segundo o autor, é que todos os alunos precisam de ensino de qualidade que considere os padrões individuais de aprendizagem.

[...] o uso continuado da palavra “especial” não é apenas um anacronismo, mas também é algo discriminatório. [...]. O desafio da inclusão é que ela objetiva a reestruturação do sistema para que ele possa responder a uma gama inteira de necessidades especiais. Logo, devemos encontrar palavras que impeçam a rotulação das crianças, ao mesmo tempo que enfatizem os desafios ao sistema. (MITTLER, 2003, p. 32)

Ainda sobre a escolarização de alunos com deficiência (diagnosticadas com *comprometimento específico*) e sua importância de se trabalhar em um mesmo espaço escolar com crianças ditas normais, Stainback; Stainback dizem que:

Para os alunos com deficiências cognitivas importantes, convém não se preocupar com habilidades acadêmicas. Strain defende que “é bastante razoável questionar a segregação predominante e profunda de crianças como as autistas em grupos de deficientes”. Para esses alunos, o que importa é a oportunidade de adquirir habilidades sociais através da sua inclusão (1999, p. 23).

Em relação ao enriquecimento que os alunos adquirem por oportunizarem a troca de experiências e convívio social, entre alunos com e sem deficiência em um mesmo espaço escolar, espera-se que contribua para o desenvolvimento cognitivo e faça com que os alunos com deficiência, consigam um melhor preparo para a vida em comunidade. Porém, afirmamos que a escola não é o único espaço que preparará os indivíduos para a vida.

²⁴ São considerados comprometimento específico, aquelas crianças com evidências claras de: dislexia, transtornos do déficit de atenção (com ou sem comportamento hiperativo), autismo e Síndrome de Asperger, Síndrome de Down, Síndrome do X-Frágil ou esclerose tuberosa.

Isso quer dizer que pensar o ensino através de uma Educação Inclusiva não é pensar o acúmulo de conhecimentos, mas o conhecimento que norteie os alunos à autonomia para a compreensão da realidade vivida por eles, também, experiências significativas para o relacionamento social e para convivência a partir do reconhecimento e respeito à diferença.

Outro fator que consideramos importante para uma leitura limitada da concepção de inclusão, está relacionado ao entendimento de Educação Inclusiva como evolução da educação especial. Isso faz parecer que a inclusão foi constituída por etapas em que cada uma delas se sobrepujou a outra.

Particularmente, não entendemos que o processo tenha se dado de forma evolutiva ou regular ou linear, a partir da superação de um pelo outro. De acordo com a concepção de alguns autores (CARVALHO, 2004; CHÁNCHEZ, 2005; BAPTISTA, 2006; BEYER, 2006; MANTOAN 2006b; MENDES, 2006), o movimento de inclusão inicia-se com o movimento integrativo, já que existiam escolas de ensino regular e escolas de ensino especializado ou de educação especial, sendo que alguns alunos com deficiência passavam a ser integrados em salas regulares sem que o cotidiano dessas salas fosse transformado, ou seja, os alunos com deficiência precisariam se adaptar às salas não especializadas, caso não conseguissem, voltariam para as turmas de educação especial.

Contrapondo-se ao movimento integracionista, surgem movimentos que propõem a fusão entre educação especial e educação regular, como foi o caso da *Iniciativa de Educação Regular – REI* (STAINBACK; STAINBACK, 1999), apresentando maneiras de desenvolver o atendimento de alunos com deficiência em classes regulares. No entanto, as escolas ou as classes, não passaram a ser inclusivas por conta dessa fusão, não houve evolução em relação à inclusão, pois, alguns alunos – aqueles com deficiência – tinham (têm) atendimento especializado em relação aos outros sem deficiência, procura-se melhorar o atendimento educacional de determinados alunos e não de todos. E o que se pretende não é buscar uma qualidade de ensino para uma ou duas categorias de alunos, mas buscar a qualidade no ensino radicalmente para todos.

Por tudo isso, temos percebido que o uso do termo “inclusão” tem se banalizado, tanto no discurso político, quanto escolar, programas televisivos, de saúde, etc. Fazemos essa afirmação, principalmente quando identificamos o conceito de inclusão relacionado unicamente às pessoas com “deficiência”, ou

quando se usa generalizações simplistas, como por exemplo: qualquer pessoa que nunca havia usado a internet e a partir de algum programa passa a usar com mais frequência já está incluída digitalmente; a pessoa com “deficiência” que passa a estudar em turmas regulares já está incluída na escola; até as instituições bancárias passaram a usar o termo inclusão, na forma de “sistema bancário inclusivo” que busca captar contas de clientes iletrados.

Todo esse simplismo em torno da inclusão cria na sociedade em geral – isso inclui as escolas e instituições de ensino superior – um entendimento equivocado do que venha ser incluir ou estar incluído. Pretendemos então, contribuir para a discussão sobre a concepção de Educação Inclusiva, trazendo para o debate o tema inclusão a partir da luta e construção de igualdade de direitos, independentemente de suas características físicas/mentais, racial, étnica, religiosa, gênero, opção sexual, etc. O que consideraremos aqui é que a inclusão se faz necessário como forma de combate às contradições geradas pelo Estado neoliberal, por isso afirmaremos que inclusão é radicalmente antagônica à exclusão e se faz por um movimento de luta que tem por princípio a conquista pela igualdade de direitos.

[...] o princípio da igualdade, como critério central de qualquer sociedade verdadeiramente livre. Igualdade não quer dizer uniformidade, como crê o neoliberalismo, mas, ao contrário, a única autêntica diversidade.

O lema de Marx conserva toda, absolutamente toda, sua vigência pluralista hoje: “a cada um, segundo as suas necessidades; de cada um, segundo suas capacidades”. A diferença entre os requisitos, os temperamentos, os talentos das pessoas está expressamente gravada nesta concepção clássica de uma sociedade igualitária e justa. O que significa isto hoje em dia? É uma igualização das possibilidades reais de cada cidadão viver uma vida plena, segundo o padrão que escolhe, sem carências ou desvantagens devido aos privilégios de outros, começando, bem entendido, com chances iguais de saúde, de educação, de maioria e de trabalho. (ANDERSON, 1995, p. 199)

A partir dessas reflexões, pretendemos neste capítulo, dialogar entre vários autores e autoras sobre o debate a cerca da concepção de Educação Inclusiva, procurando buscar uma orientação teórica que possibilite a discussão sobre o perfil do professor inclusivo, para isso, partiremos das indicações teóricas para chegar às prescrições oficiais.

2.1. “A INCLUSÃO COMO COLOCAÇÃO”: O DEBATE A CERCA DA INTEGRAÇÃO

Trazemos como forma provocativa a expressão *inclusão como colocação*, que é utilizada por Sánchez (2005) para definir o modelo que, nos últimos cinquenta anos, foi bastante desenvolvido e defendido pelo movimento de integração escolar, que se constituía em um sistema dual de ensino, existindo em um mesmo espaço “duas escolas” – a regular e a especial – uma para alunos sem deficiência e outra para alunos com deficiência, em que os alunos com deficiência eram colocados/integrados em classes regulares.

Apesar de Sánchez (*Idem*) considerar a integração como uma forma de inclusão, não se trata de dois lados de uma mesma moeda, ambas são versões opostas e separadas. A integração trata-se simplesmente de uma colocação seletiva de estudantes com deficiência em salas regulares, ainda assim, com serviços educacionais especiais e regulares coordenados (MENDES, 2006).

Rosita Carvalho discute integração e inclusão a partir dos seus significados léxicos, afirmando que “o significado de inclusão que consta nos dicionários é ato de inserir, colocar em, fazer figurar entre” (CARVALHO, 2004, p. 67), e que o vocábulo integração não aparece como inserção e sim como introduzir, que segundo a autora, “é o que mais se aproxima de inclusão” (*Idem*). Concluindo da seguinte forma:

Ao “pé da letra”, a inclusão entendida como inserção é o nível mais elementar do acolhimento entre pessoas, tal como nos ensina a sociologia. [Em relação aos] níveis de acolhimento que pessoas oferecem a pessoas sendo que o primeiro é o da inserção (sinônimo de inclusão, em nossa língua), no qual se oferece espaços físicos e não, necessariamente, as indispensáveis trocas simbólicas e afetivas entre as pessoas. (*Ibidem.*, p. 67-68)

Outro autor que busca no dicionário uma compreensão do significado de inclusão e a entende como uma forma de acolhimento é Beyer (2006), no entanto, faz a distinção entre inclusão e integração, afirmando que a segunda, provoca o surgimento de dois grupos de alunos: os que se encontram acolhidos no sistema escolar e os que estão fora do sistema, constituindo-se como alvo do movimento de integração. Para a abordagem inclusiva, não há categorização de grupos de alunos,

apenas crianças e adolescentes que compõem a comunidade escolar, todos diferentes, portanto, apresentando necessidades variadas.

Não se trata aqui de entender a integração e a inclusão a partir de seus significados léxicos, caso seja assim, trataremos a inclusão como sinônima da integração, mas, entendê-las a partir de seus princípios, de seus fundamentos e posicionamentos teórico-metodológicos, só assim, será possível perceber divergências existentes entre ambas.

Para pontuar essas divergências, Sasaki (2005) diz que o movimento da integração ocorre de três formas: 1) Pela inserção de pessoas com deficiência que, por méritos pessoais e profissionais, conseguem utilizar os espaços físicos e sociais, programas e serviços, sem que houvesse modificações por parte da sociedade; 2) Pela inserção de pessoas com deficiência que necessitam de alguma adaptação específica no espaço físico comum ou no procedimento da atividade comum; 3) Pela inserção de pessoas com deficiência em ambientes separados dentro dos sistemas gerais (escola especial junto à comunidade, classes especial numa escola regular, setor separado para pessoas com deficiência, horário separado para o atendimento às pessoas com deficiência, etc.).

Esse modelo integrativo, não deixa de ser uma inserção segregadora, mais ainda, quando impõe àqueles que se pretende integrar – as pessoas com deficiência – exigências rigorosas para sua inserção em classes regulares, ou seja, serão aceitas desde que estejam capazes de: a) adaptar-se a transição das classes especiais para as classes regulares; b) acompanhar os procedimentos de ensino-aprendizagem tradicionais; c) contornar os obstáculos existentes no meio físico; d) lidar com atitudes discriminatórias da sociedade; desempenhar papéis sociais individuais com autonomia, não necessariamente com independência (SASSAKI, *Idem*). Portanto, ainda que se identifiquem semânticas entre as palavras integração e inclusão, seus fundamentos são opostos.

O autor Rodrigues (2006), identifica três motivos para evidenciar essa oposição entre integração e inclusão: O primeiro é que se criou uma escola especial paralela à escola regular em que a categoria “alunos deficientes” tem condições especiais de atendimento (aulas suplementares, apoio educativo, possibilidade de estender o plano escolar de um ano em vários, condições especiais de avaliação, etc.). O segundo motivo é que a escola integrativa separava os alunos em dois tipos: os alunos “normais” e os alunos “deficientes”; para os alunos “normais” era mantida

a mesma lógica curricular, os mesmos valores e práticas, já os alunos “deficientes”, selecionava condições especiais de apoio, ainda que os aspectos centrais do currículo continuassem inalterados. A escola integrativa olhava a diferença unicamente pela deficiência, longe de uma concepção inclusiva. O terceiro motivo, o aluno “deficiente” na escola integrativa estava condicionado a sua adaptação à escola regular, precisaria que seu comportamento e rendimento fossem adequados, caso contrário retornaria à escola especial. Assim, o aluno “deficiente” não era um membro de pleno direito da escola, mas condicionado a, unicamente sua adaptação.

Fica bem evidente a semelhança da escola integrativa com a escola tradicional e não a uma escola inclusiva, já que a primeira exclui aqueles que não se adaptam a ela, e trata os alunos “deficientes” de forma privilegiada em relação aos alunos “normais”. A escola inclusiva é oposta à escola tradicional, pois, é inclusiva porque promove o sucesso para todos, encara todos os alunos como diferentes, portanto, todos os alunos necessitam de uma pedagogia diferenciada, todos os alunos têm pleno direito à participação da escola regular.

Além de categorizar os alunos em dois grupos – os “normais” e os “deficientes” – o processo integrativo afunila mais ainda a integração de alunos, pois, nem todos os alunos com deficiência estarão “aptos” à colocação em salas regulares, isso quer dizer, que a escola não se adapta para receber os alunos com deficiência, mas, são esses que precisam se adaptar à escola. Mantoan define a integração escolar da seguinte forma:

A integração escolar pode ser entendida como o “especial na educação”, ou seja, a justaposição do ensino especial ao regular, o que ocasiona um inchaço dessa modalidade pelo deslocamento de profissionais, recursos, métodos e técnicas da educação especial para as escolas regulares (MANTOAN, 2006a, p. 19).

Ainda que se possa afirmar que o modelo integrativo tenha como positivo a iniciativa de colocar em classes escolares regulares alunos com deficiência, não deixa de ser segregativo, pois a escola integrativa aceita esses alunos desde que sejam capazes de: a) moldar-se aos serviços especiais separados; b) acompanhar os procedimentos da escola, sem que estes sejam adaptados a eles; c) contornar obstáculos existentes ao meio físico; d) lidar com atitudes discriminatórias da sociedade; e) desempenhar papéis sociais individualmente com autonomia.

Ao abordar o discurso sobre integração no âmbito da inclusão, pretendemos através da apresentação e contraposição das ideias de alguns autores nacionais e estrangeiros, contribuir para o debate que cerca o tema Educação Inclusiva, principalmente no que diz respeito ao reducionismo que se atribui à inclusão de pessoas com deficiência e ao tratamento de Educação Inclusiva como sinônimo de educação especial, assim como ao equivocado evolucionismo que se faz ao conceito de inclusão.

A título de resumo, apresentamos as principais diferenças entre os conceitos de integração e inclusão:

QUADRO 1: Comparação entre integração escolar e inclusão escolar.

INTEGRAÇÃO	INCLUSÃO
Competição	Cooperação/solidariedade
Seleção	Respeito às diferenças
Individualidade	Comunidade
Preconceitos	Valorização das diferenças
Visão individualizada	Melhora para todos
Modelo técnico-racional	Pesquisa reflexiva

FONTE: SÁNCHEZ, 2006, p. 16.

A figura 1 da página seguinte ilustra os diferentes movimentos, de exclusão, de educação especial, de integração escolar e de Educação Inclusiva. Observando que não tentaremos demonstrar através da figura uma evolução histórica de fases lineares em que se inicia com a exclusão até se chegar à inclusão, ou o que se costuma definir como evolução conceitual da inclusão, nem legitimar o aluno com deficiência como o único a ser incluído, o objetivo aqui é unicamente ilustrativo.

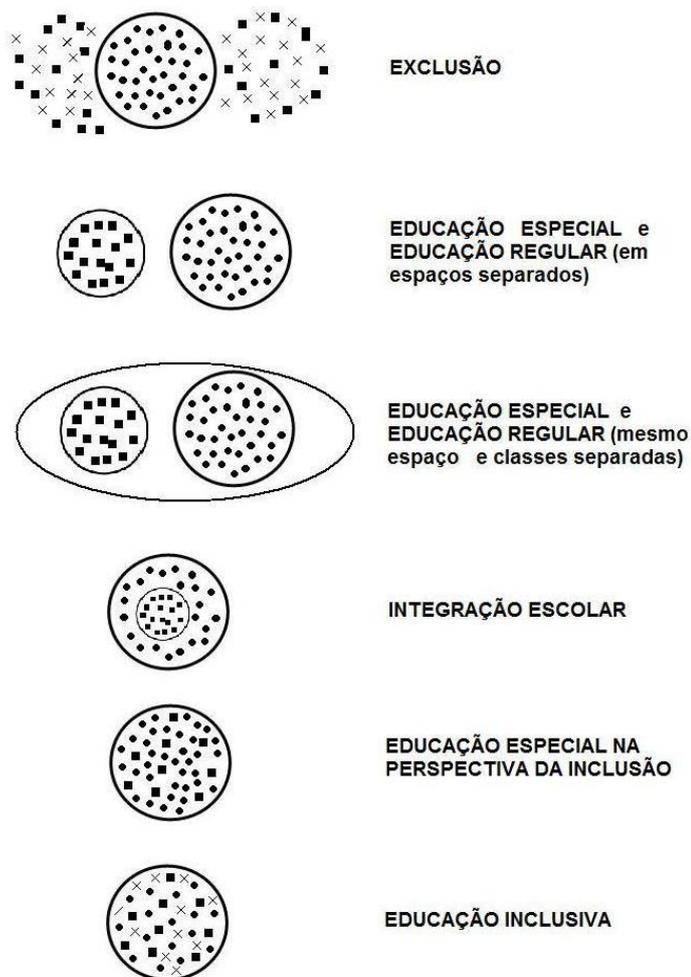


FIGURA 1: Representação dos movimentos de inclusão escolar.

LEGENDA:

- Pessoas ditas normais
- Pessoas com deficiência
- x Outras diferenças
- Espaço escolar

FONTE: BEYER, 2006, p. 76 [adaptada pelo autor].

2.2. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO “EDUCAÇÃO PARA TODOS”

É inegável a amplitude que o tema inclusão vem ganhando em todos os setores da sociedade, principalmente, nos debates educativos, que adquire denominação de Educação Inclusiva ou Inclusão Escolar. Entre as ideias difundidas sobre o tema, destacaremos, por sua repercussão mundial, a defendida na

Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos, que tem como princípio, a orientação de que todas...

[...] escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras, [...] 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 desvantajados ou marginalizados (UNESCO, 2000).

Discutir a Educação Inclusiva a partir da concepção estabelecida na Conferência “*Educação Para Todos*”, não pode ser feita de forma desatenta, principalmente por dois motivos: primeiramente, por se tratar de uma tendência exógena pensada a partir de organizações internacionais - como é o caso da UNICEF, UNESCO, e Banco Mundial – fortemente vinculadas às Nações que abrigam e dependem do grande capital internacional; em segundo, por ser uma tendência que tem gerado fortes influências nas políticas educacionais e nos modos de funcionamento da educação em vários países, inclusive no Brasil.

É fundamental perceber o contexto histórico em que a *Educação Para Todos* está sendo proposta. O aumento da pobreza no mundo amplia o número de excluídos. Na Europa, uma multidão de africanos, asiáticos e latinos atravessam as fronteiras em busca de melhores condições de vida. Na América do Norte, o mesmo acontece, principalmente com os excluídos da América Latina que se desdobram para entrar nos Estados Unidos e Canadá em busca da remuneração em dólar.

Do século XVI às primeiras décadas do século XX, os bolsões de excluídos da Europa, fugindo da pobreza, da falta de emprego, da perseguição de diversas naturezas e das guerras, atravessavam o oceano, principalmente em direção à América. Agora, o quadro se inverte, no passado os países que lançavam seus emigrantes, hoje recebem milhões de imigrantes.

Hoje, com a avalanche de imigrantes se espalhando pelas Nações economicamente mais ricas, é muito comum a apropriação do discurso da diversidade, ou, como Skliar (SCHMIDT; BAPTISTA; SKLIAR, 2001) define, discurso progressista aparente da diversidade, pois, tem-se mostrado politicamente correto fazer o discurso do respeito e da aceitação das “minorias”, no entanto, precisamos estar atentos a ambiguidade desses discursos sobre diversidade.

A escola inclusiva tem abusado das noções de respeito, aceitação, solidariedade e tolerância para com a diversidade. Temos que nos interrogar principalmente sobre a política de tolerância, colocando a ênfase nas ambiguidades dos diferentes regimes de tolerância que a humanidade tem construído. Numa espécie de altos e baixos, a história da tolerância tem se deslocado desde o privilégio do indivíduo em detrimento do reconhecimento dos grupos ou, inversamente, aquilo que é de tolerar é o grupo, deixando de resolver a questão da liberdade individual. A escola inclusiva parece focalizar o respeito sobre aquilo que está fora, sem especificar as condições existenciais daquilo que será estar dentro. (SCHMIDT; BAPTISTA; SKLIAR, 2001, p.40)

Por isso, desvelar a Educação Inclusiva que se faz necessário, entendendo não haver neutralidade nos discursos sobre inclusão, todos eles difundem alguma ideologia, podendo tanto desvelar como camuflar e mistificar a realidade. É chamada a atenção para o fato de que “a inclusão pode atender, ao mesmo tempo, aos interesses tanto de conservadores quanto de progressistas; ou, para sermos mais específicos, tanto aos neoliberais quanto aos anti-neoliberais...” (VEIGA-NETO, 2008, p. 18).

Em entrevista, Skliar (SCHMIDT; BAPTISTA; SKLIAR, 2001), menciona que o neoliberalismo vem pensando a educação a partir de uma lógica empresarial, entendendo que a exclusão gera custo para o Estado através de políticas de assistência, no caso específico da educação especial, existe uma estratégia de redução de custos em relação aos benefícios que as pessoas com deficiência têm direito, além de outros custos que o Estado tem com assistência aos desempregados, aos sem teto, etc., que na lógica do capital humano²⁵ não retornam como ganhos, isso quer dizer, se as pessoas com deficiência que até então são mantidas por políticas, a partir do momento que se qualificam para o mercado de trabalho, deixam de ser mantidas pelo poder público, e isso gerará diminuição de despesas.

A ideia de que a escola seria o meio de ascensão econômica enfatizou a crença de que seria a única responsável pela solução dos problemas sociais, dando a mesma condição de *panacéia*. O mesmo tem sido feito com a Educação Inclusiva, sustentando a ideia que sua implementação resolverá os problemas da educação, conseqüentemente, acredita-se que a Educação Inclusiva dependa unicamente de mudanças no âmbito educacional. Mas, necessitará de mudanças nas políticas

²⁵ Discutiremos essa categoria no próximo capítulo.

sociais, na distribuição de renda, no acesso diferenciado aos bens materiais, na cultura, etc. (LAPLANE, 2007).

Até algumas décadas atrás, o discurso de escola para todos era que, na escola todos eram iguais, as oportunidades e o acesso à educação deveriam ser garantidos a todos os cidadãos. O discurso perverso da “igualdade” introjetou, principalmente nas camadas mais desfavorecidas, a culpabilidade pelo fracasso como inerente a eles, já que todos, supostamente, tinham as “mesmas oportunidades”.

A escola inclusiva pensada pelas grandes Conferências pode ser também uma escola com práticas reacionárias, beneficentes e caridosas (acolhedoras), muito mais preocupada com a qualidade econômica do que com a qualidade social. Na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, documento produzido pela UNESCO em parceria com a UNICEF e o Banco Mundial, é colocada a educação básica como responsabilidade de toda a sociedade, por isso, a necessidade de estabelecer parcerias com organizações governamentais e não governamentais, instituições, etc., afirmando que os parceiros que deverão se unir às autoridades educacionais, além dos educadores e dos outros trabalhadores da área educacional, as famílias, comunidades, empresas privadas (inclusive as da área de informação e comunicação). Sobre esse aspecto Frigotto afirma que:

No âmbito organizativo e institucional, a educação básica, de direito social de todos, passa a ser cada vez mais encarada como um serviço a ser prestado e adquirido no mercado ou como filantropia. As apelativas e sequenciais campanhas de “adote uma escola”, “amigos da escola”, “padrinho da escola” e, agora, do “voluntariado”, explicitam a substituição de políticas efetivas por campanhas filantrópicas. Passa-se a imagem e instaura-se uma efetiva materialidade de que a educação fundamental e média não é objeto de profissionais qualificados, mas de professores substitutos e de voluntários (2005, p. 21).

Sob a perspectiva da benevolência, a Educação Inclusiva a partir da *Educação Para Todos*, parece pensar unicamente no plano do incluído e não pelo plano da exclusão, já que falar da inclusão é politicamente correto, falar da exclusão é denunciador, ou como diz Lopes (2007, p.11) “toda a lei mantém aqueles que denominamos excluídos fora de seu controle, pois não cabe a ela pensar o excluído, mas cabe prever o incluído”.

2.3. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITO E PRINCÍPIOS

Realizar a definição de *Educação Inclusiva* a partir dos conceitos presentes na literatura não é uma tarefa simples, principalmente por que não é consensual e está repleta de polêmica. Aqui, procuraremos dialogar com alguns autores e autoras, definindo Educação Inclusiva a partir de uma visão crítica e questionadora, pois é preciso estar atento, vigilante e desconfiado dos discursos, principalmente aos que julgam uma naturalização da inclusão, assim como simplório o paradoxo entre inclusão e exclusão, igualdade e diferença.

Inicialmente, é necessário entendermos a Educação Inclusiva a partir da igualdade de direito ao acesso à instituição de ensino; em segundo lugar, preocupar-se que não basta estar matriculado, mas, ter condições de manter-se nela; um terceiro ponto refere-se a qualidade de ensino-aprendizagem dessa escola, fundamentalmente sobre a aprendizagem que não deve ser de exclusividade de uma categoria de aluno ou de um determinado número de alunos, mas de todos os alunos, independentemente de suas limitações para aprender determinados conhecimentos. Assim, acreditamos que a Educação Inclusiva pensada a partir de uma perspectiva social, imporá reformas radicais na escola como um todo, em que pensará e construirá a escola, excepcionalmente, para todos os alunos.

O objetivo de tal reforma é garantir o acesso e a participação de todas as crianças em todas as possibilidades de oportunidades oferecidas pela escola e impedir a segregação e o isolamento. Essa política foi planejada para beneficiar todos os alunos, incluindo aqueles pertencentes a minorias linguísticas e étnicas, aqueles com deficiência ou dificuldades de aprendizagem, aqueles que se ausentam constantemente das aulas e aqueles que estão sob o risco de exclusão.

Esse conceito de inclusão envolve um repensar radical da política e da prática e reflete um jeito de pensar fundamentalmente diferente sobre as origens da aprendizagem e as dificuldades de comportamento. Em termos formais, estamos falando sobre uma mudança da ideia de “defeito” para um “modelo social”. (MITTLER, 2003, p. 25)

Outro entendimento que devemos ter sobre a Educação Inclusiva, é quanto ao seu discurso sobre inclusão e exclusão. A tese de doutoramento de Oliveira (2002) discute a relação entre educação e exclusão a partir de uma abordagem ancorada no pensamento de Karl Marx, dizendo que a tônica do

conceito de exclusão a partir de Marx, é entendida “como alguma forma de *eliminação* do outro, como processo de estabelecimento de uma antítese insolúvel positivamente, que só se resolve deixando um rastro de proscricção” (*idem*, p. 38). Já o paradoxo inclusão/exclusão é visto no pensamento de Marx a partir do papel contraditório em que o Estado exerce sobre a sociedade, dizendo que “o Estado *não pode ser fonte de exclusão*; bem ao contrário, sendo a universalidade sua quintessência, *o estado liberal é o agente por excelência da inclusão, nutre-se da inclusão*”. (*ibidem*, p. 43). Essa afirmação confirma o que discutimos anteriormente em “Educação Para Todos”, que é politicamente correto incluir, mas não necessariamente, isso significa combater a exclusão.

Alguns autores como Skliar (2006), Lopes (2007), Veiga-Neto (2008) entre outros, não entendem a Educação Inclusiva como oposição a exclusão escolar, já que:

Inclusão e exclusão estão articuladas dentro de uma mesma matriz epistemológica, política, cultural e ideológica. Todo o espaço determinado por uma determinada ordem é delimitado e governado pela norma. Norma esta que classifica, compara, avalia, inclui e exclui. (LOPES, 2007, p. 11)

Acreditamos que esse pensamento não diverge daquele discutido por Avelino da Rosa Oliveira, pois ambos vêem a inclusão mascarada, entendem a inclusão como mecanismo de controle populacional e/ou de controle individual, como afirma Skliar.

Ao se tratar de um mesmo sistema – reitero: político, cultural, jurídico, pedagógico –, os processos de exclusão e inclusão acabam sendo muito parecidos entre si, sendo então a inclusão um mecanismo de controle que não é o oposto da exclusão, senão que o substitui como processo de controle social. A inclusão, em termos amplos e não simplesmente em termos de escolarização, pode-se pensar, então, como um primeiro passo necessário para a regulação e o controle da alteridade (2006, p. 28).

Portanto, quando se estabelece quem é aquele que deve ser incluído, por exemplo, as pessoas com deficiência, ao mesmo tempo se exclui, ou como Skliar (2006) anuncia: “uma inclusão excludente”, anuncia-se um território inclusivo e simultaneamente se exclui todos os outros não inseridos na norma, ou seja, a própria inclusão é capaz de gerar exclusão (VEIGA-NETO, 2008).

Ao mesmo tempo em que se inclui alguns, se desconsidera outros, aqueles que são colocados para dentro de um espaço comum para adquirir os saberes considerados essenciais e comuns, ainda serão vistos como os incluídos, ou seja, dentro dos espaços comuns serão os outros, mesmo incluídos serão rotulados como “os diferentes”, aqueles excluídos.

Discutir aqui a inclusão como processo que exclui, não significa que não acreditamos ou não concordamos com uma Educação Inclusiva, apenas que essa prática conservadora de inclusão, muito presente nas práticas educacionais tradicionais, esconde em suas entranhas, o que Veiga-Neto (2008) chama de *caráter ambivalente da inclusão*²⁶, e isso precisa ser avaliado com muito cuidado, pois o respeito e tolerância ao outro ou ao “diferente” pode marcar certo ar de superioridade de quem expressa (MANTOAN, 2006b), pode reduzir a diferença simplesmente à diversidade, como se em um mesmo espaço estivessem apenas uma variedade de categorias de alunos.

O perigo que há no tratamento da diferença relacionada à inclusão escolar está na forma que se concebe a diferença, quando a diferença é vista como antônima a igualdade, como sinônima a diversidade, diferença como algo menor, como algo indesejável, que necessita ser corrigido, como algo a ser tolerado (LOPES, 2007), isso significa acolher (no sentido pejorativo) por benevolência, inclui o diferente por que é “inferior” e “incapaz” de agir com autonomia, não necessariamente com independência.

Nessa perspectiva, a diferença é tratada como algo negativo, o sujeito precisa ser corrigido/normatizado, a escola passa a ser entendida como instituição normatizadora, a diferença é algo que precisa ser corrigida, apagada, é o desvio, o incomum, o exótico, é o que apresenta caráter de anormalidade e de estranheza.

Fazer a crítica à inclusão escolar pela diferença não significa anular a diferença, mas, redimensioná-la, pensar em uma Educação Inclusiva que dê condições de igualdade de acesso, de permanência e de qualidade. As diferenças são produzidas e não naturais (MANTOAN, 2006b), isso significa pensar a diferença dentro de um campo político (LOPES, 2007) em que todos os alunos são diferentes não somente pelos seus genótipos e fenótipos, mas por laços e experiências culturais e comunitárias, por práticas sociais, mas, que as diferenças não impliquem

²⁶ É o que o autor Alfredo Veiga-Neto (2008) chama de inclusão que exclui.

na perda da igualdade das possibilidades reais de cada cidadão (ANDERSON, 1995b). Não há uma categoria de alunos que seja especial, todas as diferenças devem ser vistas como especiais, ou como diz Lopes:

[...] A diferença não pode entendida como um estado indesejável ou impróprio. Ela inscreve-se na história e é produzida com ela. Sendo uma condição necessária para a própria ideia de inclusão, a diferença surge como possibilidade de resistência a políticas excludentes e a práticas classificatórias e hierárquicas (2007, p. 21).

A diferença não pode ser tratada como subordinada ou como algo que pode ser domesticada, nem como antagônico a igualdade, mas como algo que constitui a espécie humana, seja na sua constituição natural, política, cultural e social.

Concordamos com Skliar quanto ao entendimento que dá para diferença:

[...] a diferença não estaria em relação a dois pontos que, de acordo com certo princípio de identidade, se diferenciam. Esta teria mais a ver com o “entremeio”, e não com uma suposta oposição entre dois termos, dois entes, dois conceitos ou duas coisas. Assim vista, a diferença é um sinal do imprevisível, que nos faz pensar no devir, nos remete ao acontecimento (SKLIAR, 2006, p. 21).

Portanto, uma escola inclusiva não destaca quem é aceito ou negado na escola, o direito de estar presente no espaço escolar é um pertencimento do próprio aluno. Quando admitimos a defesa por uma Educação Inclusiva é por que vemos o seu papel de transgressora do atual paradigma educacional, seu importante papel de causadora de uma crise de identidade institucional, lança os professores em um turbilhão de identidade, assim como provoca a busca por uma re-significação da identidade do próprio aluno.

A Educação Inclusiva tem como princípio negar a exclusão, seja ela explícita ou mascarada, busca desenvolver políticas, culturas e práticas que valorizam a contribuição e participação de todos os alunos na formação de conhecimentos construídos e partilhados a atingir a qualidade acadêmica e sociocultural sem discriminação (RODRIGUES, 2006).

Pressupõe que uma Educação Inclusiva aceite que as diferenças tenham espaço dentro do currículo escolar, que seja escutada as diferentes vozes e que elas digam de si, pois, uma escola que proporciona um currículo de acordo com a

diferença existente na escola, pratica a igualdade de direito, não desenvolve a exclusão, já que olhará a diferença a partir da igualdade, deixará de pensar a escola a partir de uma ou duas categorias de aluno, combaterá a rigidez que tanto exclui.

A Educação Inclusiva transformadora (MANTOAN, 2006a), vai além da visão neoliberal de capacitação profissional (SANTOS; PAULINO, 2008). Através do convívio com a diferença, alunos enriquecem-se pela oportunidade de aprender um com os outros, onde desenvolveriam atitudes para a convivência com a diferença, não como um espelho a ser repetido ou copiado o comportamento de forma simplória, mas pela construção de conceitos culturais e sociais de que todos são diferentes. O que se espera nessa convivência é a formação de indivíduos capazes de entender e aceitar que a igualdade é saber conviver e reconhecer a diversidade cultural, religiosa, étnica, racial, social, política, ideológica, física, sexual, etc.

Pensar a diferença não é reconhecer a diversidade de forma fragmentada, como se a luta dos negros fosse diferente dos homossexuais, que se difere das pessoas com deficiências, etc. Apesar de apresentarem suas particularidades, a luta é comum, é a luta dos excluídos, a luta é pela igualdade. Como afirma Anderson (1995), não a igualdade pensada pelo neoliberalismo (igualdade como homogeneidade), mas a verdadeira diversidade.

Quando pensamos a Educação Inclusiva, olhamos para o combate à exclusão e não o que oficialmente se normatizou como incluir. Olhamos contrariamente para aquilo que foi construído pelo ideário neoliberal – o projeto societário excludente – estigmatizado por “uma desqualificação do acesso ao conhecimento aos ‘filhos da pobreza’ e a imposição de um ideário pedagógico unilateral do mercado e do capital como política do Estado” (FRIGOTTO, 2005, p. 20).

As escolas não são “ilhas” isoladas da sociedade, o que acontece dentro dos muros da escola é reflexo da sociedade em que elas funcionam. Segundo Mittler (2003) a maioria dos alunos com os piores rendimentos escolares, são aqueles que vivem em áreas de exclusão social e econômica, por isso, é urgente pensar uma inclusão centrada no quadro social e não mais centrada no “defeito”.

Por isso nossa defesa por uma Educação Inclusiva que eduque todas as crianças, jovens e adultos em um mesmo espaço educacional do ensino regular, seja não somente a construção de conhecimentos, mas, também, a construção de

relacionamentos respeitosos através de experiências sociais, étnicas, religiosas e culturais. Como afirma Mantoan:

As ações educativas inclusivas que propomos têm como eixo o convívio com as diferenças, a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno, pois contempla a sua subjetividade, embora construída no coletivo das salas de aula (2006b, p. 192).

Portanto, uma Educação Inclusiva tem em seus princípios, assegurar o direito à educação de qualidade a todos em escolas regulares, independentemente de sua capacidade de aprender, de apresentar ou não qualquer tipo de deficiência, de sua origem socioeconômica ou origem cultural, de sua opção sexual e religiosa, elevando ao máximo o nível de participação, coletiva e individual, de seus integrantes; assim, garantirá outro princípio, a rejeição a exclusão, tornar todos em igualdade de direitos, observando que:

Igualdade, um dos fundamentos da Educação Inclusiva, não é, de forma alguma, *tornar igual*. Incluir não é *nivelar* nem uniformizar o discurso e a prática, mas exatamente o contrário: as diferenças, em vez de inibidas, são valorizadas. Portanto o “aluno-padrão” não existe: cada integrante deste cenário deve ser valorizado como é, e todo o processo de ensino-aprendizagem deve levar em conta estas diferenças (SANTOS; PAULINO, 2008, p. 12-13).

É importante pensar que uma escola inclusiva não é construída apenas por boa vontade, nem a qualidade, que é uma de suas exigências, deva ser uma utopia. Uma escola inclusiva não perpassa somente pelos direitos humanos e justiça social, também, pela socialização da qualidade e não pela socialização da precariedade, não basta ter atitudes inclusivas²⁷ por parte dos professores, funcionários, alunos e responsáveis, se o quadro de recursos da escola é precário, não atende, por exemplo, os alunos com deficiência, como salas de aula, refeitórios, espaço de leitura, bibliotecas, etc., sem acessibilidade ou quando pior, inexistentes.

Concordo com Rodrigues (2006), quando afirma que se a escola regular quiser ser capaz de dar respostas com competência e rigor à diversidade de todos os seus alunos necessitará de uma organização diferenciada de aprendizagem (trabalhadores sociais, psicólogos, terapeutas, etc.). Não podemos pensar que o

²⁷ Discutirei atitudes e habilidades sociais na perspectiva da inclusão no último capítulo.

professor será capaz de assumir e responder a tudo e a que todas as profissões se propõem desenvolver, precisa sim, buscar caminhos com autonomia²⁸ para as novidades que surjam a partir da diversidade da sala de aula, isso fará individualmente e coletivamente. Individualmente, pois a pesquisa que por vezes é solitária, mas também fará coletivamente, com todos os profissionais da escola.

Ainda que isso traga um custo maior, acreditamos que a médio e longo prazo seja significativo para melhoria no quadro social, pois, entendo a escola como um espaço de formação social, ou seja, o resultado esperado pela escola é que ela contribua para construção qualitativa da sociedade e não uma formação para o mercado. Ainda que o trabalho como forma de sobrevivência seja relevante desde os primórdios, mas sua função primeiramente é o coletivo.

Não nos dispomos a discutir, pensar e lutar por uma educação baseada no conceito neoliberal a partir do valor econômico, em que a educação é pensada como gasto, em que a prioridade está voltada para formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho.

Voltamos a repetir, ainda que a Educação Inclusiva – necessariamente de qualidade – apresente um custo superior ao da educação tradicional, suas chances de transformação qualitativa²⁹ da sociedade são maiores. Mas, mesmo assim, se continuarmos achando que a Educação Inclusiva é cara, vamos comparar com o custo da exclusão (RODRIGUES, 2006).

Portanto, pensar uma escola inclusiva, dependerá essencialmente dos sujeitos que fazem essa escola, particularmente o professor, este, fundamentalmente terá que ser inclusivo. Isso tem tornado a formação de professores peça fundamental para a realização do que se quer e pensa sobre Educação Inclusiva. Sendo assim, torna-se imprescindível a discussão sobre a política oficial que se tem destinado para a formação de professores em nosso país, já que acreditamos que essa formação tem se dado a partir da lógica neoliberal em que se pretende formar professores técnicos capazes de ensinar técnicas para então formar capital humano. Como forma de reação a contradição gerada pelo

²⁸ Discutirei a autonomia do professor no próximo capítulo.

²⁹ Chamamos de transformação qualitativa para uma inversão de todo e qualquer quadro de exclusão social, como a que gera violência, discriminação e preconceito, analfabetismo, etc.

estado neoliberal, torna-se urgente discutirmos o professor que se faz necessário para uma escola inclusiva.

3. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A DEMANDA POR UM NOVO PERFIL PARA O PROFESSOR

Se a exclusão é realizada pelas escolas, ela, certamente, ocorre, em boa parte, através daquilo que os/as professores/as fazem. Podemos não querer culpar os/as professores/as, mas não podemos ignorá-los/as. A educação como um empreendimento cultural constitui-se em e através de seu trabalho. Esse trabalho é a arena onde se condensam as grandes contradições em torno da educação e da justiça social.

(Robert W. Connell)

3.1.O PROFESSOR QUE SE FAZ NECESSÁRIO PARA TORNAR A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: das indicações teóricas às prescrições oficiais

Antes de iniciar a discussão sobre o professor inclusivo ou, o professor que se faz necessário para uma escola inclusiva, acreditamos ser interessante fazer uma breve análise do professor com práticas excludentes, para que se possam identificar algumas características da exclusão provocada pelo professor em sala de aula, lembrando que, assim como a inclusão escolar não é responsabilidade única do professor, a segregação e exclusão no espaço escolar também não são culpa somente do professor, no entanto, aqui, estamos propondo a discussão da inclusão a partir do professor.

3.1.1. O Professor a partir da Racionalidade Técnica

Parece haver uma certeza em relação ao professor que hoje atua nas escolas regulares, que a maioria não reúne competências para educar a partir da diversidade e da diferença, e a formação inicial desses professores tem sido apontada como a grande vilã, pois, não está formando professores inclusivos (MINETTO, 2008). Isso é reflexo do modelo tradicional de educação, manifestada nas mais diversas e perversas maneiras, tendo como características principais o

tecnicismo, o autoritarismo, o *seletivismo*, apontando como foco central, a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar (FREITAS, 2006).

O tecnicismo na educação se traduz(iu) a partir de um modelo de prática profissional que consiste na relação entre pesquisa, conhecimento e prática, tendo como princípio básico, a ideia de que a prática do professor consiste na solução instrumental³⁰ de problemas a partir de um conhecimento teórico e técnico, esse modelo é definido como *racionalidade técnica* (CONTRERAS, 2002).

O mesmo autor considera que na racionalidade técnica, a relação entre prática e conhecimento se dá de forma hierarquizada, havendo separação pessoal e institucional entre a elaboração do conhecimento e sua aplicação, entre conhecimento teórico ou básico, e técnico ou aplicado, ou seja, a dicotomização entre os componentes do saber e os relacionados com o fazer.

Para Gómez (1995), o modelo de racionalidade técnica torna mais presente o afastamento entre teoria e prática, tornando a investigação e a prática formas independentes, como se os dois funcionassem em si mesmos, sem se encontrarem. No campo educacional, o professor é um mero reprodutor do conhecimento produzido, é obrigado a aceitar a definições externas.

Outra característica importante da racionalidade técnica apontada por Contreras (*idem*), diz que o conhecimento precede a técnica, sendo assim, na medida em que se apropria de determinado conhecimento, será possível desenvolver as derivações técnicas.

Na prática da sala de aula, os professores seriam apenas os especialistas do ensino, não seriam os elaboradores das técnicas, apenas os executores, assumindo assim uma total dependência em relação a um conhecimento prévio, em que não é elaborado e nem estabelecida a finalidade pelo professor. José Contreras analisa a questão da seguinte forma:

³⁰ José Contreras (2002) define instrumental como a aplicação de técnicas e procedimentos capazes de conseguir os efeitos e resultados desejados.

Os docentes, como *experts* do ensino, não dispõem em princípio das habilidades para a elaboração das técnicas, mas apenas para sua aplicação. A separação hierarquizada entre pesquisadores e técnicos supõe uma dependência dos segundos com relação aos primeiros, bem como uma subordinação às condições implícitas do conhecimento técnico, enquanto meios para conseguir determinados fins, não se abrindo à disputa sobre os fins desejáveis, mas tão-somente à aceitação daqueles para os quais as técnicas estão concebidas. (CONTRERAS, *ibidem*, p. 96)

Isso demonstra que o professor, no modelo de racionalidade técnica, é um aplicador de decisões técnicas, bastaria reconhecer o problema ou a dificuldade de aprendizagem, entre as receitas existentes, define-se os resultados que se quer alcançar e aplica o “remédio”, assumindo o que Contreras chama de concepção “produtiva” do ensino, ou seja, a meta seria alcançar resultados ou produtos determinados através do ensino e do currículo.

O reflexo disso em sala de aula seria a homogeneização dos alunos, o tratamento da educação a partir da diferença não existiria, o problema existente seria tratado com uma única “medicação”, por exemplo, em uma classe em que apresentasse problema de baixa aprendizagem seria tratada por um único modelo, não se levaria em conta a diversidade do problema, como: indisciplina, falta de motivação, deficiência funcional, problemas familiares ou sociais, etc.

A concepção técnica da prática supõe que se atua aplicando soluções disponíveis a problemas já formulados, escolhendo entre os meios disponíveis o que melhor se adéqua aos fins previstos. No entanto, o que se esquece nessa argumentação é precisamente a formulação dos problemas, ou seja, a configuração de qual é o problema que enfrentamos, qual sua natureza, suas características; o que pretender diante de uma determinada situação, que decisões adotar, etc. (CONTRERAS, *op. cit.*, p. 97).

Por outro lado, não podemos esquecer que o discurso educacional tecnicista contempla os imperativos do crescimento industrial, baseado na ideologia dos interesses econômicos e políticos das elites empresariais, ou como Giroux; Simon afirmam:

As escolas passaram a ser áreas de treinamento para diferentes setores da força de trabalho; passaram a ser vistas como provedoras dos conhecimentos e das habilidades ocupacionais necessárias à expansão da produção interna e do investimento externo (2009, p. 93).

Essa ótica está preocupada muito mais com uma escolarização tecnicista e instrumental do que ideológica, em que a finalidade não é a igualdade, justiça social e a formação de cidadãos críticos, e sim, mão de obra para a manutenção da engrenagem capitalista, conseqüentemente, aumento potencial do lucro.

Essa prática conservadora põe em xeque a democracia, a diversidade e acima de tudo a inclusão escolar, pois em meio ao autoritarismo que impõe a racionalidade técnica, já que subordina o pensar autônomo ao fazer mecânico instrumental, ataca um convívio escolar de práticas democráticas, não permitindo a diversidade do aprendizado e o diálogo entre as diferenças, negam as vozes (experiências e histórias do alunado), reduzindo a aprendizagem à transmissão e imposição de conhecimentos (GIROUX; SIMON, 2009), ou aquilo que Tardif (2010) chama de *mentalismo*, que consiste na redução do saber, exclusivamente a processos mentais, consistindo em uma forma de subjetivismo que reduz o conhecimento e a realidade a representações mentais do pensamento individual.

É urgente o esforço para questionar a pura transmissão *mentalista*, *nocionista* e conceitual do conhecimento formativo. É necessário também que o professor supere a condição de profissional subsidiário, *expert* infalível do ensino, aquele que transfere o direito a igualdade como uma forma de uniformização dos alunos e, quando identifica a diversidade, faz pela categorização dos alunos, categoriza por que é mais prático, se não dizer simplório, olhar a diversidade e a diferença exige análise conceitual e complementação, reflexão sobre a prática, e o mais fácil é ensinar pela reprodução e “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção” (FREIRE, 2000, p. 25).

Concordamos com Imbernón (2009) ao dizer que trabalhar a partir da diversidade e da contextualização, nos permite enxergar a formação docente a partir de um olhar reflexivo sobre as políticas e práticas de formação e não refletir unicamente a prática.

Concluimos com uma afirmação do mesmo autor em que diz: “a educação pode ser fundamental para superar a exclusão social, mas que, muitas vezes, a potencializa” (IMBERNÓN, *idem*, p. 21). É urgente rever essa prática conservadora que lançou o professor a uma racionalidade tecnicista e o transformou em um potencializador do capital humano, sendo assim, da exclusão.

3.1.2. O Professor Inclusivo: Da luta pela diversidade enquanto igualdade social, do ensino para diferença enquanto necessidade de aprendizagem individual

As várias transformações (econômicas, políticas, sociais e culturais) em que o mundo contemporâneo vem passando têm causado impactos na educação e no ensino, isso tem levado a uma grande discussão a respeito de uma reavaliação do papel da escola e dos professores, principalmente, quando observamos um grande quadro de evasão escolar, baixa qualidade do ensino, escolas não acessíveis e estranhas aos alunos, entre outros. Sendo assim, emerge a necessidade de uma transformação na educação, ou para ser mais específico, uma Educação Inclusiva.

Em se tratando de Educação Inclusiva, a formação de professores ganha importância crucial, pois ainda que se discuta políticas públicas e reforma educacional para a inclusão escolar, não existirá uma proposta pedagógica sem professores, já que são os profissionais diretamente ligados aos processos e resultados da aprendizagem escolar (LIBÂNEO, 2010).

Para Tardif (2010), os professores ocupam uma posição estratégica no interior das relações sociais complexas, pois, são os profissionais que unem as sociedades contemporâneas aos saberes produzidos e mobilizados por elas. Isso faz do professor, dentro dos sistemas de educação, os responsáveis pelos processos de aprendizagem individuais e coletivas que constituem a base dos saberes sociais produzidos.

Num mundo cada vez mais globalizado e transnacional³¹, de intensas transformações científicas e tecnológicas, de uma (con)vivência social e cultural cada vez mais plural, de uma crise de princípios e valores contaminados pelo endeusamento do mercado e da tecnologia, é preciso que a escola e o professor contribuam para uma nova postura perante esses fenômenos, consolidando valores humanos fundamentais como justiça, solidariedade, honestidade, reconhecimento

³¹ Consideramos por globalização ou mundialização como um processo capitalista, em que provocou a transformação e inter-relacionamento a nível mundial das relações econômicas, sociais e políticas, iniciado com a expansão das fronteiras comerciais no século XVI, avançando por séculos e ganhando corpo maduro no momento em que constitui uma nova revolução científica e técnica, capaz de transformações alucinantes. A atual globalização não seria possível sem os grandes avanços da ciência e tecnologia, mas, devemos considerar a forte influência de empresas internacionais de grande capital, que jorram no mundo seus produtos e serviços, interferindo de forma muito mais negativa que positiva na economia, na política, na cultura e, é claro, na educação dos países onde elas se materializam (SANTOS, 1994).

da diversidade e da diferença, respeito à vida, preservação ambiental (TARDIF, 2010).

O princípio fundamental da escola está na formação de indivíduos capazes de refletir e interferir conscientemente em sua realidade, isso quer dizer que a escola está para a vida humana e tudo aquilo que possa interferir na sociedade. A escola jamais deveria estar voltada para atender primeiramente o mercado e do lucro como afirma Frigotto:

O ser humano, e não o mercado, é o parâmetro da vida, do desenvolvimento, da economia, da educação e de todas as práticas sociais. A ciência, a tecnologia e o trabalho humano devem estar a serviço da vida e não do mercado e do lucro. (2005, p. 16)

Não considerando a escola como a *panacéia* dos problemas sociais, nem o professor como único responsável pela formação de cidadãos críticos-reflexivos e pesquisadores-autônomos já que não são os únicos responsáveis pela construção de uma democracia política e econômica, outras esferas da sociedade também são, mas a escola e o professor têm papel insubstituível na preparação de crianças e jovens para as exigências da sociedade contemporânea.

Diante das questões colocadas faz-se necessário o cruzamento das novas demandas sociais e educacionais exigidas pela sociedade atual, como a formação de professores. Sendo a inclusão uma dessas demandas e a formação do professor não pode ficar alheia, sem abrir mão de uma qualidade de ensino para todos sob uma orientação pedagógica emancipadora.

Um professor inclusivo, primeiramente precisa resgatar sua profissionalidade³², quer dizer, é preciso buscar a qualidade profissional, não só no que se refere ao desempenho no trabalho de ensinar, mas também expressar

³² Segundo Contreras (1992) e Libâneo (2010) há valores diferentes para profissionalização e profissionalidade. A profissionalização é entendida como uma descrição ideológica de *status* e dos privilégios sociais e trabalhistas aos quais se aspira. Pode ser entendida como argumento corporativista, em que a autonomia seria sinônima de isolamento/não intromissão ao mesmo tempo, como forma de obter colaboração e obediência, como dedicação sem questionamento, independentemente das condições. Já a profissionalidade não está reduzida somente a desejo de maior *status*, também, maior e melhor formação, preocupação com que estabelece as normas, integridade pessoal, responsabilidade naquilo que faz, sensibilidade diante de situações delicadas, compromisso com a comunidade, etc. O termo *profissionalidade*, “como modo de resgatar o que de positivo tem a ideia de profissional no contexto da funções inerentes ao trabalho da docência” (CONTRERAS, 1992, p. 73)

valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nessa profissão (CONTRERAS, 2002; LIBÂNEO, 2010).

Sobre a profissionalidade do professor, Rodrigues (2006) diz que exige muita versatilidade, é preciso que o professor aja com grande autonomia e esteja munido de capacidade para delinear e desenvolver planos sempre em condições diferentes que, para desenvolver esta competência tão criativa e complexa, somente a formação inicial (graduação) não bastará, será necessário também a formação continuada. Libâneo (2010) acrescenta dizendo que há necessidade, também, de um intercâmbio entre formação inicial e formação continuada, em que os futuros professores possam refletir sobre as experiências da prática e os professores em exercício possam retornar à universidade para discutir e analisar os problemas concretos da prática.

Resumindo, um professor inclusivo precisa estar em formação permanente, não para se tornar um especialista em inclusão, mas para que possa ser capaz de perceber a diversidade e as diferenças presentes em sua classe, assim, ser capaz de criar e/ou utilizar meios diversificados de ensino, para isso, é preciso estar aprendendo constantemente, pois o novo é constante, as mesmas situações que vivenciou em um dado momento, poderão ser totalmente diferentes em outros, além de exigir um planejamento flexível, improvisação quando houver necessidade e não transformá-la em única prática. Para isso, o professor que busca um ensino de qualidade, não pode se permitir ser um profissional simplório, profissional que qualquer um pode ser e fazer, para ser professor, exige preparo, formação permanente e não simplesmente refletir sua prática e reproduzir conhecimento.

Imbernón (2009) ao anunciar as mudanças sociais que repercutem na educação e na formação do professor nos dá pelo menos quatro pistas que orientam caminhos para formação de um professor inclusivo.

Primeiramente, com a mudança acelerada e vertiginosa que a sociedade tem vivido em relação às formas de adotar o conhecimento científico, a cultura e a arte, tem obrigado o professor a mudar a perspectiva sobre o que deve ensinar e aprender. Assim, diante da relevância que a cultura adquire na educação, é necessário que o professor reúna formas diferentes de chegar ao conhecimento, para além das típicas matérias científicas, requer novas habilidades e destrezas para selecionar, valorizar e tomar decisões e isso exige prática, não experiência, já

que essa última se constituirá com a prática. Outra prática que o professor deve seguir é o rompimento com o isolamento, o trabalho com a diversidade exige trabalho em grupo, tanto em relação aos professores quanto o trabalho desenvolvido em sala de aula com os alunos, elaboração conjunta de projetos, tomada de decisões democrática, etc.

Em segundo, as vertiginosas e aceleradas mudanças dos meios de comunicação de massas e da tecnologia subjacente, puseram em crise a tradicional forma de transmissão do conhecimento (textos, leituras, etc.) pelas escolas e professores. Essa questão remete o professor (inclusivo) a compartilhar a transmissão de conhecimento com outros meios, além dos tradicionais, outros mais recentes, como televisão, meios de comunicação de todo tipo, redes de informáticas e telemáticas, maior cultura social, educação não formal, etc. Isso aproximará o conhecimento escolar do conhecimento que o aluno adquire fora dela, sendo que na escola, esse conhecimento passará por um tratamento de choque, será debatido, refletido, analisado, buscando despertar a reflexão e crítica dos alunos em relação a sua realidade.

Por terceiro, a acelerada transformação que a sociedade vem sofrendo nas formas de viver, pensar, sentir e agir, tem afetado não somente as institucionais, mas os modelos de família. Isso reforça a preocupação de Contreras com relação ao compromisso do professor com a comunidade, “a educação não é um problema da vida privada dos professores, mas uma ocupação socialmente encomendada e responsabilizada publicamente” (CONTRERAS, 2002, p. 79). Um professor inclusivo não pode excluir a participação da comunidade já que a educação não é patrimônio exclusivo dos docentes (LIBÂNEO, 2010), mas de toda a comunidade, para isso precisa estabelecer novos modelos relacionais e participativos na prática da educação. Uma sociedade cada vez mais multicultural e multilíngüe – não só em dialetos, mas em outras formas de comunicação como LIBRAS – se faz necessário o diálogo entre culturas e experiências, elemento importantíssimo para o convívio na diversidade e reconhecimento da diferença, a participação da comunidade suporá um enriquecimento global, ainda que se saiba que provocará muita angústia social e educacional.

Finalmente, a quarta orientação, refere-se a forte influência da ideologia neoliberal que vem impregnando o pensamento educativo e as políticas governamentais, têm levado a educação a uma racionalidade econômica, a uma

lógica de mercado, estimulando a competição e transformando alunos e professores em capital humano, provocando um processo seletivo dos que se adéquam ao mercado e dos que serão excluídos. Uma Educação Inclusiva exige qualidade, para isso, o professor inclusivo precisa ser crítico e relutante a ideologia neoliberal, precisa abolir aquilo que Paulo Freire (2000) chama de malvadez neoliberal, ideologia que estimula a competitividade para melhor selecionar, vê o humano como produto/coisa, submete à injustiça os esfarrapados do mundo.

Diante das mudanças que o mundo globalizado tem causado no pensamento contemporâneo, o professor inclusivo precisa ter atitude aberta à mudança, não passiva, mas baseada na reflexão crítica e investigativa, ser capaz de descobrir novos caminhos, buscar soluções mais adequadas a situações novas, sempre objetivando melhorar a qualidade do ensino.

[...] ser capaz de analisar diferentes situações, identificar problemas e procurar soluções.

[...]

O futuro professor [inclusivo] tem de estar preparado teoricamente, saber aplicar a prática a teoria conhecida, analisando as situações e melhorando-as, adaptando os pressupostos teóricos à sua própria realidade e reorientando-os, em função dos dados que tal realidade lhe oferece. (FREITAS, 2006, p. 176)

Quando a autora fala “*ser capaz de analisar as diferentes situações*”, refere-se principalmente ao reconhecimento da diversidade e das diferenças, não para provocar a segregação através da identificação da “patologia” psicológica ou médica, racial, gênero, sexual, etc., mas através de uma postura pedagógica, identificar cada característica que contribua para um esboço de entendimento que permita ao professor iniciar seu processo de pesquisa sobre as melhores estratégias para que os alunos possam aprender com qualidade (RODRIGUES, 2006). Portanto, o professor inclusivo, para trabalhar com a diversidade e a diferença, precisa estar atento à heterogeneidade que compõe a classe e a escola, e às necessidades de aprendizagem individuais de seus alunos. Por isso, ser um pesquisador, pois será através da busca por respostas às dificuldades de aprendizagem de seus alunos que conseguirá atender à todos.

Isso nos faz afirmar que uma formação inicial de professores na perspectiva da inclusão, não ensina como incluir, mas ensina os futuros professores a pesquisarem, o exercício da investigação, pois, “não há ensino sem pesquisa e

pesquisa sem ensino” (FREIRE, 2000, p. 32). A pesquisa se faz importante para conhecer o que ainda não se conhece, a pesquisa serve para constatar, assim poder intervir.

Aprender a pesquisar é muito mais eficiente do que aprender técnicas de inclusão, nenhuma formação inicial será capaz de dar todas as respostas para os problemas vividos na prática docente, mesmo se tentarmos inserir o maior número de disciplinas que discutam ou ensinem como incluir todos os alunos, isso tornará inviável para uma graduação em quatro ou cinco anos, por exemplo, imaginemos que na grade curricular do curso de licenciatura em Geografia, proponha-se incluir “todas” as disciplinas que discutam as diversidades (racial, sexual, gênero, cultural, deficiência psicológica e médica, socioeconômica, étnica, religiosa), sendo que cada uma delas pode ser subdividida (exemplo: deficiência mental, surdez, autismo, etc.), lembrando que essa graduação ainda precisará conter as disciplinas específicas da área de conhecimento, no caso, as disciplinas geográficas (Geografia urbana, agrária, geomorfologia, Geografia da Amazônia, etc.), talvez precise aumentar alguns anos a mais para caber todos esses saberes.

Além de pesquisador, o professor inclusivo deve fugir dos perigos do individualismo docente, deve desenvolver uma prática para o trabalho em coletividade, pois, para melhorar o processo de trabalho dos professores, a organização escolar e, principalmente, a aprendizagem dos alunos, é preciso uma prática docente em equipe (IMBERNÓN, 2009). Isso não quer dizer que cada professor deva abandonar suas particularidades, uma prática individual pode ser isoladora, quando o professor não socializa suas experiências práticas da sala de aula, não planeja coletivamente, mas pode ser uma prática individual construída coletivamente, ainda que tenha sido idealizada individualmente e praticada somente o professor em sua classe, a partir do momento em que socializa as experiências e resultados, passará a ser coletiva.

A colaboração docente, segundo Imbernóm (2009)³³, para ser realmente uma prática coletiva, não pode ser realizada através de processos forçados, formalizados ou por modismos. Para provocar o rompimento com o individualismo

³³ Francisco Imbernón (2009), em sua obra *Formação permanente do professorado: novas tendências*, não discute diretamente ou explicitamente, a inclusão, no entanto, acreditamos ser possível relacionar colaboração docente com prática educacional inclusiva, por isso, consideramos necessário para um professor praticar a inclusão escolar realizar um trabalho coletivo/colaborativo.

docente e trabalhar a inclusão através da prática colaborativa, é preciso que o professor internalize sua formação como permanente, não simplesmente aprender a aprender a partir somente da reflexão de sua prática, mas, analisar teoricamente o contexto, para então refletir sobre sua prática. Para tal, o trabalho pedagógico inclusivo deve acontecer de duas formas:

1. O professor inclusivo, conseqüentemente, que busca desenvolver sua prática pedagógica a partir da diversidade e diferença, é preciso ver a formação como parte intrínseca a profissão, para isso considerar uma formação colaborativa do coletivo docente, esta, sendo definida por Imbernóm como aquela que se constitui com compromisso e responsabilidade coletiva, a escola enquanto lugar de processos comunicativos compartilhados, em que possibilita o aumento do conhecimento profissional pedagógico e da autonomia profissional. Ainda considerando Imbernóm, para que se dê essa formação colaborativa é necessário o desenvolvimento de algumas atitudes inclusivas, como: diálogo, debate, consenso não imposto, não fugir do conflito, indagação colaborativa para o desenvolvimento da organização, das pessoas e da comunidade que se envolve.

2. Os professores inclusivos devem desenvolver uma metodologia de trabalho e uma prática que proporcione a colaboração, como afirma Imbernón:

Um clima e uma metodologia formativa que situe o professorado em situações de identificação, participação, aceitação de críticas, de discordância, suscitando a criatividade e a capacidade de regulação. A capacidade de respeitar a diferença e de elaborar itinerários diferenciados com diferentes ferramentas com um caráter aberto e gerador de dinamismo e situações diversas (2009, p. 60).

Essa metodologia formativa que o professor inclusivo deve desenvolver estende-se as capacidades, habilidades e atitudes sociais e educativas, tendo como princípios:

Aprender de forma colaborativa, dialógica, participativa, isto é, analisar, testar, avaliar e modificar em grupo (...).
 Aprender mediante a reflexão e a resolução de situações problemáticas da prática, partir da prática do professorado (...).
 Aprender num ambiente de colaboração, de diálogo profissional e de interação social: compartilhar problemas, fracassos e êxitos. Criar um clima de escuta ativa e de comunicação.
 Elaborar projetos de trabalho conjunto.

Superar as resistências ao trabalho colaborativo devido a concepções de formas de aprender diversas ou modelos de ensino-aprendizagem diferentes.

Conhecer as diversas culturas da instituição para vislumbrar os possíveis conflitos entre colegas. (*idem*, p. 62)

Para o professor ser inclusivo e construir uma escola inclusiva em que perceba a diversidade e as diferenças é preciso que os professores se preparem e preparem a escola, não se trata de especializar-se em diversidade e/ou diferenças, esperar a formação acontecer para depois fazer a inclusão acontecer. Um professor inclusivo não se especializa ou se forma em inclusão, é através de sua formação permanente e do cotidiano escolar que conseguirá coletivamente identificar e propor soluções para os problemas de aprendizagem dos alunos, é a busca por respostas, que através da pesquisa será possível desencadear um conjunto de variáveis e alternativas para resolver determinado problema. A troca de experiências, de propostas, de entendimento e dúvidas sobre determinada dificuldade que o professor tem de ensinar e o aluno de aprender, formarão a base teórica e prática que enriquecerão o trabalho do professor, ou o que Imbernón chama de *formação permanente*.

A formação do professor inclusivo não deveria se dar por técnicas de como incluir determinada categoria de aluno, a formação do professor inclusivo deveria se dar pela formação de pesquisadores reflexivos, assim, chegar a críticos autônomos. Como pesquisadores, poderemos buscar *saber* sobre aqueles com os quais trabalhamos, saberes que possibilitem desencadear processos de aprendizagens a partir das diferenças, saberes sobre como os alunos aprendem, saberes que desenvolverão qualitativamente a vida social de cada criança, jovem e adulto que estranha o espaço escolar, saberes que possibilitem trabalhar com alunos que possuem diferentes deficiências, sobre a história que construindo a consciência negra, ou a falta dela; saberes para trabalhar a mulher e o homem como diferentes e pertencedores de direitos iguais, o homossexual como livre para fazer sua opção sexual, o trabalhador que possa transformar seu trabalho em qualidade de vida para si e seus dependentes, o indígena como consciente e construtor de sua cultura, etc.

Assim, tornar a escola um espaço democrático, também saber conviver e superar suas contradições, mas, principalmente, conviver com sujeitos ativos e responsáveis pela construção de uma escola responsiva a todos seus sujeitos.

Porém, podemos afirmar que, a partir da leitura e análise dos documentos oficiais, que o perfil de professor inclusivo prescrito, está materializado na passividade, ou seja, assume-se sem questionamento aquilo que se estabelece oficialmente enquanto professor inclusivo. Sendo assim, como está prescrito oficialmente o professor inclusivo?

3.1.3. O Professor Inclusivo a partir das Prescrições Oficiais

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) em seu Capítulo V, que trata da Educação Especial, diz em seu Art. 59, inciso III, que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com deficiência “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. Portanto, a LDBEN estabelece dois perfis de professores inclusivos, um para atendimento especializado e outro para ensino regular.

Uma primeira característica do professor inclusivo, segundo as prescrições oficiais, é que esse professor reúna competências e habilidades educativas para ensinar alunos com deficiência e sem deficiência em uma mesma classe, para isso, os professores devem ter um mínimo de formação na educação especial. Uma segunda perspectiva para professores inclusivos, é que eles devem especializar-se nas diferentes deficiências, quer seja para atuarem diretamente nas classes regulares, quer seja para atuarem como apoio ao trabalho realizado pelos professores não especialistas (em alunos com deficiência) de classes regulares que apresentem esses alunos (FREITAS, 2006). Isso quer dizer que, o entendimento da LDBEN em relação a um professor inclusivo, é aquele voltado, simplesmente, para a inclusão de alunos com deficiência, em que se dará através de uma formação mínima ou especializada.

Na Resolução CNE/CEB Nº 2 de 11 de setembro de 2001, em seu Art. 18, inciso 1º, considera professores capacitados para inclusão, aqueles que comprovarem que em sua formação, de nível médio ou superior, incluíram conteúdos sobre educação especial, assim, tenham desenvolvidos competências e valores para:

I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (BRASIL, 2001).

O mesmo que se considera necessário para os professores do ensino regular promoverem a inclusão, é o que se quer para os professores especializados em educação especial, acrescenta-se que, os professores especialistas devem assistir ao professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com deficiência.

Na Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, Art. 2º, parágrafo II, orienta que os cursos de licenciatura que formam professores da educação básica, devem preparar professores para serem acolhedores e se ajustarem a diversidade. Considerando que o entendimento de diversidade está relacionada à educação especial, ou seja, a diversidade de deficiências.

Ainda sobre o mesmo documento (Resolução CNE/CP Nº 1 18/02/2002), no Art. 6, parágrafo VI, inciso 3º, sobre a definição de conhecimentos exigidos para os cursos de formação de professores, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, é necessário que os cursos possam propiciar a inserção dos futuros professores no debate sobre:

I - cultura geral e profissional; II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas; III - conhecimento sobre 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.

Percebe-se que há uma tentativa de ampliação dos conhecimentos necessários para atendimento educacional à diversidade dos alunos, no entanto, em relação à inclusão escolar é impreciso e subjetivo.

No Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, estabelece no Capítulo II, Art. 3º, a obrigatoriedade de LIBRAS como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, estabelece ainda no Art. 7º, que “a partir de um ano da publicação deste Decreto, os sistemas e as

instituições de ensino da educação básica e as de educação superior devem incluir o professor de LIBRAS em seu quadro do magistério”, com esse Decreto, LIBRAS passa a ser uma das exigências dos professores para sua prática pedagógica.

No Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/2008), estabelece que, para o professor atuar na inclusão escolar deve ter como base na sua formação, inicial e continuada, a somatória de conhecimentos gerais e específicos da educação especial. Com essa formação, possibilita a atuação do professor no atendimento educacional especializado, devendo aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar, apoiando na prática nas salas de aula comum do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares. Acrescenta ainda, que a formação de professores na perspectiva inclusiva, deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, para desenvolver projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça.

Outro documento oficial é o intitulado “*Formação de Professores para Educação Inclusiva/Integradora*”, produzido pelo MEC/Seesp *apud* (FREITAS, 2006), os professores que atuarão a partir da Educação Inclusiva, deverão construir os seguintes conhecimentos:

- a) Mecanismos funcionais de cognição das pessoas com deficiência;
- b) Consciência das suas próprias condições, conhecimentos pedagógicos e metacognitivos;
- c) Desenvolvimento da capacidade de auto-regular e tomar consciência das etapas do processo de ensino-aprendizagem;
- d) Coerência entre sua maneira de ser e ensinar, entre teoria e prática;
- e) Capacidade de ministrar aulas sobre um mesmo conteúdo curricular a alunos de diferentes níveis de compreensão e desempenho acadêmico;
- f) Respeito ao ritmo de aprendizagem de cada aluno;
- g) Utilização flexível dos instrumentos de avaliação de desempenho escolar, adequando-os às necessidades dos alunos.

Percebe-se que o professor inclusivo a partir da prescrição oficial está totalmente voltado para a educação especial, que entendemos não como sendo uma

Educação Inclusiva, mas, uma educação especial a partir da inclusão. Tem-se o aluno com deficiência como o único que precisa de atendimento especial ou um tratamento especial, seja no sentido de maior atenção, seja no sentido de uma atenção especializada/técnica.

Resumindo, a partir das prescrições oficiais, o professor que se faz necessário para tornar a Educação Inclusiva, deve ter um conhecimento sobre educação especial, entre eles, obrigatoriamente LIBRAS, que o capacite a ensinar em classes regulares alunos com e sem deficiência. Também, esse professor pode se especializar em uma ou mais deficiências para que desenvolva uma prática tanto na própria sala de aula com alunos integrados³⁴, quanto como apoio especializado aos professores que ensinam em classes regulares com alunos integrados.

Esse professor deve ser capaz de identificar as necessidades educativas dos alunos com deficiência e a partir de um diagnóstico, flexibilizar a prática do ensino para o conhecimento seja aprendido, avaliar processualmente, trabalhar em equipe com os professores especializados e com os não especializados que têm alunos com deficiência em suas classes regulares. Um professor que se pretende para uma Educação Inclusiva, oficialmente falando, deve adaptar a realidade cotidiana da sala de aula para os alunos com deficiência, para isso, deve conhecer o funcionamento de aprendizagem desses alunos, o ritmo, etc.

Portanto, a partir da leitura das prescrições oficiais, o que se quer do professor em relação à Educação Inclusiva, é um professor de educação especial na perspectiva da inclusão, um professor que se aproprie de conhecimentos relativos à diversidade de alunos com deficiência, não dos diversos grupos ou pessoas que possam estar presentes em uma escola e/ou classe escolar (etnias/raças, religiosidade, gênero, sexualidade, deficiências, etc.).

Esse reducionismo da Educação Inclusiva à inclusão escolar de pessoas com deficiências que perpassa como orientação oficial para os cursos de formação de professores está materializado a partir de quais interesses ou intenções? O que se quer ao incluir alunos com deficiência em classes regulares? A seguir, discutiremos a formação de professores a partir da crítica a ideologia neoliberal que tem impregnado as discussões e políticas educacionais no mundo e no Brasil.

³⁴ Utilizamos o termo “integrado” adotado pelos próprios documentos oficiais, já que não consideramos que essa prática seja capaz de construir uma escola inclusiva, pois outros alunos continuam excluídos.

3.2.O PROJETO NEOLIBERAL E A DEMANDA POR UM PERFIL DE PROFESSOR INCLUSIVO A PARTIR DAS COMPETÊNCIAS

A ampla associação da palavra “Inclusão” às pessoas com deficiência tem contribuído para a discussão da necessidade de um novo perfil de professor centrado no atendimento das necessidades educacionais dos alunos com deficiência. Essa relação entre inclusão e deficiência foi impulsionada pela repercussão internacional das grandes Conferências³⁵ realizadas principalmente na década de 1990 e início da década de 2000 e; a partir dos movimentos organizados que lutam pelo direito de acesso das pessoas com deficiência nos vários ambientes sociais, particularmente o escolar.

Apesar dessa associação que se tem feito – inclusão/deficiência – aqui não procuraremos entender a inclusão na perspectiva físico-biológica como já foi destacado no capítulo anterior, faremos a discussão a partir do contexto sócio-econômico, mais ainda, entender a relação inclusão/exclusão sobre as regras do neoliberalismo, já que, a inclusão e exclusão têm sido constituídas como partes do “jogo” econômico de um Estado neoliberal (LOPES, 2009).

Incluir e excluir, por mais que pareçam antagônicas, podem representar unicamente um mesmo processo excludente, já que a inclusão escolar, muitas vezes é entendida unicamente como o acesso a uma matrícula na escola. Isso não garante o distanciamento da exclusão. Incluir na escola é fazer com que todos aprendam com qualidade, considerando como passo inicial a igualdade de acesso à escola, mas também, a permanência e a qualidade do ensino, para que todos os alunos possam aprender os conhecimentos científicos produzidos historicamente e possam aprender com as diferenças cotidianas no espaço escolar o respeito e a tolerância ao outro.

Outro aspecto importante a se destacar sobre “inclusão” é quanto ao cuidado sobre sua significação. Por isso é importante desvelar o que está por trás da política oficial de “Inclusão”, daí afirmarmos ser necessário desconfiar do que vem sendo discutido como inclusão, para tal, consideraremos a afirmação de Frigotto:

³⁵ Destaque para a Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia) no período de 5 a 9 de março de 1990; Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca (Espanha) no período de 7 a 10 de junho de 1994, culminando na Declaração de Salamanca – Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais e, por fim; a segunda versão Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos – O Compromisso de Dakar, realizada em Dakar (Senegal) no período de 26 a 28 de abril de 2000.

[...] evidenciar como a avalanche de conceitos e categorias, que se *metamorfoseiam* ou se re-significam, operam no campo ideológico de sorte a dificultar a compreensão da profundidade e perversidade da crise econômico-social, ideológica e ético-política do *capitalismo real* (2010, p. 73).

Apesar da citação acima não se referir especificamente à temática inclusão, é bastante pertinente, pois além de alertar para uma re-significação dos “novos” conceitos e categorias emergidos, principalmente nas duas últimas décadas, como é o caso do termo “inclusão”, é importante estarmos atentos à associação desses “novos” conceitos à perspectiva neoliberal, que surge com o discurso de igualdade, mas que na verdade mascara a força absoluta à regulação das relações sociais, à fragmentação e atomização do mercado e à perspectiva do pós-modernismo centrada na diferença, alteridade, subjetividade, particularidade e localismo (*Idem*).

Considerando a crítica que Gaudêncio Frigotto faz ao discurso educacional neoliberal – adotado pelo pós-modernismo – que ele chama de “delírio de uma razão cínica”, discurso que aponta para o *fim da história* e se apresenta em diferentes planos.

No plano teórico, o neoliberalismo tem se fundamentado no pós-modernismo como forma de superação da ciência moderna, que a partir do que chama de *crise da razão*, passa a propor a substituição de quatro aspectos básicos: a) troca da objetividade pelo subjetivismo narcísico; b) no lugar da razão a perspectiva do descontínuo, do contingente e do local; c) no lugar da lógica da dominação e da liberdade, micro-poderes que disciplinam o social; d) a negação das categorias gerais, como universalidade, objetividade, ideologia, verdade, considerados como mitos de uma razão etnocêntrica e totalitária, no seu lugar, a ênfase na diferença, alteridade, subjetividade, contingência, descontinuidade, privado sobre o público.

No plano ideológico, o discurso neoliberal busca criar a crença de que com o fim do mundo socialista e a crise da ciência moderna (crise relativa à razão, à ciência moderna, à objetividade, à verdade, ao progresso e à revolução) a única forma de relações sociais historicamente possíveis são as relações capitalistas, considerando ainda que a crise do capitalismo é passageira e conjuntural.

Intelectuais como José Claudinei Lobardi e Dermeval Saviani, vêm alertando para essa “nova” forma de olhar para os fenômenos sociais.

[...] os *novos* movimentos sociais, culturais e intelectuais de crítica à sociedade caminham na direção de uma *nova* perspectiva que valoriza o fragmentário, o microscópico, o cotidiano, o singular, o efêmero, o imaginário, a subjetividade. Esses movimentos, de forma direta ou indireta, estão relacionados ao diversificado movimento intelectual de crítica à modernidade e à razão moderna... ou *pós-modernidade*. (LOMBARDI; SAVIANI, 2008, Apresentação ix)

Assim, faz-se necessário analisar as influências da ideologia neoliberal no campo educacional da atualidade para que se possa entender, a partir de um desvelamento do termo inclusão, o novo perfil de professor (inclusivo).

3.2.1. Algumas considerações sobre o neoliberalismo

Parece óbvio considerar liberalismo e neoliberalismo como ideologias³⁶ com as mesmas características, dando a ideia de que há um retorno às teses do liberalismo econômico-social clássico, diferenciando-se apenas seu recorte histórico. Para Frigotto “o mais geral, do qual emanam os demais, é de que se trata de uma volta a algo que deu certo no passado e que foi sendo desviado, [o que deu certo foi o] mercado como o instrumento eficaz para regular os interesses e as relações sociais de forma ‘livre, equânime, equilibrada e justa’ ” (2010, p. 78, grifos do autor).

É importante considerarmos a necessidade de entender e identificar as características do neoliberalismo, ainda que para isso tratemos de forma geral. Para situarmos tais características nos reportaremos aos princípios fundadores da

³⁶ O neoliberalismo enquanto ideologia não é consensual, Maura Corcini Lopes (2009), fundamentada em Foucault, concebe o neoliberalismo como um discurso, já que entende como sendo um conjunto de práticas que constituem formas de vida conduzidas para a lógica de mercado e de autorreflexão. Sônia Draibe (1993), também, considera o neoliberalismo como discurso, pois para a autora, é um conjunto de regras práticas adotadas por governos, da mesma forma Thérét confirma a ideia do neoliberalismo como “...sistema de receitas práticas para a gestão pública” (THÉRET *apud* DRAIBE, 1993, p. 88). Porém, Frigotto (2005) discute o neoliberalismo enquanto ideologia, trazendo o significado de ideologia a partir da crítica de Marx e Engels à burguesia, afirmando que ideologia em seu significado marxista é entendida como falsa consciência, mistificação, falseamento da realidade nas relações de domínio entre as classes sociais, historicamente. Ainda Frigotto (*idem*) busca em Gramsci a existência de ideologias não-orgânicas ou arbitrarias e ideologias orgânicas necessárias, considerando a “*ideologia não-orgânica ou arbitrária é a que busca ocultar, falsear, mistificar e conciliar interesses historicamente antagônicos entre as classes com objetivo de garantir o domínio da classe dominante, através do consentimento das classes subalternas. Ideologia orgânica ou historicamente necessária é constituída pelos valores, concepções e visão de mundo, modos de pensar e sentir das classes subalternas a partir das quais se movimentam, adquirem consciência de sua posição e lutam por determinados objetivos*” (FRIGOTTO, 2010, p. 73). Aqui adotaremos o neoliberalismo enquanto ideologia por concordarmos na sua difusão de uma falsa consciência, por sua mistificação e falseamento da realidade.

tendência, de forma breve, para chegarmos ao que nos interessa no estudo deste capítulo, entender a Educação Inclusiva e a demanda de competências para um novo perfil de professor a partir da lógica neoliberal.

Segundo Sônia Draibe (1993) há pelo menos três fatores que dificultam a identificação das proposições neoliberais em matéria de política social. O primeiro refere-se à questão teórica, afirmando que o neoliberalismo não constitui efetivamente um corpo teórico próprio, original e coerente, é uma ideologia composta por proposições práticas, em que “reinventa” o liberalismo através de um conjunto heterogêneo de conceitos e argumentos, com isso, compõem-se em “ingredientes” diferentes, produzindo muitos e distintos neoliberalismos. O segundo argumento que dificulta sua identificação, refere-se a sua grande capacidade de mutação ao longo do tempo, principalmente no que diz respeito às estratégias de redução dos investimentos sociais. Por fim, o terceiro argumento, refere-se às proposições atribuídas ao neoliberalismo, em que muitas delas não são monopólios dessa ideologia, tendo a capacidade de escamotear conceitos e categorias reconhecidos pela esquerda dando a impressão de “moderno”, mas que no fundo tem uma proposição conservadora.

Portanto, definir neoliberalismo torna-se uma tarefa extremamente complexa, pois “...não sabemos ainda precisar com exatidão o que é *neoliberalismo*, que acabou se tornando uma categoria muito difusa. Se por um lado é claro que conhecemos os seus efeitos, em termos analíticos ele se transformou num conceito muito escorregadio” (GENTILI *et al*, 1995, p. 142). Ainda que concordemos com as dificuldades apresentadas, é possível traçar um perfil e um entendimento do neoliberalismo.

Para Perry Anderson (1995a) o neoliberalismo tem ano e local de nascimento³⁷, em 1944 e se consolidando logo depois da Segunda Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte, em que reagia teórica e politicamente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Os fundadores e defensores³⁸ do neoliberalismo argumentavam que o Estado igualitarista e de bem-estar do pós-

³⁷ O texto de origem do neoliberalismo foi *O caminho da Servidão*, de Friedrich Hayek, em 1944, quando de forma drástica comparava o nazismo alemão à social-democracia moderna inglesa (considerando como uma servidão moderna) defendida pelo Partido Trabalhista inglês que, provavelmente em 1945 ganharia as eleições naquele país (ANDERSON, 1995a).

³⁸ Além de Friedrich Hayek, Milton Friedman, Karl Popper, Lionel Robbins, Ludwig Von Mises, Walter Eupken, Walter Lipman, Michael Polanyi, Salvador de Madariaga, entre outros (ANDERSON, 1995a).

guerra, “destruiria a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, da qual dependia a prosperidade de todos” (ANDERSON, *idem*, p. 10).

Apesar do neoliberalismo combater o Estado do bem-estar existente na Europa e na América do Norte do pós-guerra, contraditoriamente, terá o Estado como um grande aliado, pois seria fundamental manter um Estado forte, mas, na sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro (moderado nos gastos sociais e nas intervenções econômicas), investindo menos no social sobraria mais para investir na infra-estrutura para o capital privado.

Outro princípio do Estado neoliberal seria estabelecer uma estabilidade monetária através da disciplina orçamentária, para tal, conter os gastos com o bem-estar e restauração da taxa “natural” de desemprego (estratégia para criar um exército de reserva de trabalhador para quebrar os sindicatos).

Com relação à democracia e liberdade, esses dois conceitos não eram (são) valores centrais do neoliberalismo, perversamente, considerados como empecilho para o desenvolvimento econômico e para a livre concorrência.

Como o fascismo e o nazismo, mascara sua crueldade em um semblante de herói/salvador da pátria, a liberdade e a democracia são somente para o capital, não são sugeridos ao social, inclusive seus fundadores não escondiam sua admiração pelo totalitarismo como veremos abaixo:

A liberdade e a democracia, explicava Hayek, podiam facilmente tornar-se incompatíveis, se a maioria democrática decidisse interferir com os direitos incondicionais de cada agente econômico de dispor de sua renda e de sua propriedade como quisesse. Nesse sentido, Friedman e Hayek podiam olhar com admiração a experiência chilena, sem nenhuma inconsistência intelectual ou compromisso de seus princípios. Mas esta admiração foi realmente merecida, dado que – à diferença das economias de capitalismo avançado sob os regimes neoliberais dos anos 80 – a economia chilena cresceu a um ritmo bastante rápido sob o regime de Pinochet, como segue fazendo com a continuidade da política econômica dos governos pós-Pinochet dos últimos anos. (ANDERSON, *ibidem*, p. 20)

A citação anterior faz referência ao neoliberalismo chileno implantado sob a ditadura de Pinochet nos anos 1970, país que foi o primeiro no mundo a vivenciar uma experiência neoliberal sistemática. Assim, o Chile de Pinochet foi pioneiro do ciclo neoliberal da contemporaneidade. Tendo como princípio fundamental a falta de democracia e liberdade social, praticando programas de desmonte do setor público,

como: desregulação, desemprego massivo, repressão sindical, redistribuição de renda em favor dos ricos, privatização dos bens públicos. Tudo isso ocorreu mais ou menos uma década antes de Thatcher na Inglaterra e Reagan nos Estados Unidos (ANDERSON, 1995a). Por isso a experiência chilena serviu de exemplo concreto do “remédio” neoliberal contra o Estado igualitarista e do bem-estar.

Os resultados de uma prática neoliberal são letais, primeiramente, enquanto recupera a economia, piora o social; em segundo lugar, provoca a perda da esperança e da luta pela distribuição igualitária das riquezas. Segundo Francisco de Oliveira (1995) o trabalhador no Brasil, de forma geral, não luta mais pelo reajuste inflacionário dos seus salários, e sim, pela manutenção dos salários, acreditando ser o reajuste salarial o grande causador da inflação; ou quando é pior, luta pela manutenção do trabalho e não mais pela qualidade do trabalho. Como estratégia de desmobilização da classe trabalhadora no Brasil, grandes empresas tem procurado, entre outros motivos, locais onde não haja sindicatos, evidenciando toda a arrogância do grande capital, sem a preocupação de mostrar seus verdadeiros interesses (individualistas).

Como pode ser percebido, o plano do neoliberalismo vai desde o máximo reducionismo dos investimentos do Estado no quadro social, passando por desmonte do setor público de serviços e indústria; redistribuição da riqueza para os ricos; instauração de uma liberdade e democracia do capital em detrimento de uma liberdade e democracia realmente social, conseqüentemente, o desmantelamento das estruturas organizacionais dos trabalhadores, pulverizando as organizações de luta de ordem macro.

Todas essas ações mobilizadas pelo neoliberalismo, faz sentido com o que no início deste capítulo foi apontado por Frigotto (2010) como ideologia neoliberal e incorporado pelo discurso pós-modernista, que passa a conceber a economia a partir da fragmentação e atomização do mercado, assim como analisa os fenômenos sociais na perspectiva centrada na alteridade, subjetividade, particularidade e localismo.

Assim, a ideologia neoliberal e o discurso pós-modernista tornam a luta de todos por justiça e igualdade em lutas categorizadas, transformando o interesse coletivo em interesses singularizados. Agora a luta não é mais da classe trabalhadora, mas, com a fragmentação da luta, passa a ser dos negros, dos índios, das mulheres, dos homossexuais, das pessoas com deficiência, entre outros. Esse

fracionamento da perspectiva da luta pelos direitos a igualdade tem sido abraçado por muitos intelectuais e transferido para a luta das diferenças, não a diferença como respeito à tolerância e compreensão da diversidade, mas, tratar a luta pela igualdade a partir de diferentes perspectivas. Sobre esse aspecto, José Claudinei Lombardi faz uma contundente crítica da influência neoliberal na educação, discutindo o caráter contraditório do movimento histórico e o fracionamento das lutas de classe.

[...] resgatar o caráter pendular da educação ao longo da história, acompanhando os vaivens do contraditório processo das lutas entre classe e frações de classe, notadamente entre burguesia e proletariado. Quando se instauram processos revolucionários, ampliando o proletariado e as frações de classes populares, participação e presença social e política, igualmente avançam as propostas pedagógicas e as formas organizacionais de ensino, adquirindo um caráter público, gratuito, popular e laico; quando em seguida, reorganiza-se a burguesia e hegemoniza o poder do Estado, volta a educação a ter um caráter dual, com a defesa de uma educação pública que deve coexistir com escolas privadas nos diferentes níveis escolares, em que a gratuidade aparece como concessão do Estado aos que não podem pagar por seus estudos, etc. Essa postura da burguesia, passado o período revolucionário de formação capitalista e viabilização das condições de acumulação, desde a Revolução Francesa e a tomada do poder pela burguesia, passou a ser cada vez mais politicamente reacionária, mesmo quando travestida da ideologia liberal. (LOMBARDI, 2008, p. 05)

Como percebe-se, o objetivo principal da ideologia neoliberal é reorganizar a economia, a política e a cultura para o favorecimento do capital, mais diretamente, para o acúmulo de capital, sendo assim, precisa converter a sociedade à sua ideologia, para tal, necessita transvestir a realidade, ou como Gramsci (*apud* FRIGOTTO, 2010) chama de *ideologia não-orgânica ou arbitrária*, garantindo o domínio da classe dominante através do falseamento da realidade.

A partir da identificação dos princípios norteadores do neoliberalismo, torna-se interessante fazer um comparativo entre liberalismo clássico e neoliberalismo. Segundo Michael Apple (2003) há existência de diferenças cruciais entre os dois e identificar essas diferenças são essenciais para o entendimento das políticas de educação e das transformações que a educação está sofrendo agora, no caso dessa pesquisa, entender o papel da formação de professores numa perspectiva inclusiva como estratégia neoliberal. Apesar das diferenças existentes, segundo o autor, a característica central que define o neoliberalismo continua baseada nos princípios centrais que definem o liberalismo clássico, porém, é

importante pontuar o que os diferencia, já que temos a intenção de entender a mercantilização da educação no contexto atual e, conseqüentemente, o neoliberalismo que se faz na atualidade.

Enquanto o liberalismo clássico representa um conceito negativo do poder do Estado no qual um indivíduo era considerado um objeto a ser libertado das intervenções do Estado, o neoliberalismo veio para representar um conceito positivo do papel do Estado na criação do mercado adequado através do fornecimento de condições, leis e instituições necessárias para sua operação. No liberalismo clássico o indivíduo é caracterizado como um ser que possui natureza humana autônoma e exerce sua liberdade. No neoliberalismo, o estado procura criar um indivíduo que seja empreendedor e competitivo. No modelo clássico, o objetivo teórico do estado era limitar e minimizar seu papel baseado em postulados que incluíam o egoísmo universal (o indivíduo interessado em si próprio); na mão invisível da teoria que ditava que os interesses do indivíduo eram também os interesses da sociedade como um todo e na máxima política do *laissez-faire*. Na troca do liberalismo clássico para o neoliberalismo, há então elemento adicional pois tal mudança envolve uma troca de posição do objeto analisado de *homo economicus*, que naturalmente pensa em si próprio e é relativamente independente do Estado, para “homem manipulável”, que é criado pelo estado e constantemente incentivado a sempre reagir *eternamente* da maneira esperada. Não que o conceito de auto-interesse tenha sido substituído ou eliminado pelos novos ideais do neoliberalismo, mas numa época de bem-estar universal as possibilidades de indolência criam necessidades para novas formas de vigilância, investigação, avaliação de desempenho e outras formas de controle em geral. Nesse modelo, o Estado tomou para si a função de nos manter na linha. O Estado vai se certificar que cada um faça de si um “empreendimento constante” ... em um processo de “governar sem governo” (OLSEN, 1996, p. 340 *apud* APLE, 2003, p. 135).

Não há intenção aqui de tentar mostrar uma linearidade do capital, especialmente do neoliberalismo, dando a ideia de que o neoliberalismo dos anos 1970 seja perfeitamente o mesmo da atualidade, ao contrário da tese a cerca do capitalismo desorganizado³⁹, acreditamos que na atualidade o capitalismo se organiza de forma extraordinária, com uma capacidade de funcionalidade e rapidez às novas demandas, por isso, desconfiamos da proposta oficial nacional de Educação Inclusiva e a demanda por um “novo” professor. Porém, apesar da crítica que fazemos, acreditamos na possibilidade de construção de uma Educação Inclusiva realmente não excludente e realmente igualitária, que tenha como centro o

³⁹ Tese que afirma o capitalismo está em crise por sua desorganização.

ser humano e não o capital, assim, pensamos ser crucial a formação de professores capazes de formar seres humanos e não “capital humano”, mas sobre isso discutiremos a seguir.

3.2.2. A formação de professor como estratégia no projeto neoliberal para a educação

Tem-se percebido que no Brasil, o final do século XX e início do XXI, está sendo marcado por um processo de regressão social impulsionado pelo aumento da exclusão social, acumulação de riquezas, por uma avalanche de privatizações, mercantilização da ciência e tecnologia, tudo a partir de uma simetria entre ideologia neoliberal e os processos de globalização do capital e do mercado.

Tal regressão tem afetado todas as instituições culturais, econômicas e políticas (APPLE, 2003). A educação enquanto política social não se distancia desse quadro, esse processo de regressão social no campo educativo, provocado pela ideologia neoliberal, tem imposto uma regressão explicitada pelo desmonte da educação pública, em outras palavras, pela metamorfose da educação de direito em serviço que se mercantiliza, mais profundamente, de uma hegemonia do pensamento mercantil no projeto pedagógico embasado na vulgarização ideológica da pedagogia das competências e da empregabilidade (FRIGOTTO 2005).

Os neoliberais de plantão, além de apontarem o Estado do bem-estar como culpado pela regressão, sugerem como solução para crise o direcionamento das escolas, dos professores e das crianças para o mercado competitivo. Afirmando que:

Os objetivos em educação são os mesmos que guiam os objetivos econômicos e de bem-estar social. Eles incluem a dramática expansão daquela eloquente ficção, o mercado livre; a redução drástica da responsabilidade do governo em relação às necessidades sociais; o fortalecimento das intensas estruturas competitivas de mobilidade dentro e fora da escola; a diminuição das expectativas das pessoas em relação à segurança econômica; a “disciplina” da cultura e do corpo e a popularização do que é claramente a forma de pensamento social darwinista [...]. (APPLE, 2003, p. 129)

Por essa lógica, a educação deixa de ser olhada como um direito, e sim como uma mercadoria e a escola a fábrica de capital humano⁴⁰, mascarada com o “chavão” de igualdade de direitos à educação ou *educação para todos*. Como meio de entender a forma em que a política educacional brasileira tem sido organizada a partir da lógica neoliberal, consideraremos que a educação no Brasil está centrada em dois eixos norteadores: a descentralização e a centralização (ARCE, 2001).

A descentralização da educação caracteriza-se pela inserção da escola no mercado competitivo, isso quer dizer que passa a ser vista como empresa, para tal passa a ser exigida e avaliada a partir de resultados quantitativos e seu produto final é a produção de homens e mulheres empreendedores. No falseamento da democracia neoliberal, a escola precisa formar homens e mulheres flexíveis e autônomos para o mercado competitivo. Flexibilidade quer dizer estar apto a reagir aos estímulos e dinâmicas do mercado globalizado e, autonomia quer dizer competência para iniciativa empreendedora.

Outro aspecto dessa descentralização é quanto ao tempo de formação, que deve ser mínimo possível, assim como uma indústria produz quantidade e qualidade para o mercado em um menor tempo possível, a escola/instituição de ensino superior precisa formar em um tempo mínimo, em que a qualidade dessa formação reduz-se em competências e habilidades para se inserir no mercado, ou seja, a escola e as instituições de ensino superior devem fornecer de forma rápida um molde de instrumentos e habilidades que permitam ao indivíduo – tratado como consumidor – ser empreendedor, portanto, competitivo na sociedade global e integrado a informação, já que esses elementos tornam-se a chave de acesso à globalização.

⁴⁰ Segundo Frigotto (1989) o conceito de capital humano refere-se à economia da educação, em que relaciona os avanços educacionais e o desenvolvimento econômico de um país. Na perspectiva do capital, o processo educativo, escolar ou não, se reduz à produção de um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de atitudes, transmissão de conhecimentos, todos direcionados para capacitação de formação de trabalho e, conseqüentemente, de produção. A educação, então, caracteriza-se como principal capital humano, pois é produtora de capacidade e potencializadora do fator trabalho. Assim, a educação torna-se mercadoria, um investimento que necessita ser tratado como empresa. O conceito de capital humano está associado unicamente a recursos humanos voltados para o campo do trabalho. Isso quer dizer, traduzir o montante de investimento em educação, significa o investimento que uma nação ou os indivíduos necessitam unicamente para a formação de mão de obra. “Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no ‘fator humano’ passa a significar um dos determinantes básicos para aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social (FRIGOTTO, 1989, p. 51)

Nesse aspecto, surge a centralização da educação, norteando a função do Estado como mantenedor financeiro do atendimento escolar e direcionador dos conhecimentos, diga-se de passagem, assume minimamente os financiamentos no serviço público e ao máximo a definição dos conhecimentos que devem circular entre os indivíduos. Enquanto mantenedor financeiro do atendimento escolar precisa ampliar o acesso à escolarização e não questionar a escolha do aluno/consumidor à mercadoria educação e onde necessita ter o maior número de empresas atuando para coexistir a competitividade. Ampliação do número de empresas educacionais não quer dizer ampliação de instituições públicas. No caso do ensino superior, quando não há vagas suficientes no serviço público, o Estado deve financiar o acesso às IES privadas.

Quanto definidor dos conhecimentos, através do discurso transvertido de democracia, vai estabelecer através de parâmetros e diretrizes curriculares o perfil de profissional e os conhecimentos que esse profissional deve acumular. Como forma de controle, esse cidadão/consumidor será cobrado através dos processos avaliativos, assim como suas instituições de ensino passarão pelo crivo centralizador do Estado.

O ideário pedagógico dos parâmetros e diretrizes curriculares, disfarçados numa linguagem modernosa e, mais descaradamente, os processos de avaliação, centra-se numa concepção produtivista e empresarial das competências e da competitividade (FRIGOTTO, 1998, RODRIGUES, 1998, RAMOS, 2001), cujo papel é o de desenvolver habilidades de conhecimento, de valores e atitudes e de gestão da qualidade, definidas no mercado de trabalho e cujo objetivo é o de formar em cada indivíduo um banco ou reserva de competências que lhe assegure empregabilidade (FRIGOTTO, 2005, p. 21-2).

Em relação ao papel centralizador do Estado neoliberal para a educação no país, cabe estritamente ao governo definir os sistemas nacionais de avaliação, assim como promover reformas educacionais, estabelecer parâmetros de um Currículo Nacional e estabelecer estratégias de formação de professores centralizadas nacionalmente. E é esse ponto, a formação de professores como estratégia neoliberal, que a partir daqui pretendemos centralizar a discussão.

Como a educação é concebida enquanto capital humano, o neoliberalismo passa a ter interesse por sua viabilidade na formação de cidadãos/consumidores empreendedores, e isso dependerá de seus formadores, os

professores. Então, a formação inicial de professores passa a ser de interesse estratégico para o projeto neoliberal, pois, o ensino básico e técnico será responsável pela preparação do novo trabalhador.

Essa preparação demandará um ajustamento às regras do mercado, sendo necessário que ocorra a impregnação da ideologia neoliberal na sociedade em geral, cada vez mais fortalecendo o discurso do qual estamos defasados e deveríamos irreversivelmente nos ajustar e incorporar ao ideário ideológico de um novo tempo, um tempo posterior a modernidade ou pós-moderno, o tempo da globalização, da modernidade competitiva, de reestruturação produtiva e de reengenharia. Este ajustamento pressupõe conter e restringir a esfera pública e efetivar-se de acordo com as leis da competitividade do mercado mundial, assim, “tornar o Brasil um país seguro para o mercado internacional”. Figura-se o que Paulo Freire (2000) critica e denomina de malvadez neoliberal e seu cinismo fatalista, pois, condena o que não seja o “novo”, não aceita qualquer discordância daquilo demarcado pelo mercado. Nessa perspectiva, de se construir uma nova sociedade alicerçada na pós-modernidade, precisa-se construir uma escola nova, “a ‘nova escola’ que necessitará de uma ‘nova didática’ será cobrada também por um ‘novo professor’ todos alinhados com as necessidades de um ‘novo trabalhador’ ” (ARCE, 2001, p. 259).

[...] tanto na didática como na formação do professor haverá uma ênfase muito grande no “operacional”, nos “resultados” – a didática poderá restringir-se, cada vez mais, ao estudo de métodos específicos para ensinar determinados conteúdos considerados prioritários, e a formação do professor poderá ser **aligeirada** do ponto de vista teórico; os determinantes sociais da educação e o debate ideológico poderão vir a ser considerados secundários – uma “perda de tempo motivada por um excesso de politização da área educacional”. (*idem*)

Essa “nova” escola, “nova” didática e “novo” professor vem sendo desenhados pelas políticas educacionais ditadas para a América Latina por órgãos como o Banco Mundial, Unesco e Unicef. A famosa Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada no ano de 1990, em Jomtien, é um exemplo da aliança entre essas instituições e do caráter delimitador que dão as diretrizes a serem seguidas para a educação, que tem como seu eixo articulador, as

“Necessidades Básicas de Aprendizagem” (NEBA) que, na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em seus Artigos 1 e 4, definem como:

Oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo.

[...]

Abordagens ativas e participativas são particularmente valiosas no que diz respeito a garantir a aprendizagem e possibilitar aos educandos esgotar plenamente suas potencialidades. Daí a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho (UNESCO, 2000, p. 2).

O que se considera como ponto central nas “Necessidades Básicas de Aprendizagem” e o que os professores devem desenvolver no aluno, é a capacidade de “aprender a aprender”, ou seja, o processo de aprendizagem perpassa pela ação (condição prática) e pela escolha de conhecimentos que possam ser utilizados diretamente na vida cotidiana do aluno; tendo a funcionalidade e o pragmatismo como elementos fundamentais, também, o uso de expressões como “aprender fazendo”, “aprender em serviço” e “aprender praticando” tornam-se essenciais, ficando de fora as abstrações complexas entre aprendizagem e conhecimento (ARCE, 2001).

Segundo Jacques Delors⁴¹ (2010) a realização das NEBA e o desenvolvimento do “aprender a aprender” consistem em uma retomada da educação do passado voltada para a escolarização capaz de enfrentar as novas situações ocorrentes tanto na vida privada quanto na vida profissional, só assim dará respostas aos desafios desencadeados por um mundo globalizado em que as rápidas transformações imporão aos indivíduos condições de aprendizagem permanente e condizente à rapidez dessas transformações.

⁴¹ Foi o idealizador e quem presidiu a comissão de elaboração do *Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI* intitulado “Educação – Um Tesouro a Descobrir”.

Percebe-se com isso, a intenção de criar no espaço escolar a materialização das NEBA e os professores seus difusores, porém, a realização e utilização das mesmas ficará a cargo do cidadão/consumidor, assim, não necessitará segurar os alunos por muito tempo dentro das instituições de ensino, por isso o aligeiramento e pragmatismo na formação do aluno. Para que esse novo espírito se concretize na formação do indivíduo imbuído a aprender a aprender, a educação deve estar fundada em quatro pilares (DELORS, 2010):

Aprender a conhecer consiste no desenvolvimento de competências que possibilite ao indivíduo acompanhar as rápidas alterações provocadas pelo avanço científico e as novas formas de atividade econômica e social. Para estabelecer esse desenvolvimento diz-se ser inevitável conciliar uma cultura geral (conjunto de atitudes e habilidades para estabelecer uma educação permanente), suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar em profundidade, um número reduzido de assuntos. Em outras palavras, permitir em curto tempo de escolarização, constituir bases para saber buscar as informações para continuar aprendendo ao longo da vida, ou seja, uma aprendizagem continuada de uma profissão.

Aprender a fazer consiste no desenvolvimento de competências que torne o indivíduo apto para enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe, principalmente aquelas imprevisíveis. Essas competências estão relacionadas ao exercício dos indivíduos de se submeter a testes e de acumular experiência com eles, tomando parte em atividades profissionais ou sociais, simultaneamente aos estudos. Assim justifica-se a aproximação às diferentes alternâncias entre escola e trabalho.

Aprender a conviver compreende na aprendizagem e valorização da diferença, do pluralismo, da tolerância e das interdependências. Isso quer dizer desenvolver projetos comuns para gerir conflitos, assim desenvolver atitudes de respeito ao outro (de sua história, tradições e espiritualidade) e valores ao pluralismo, da compreensão mútua e da paz.

Aprender a ser consiste no desenvolvimento da própria personalidade direcionada para a capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal ao trabalho coletivo. Para isso, é fundamental não deixar inexplorado nenhum dos talentos de cada ser humano: a memória, o raciocínio, a imaginação, as capacidades físicas, o sentido estético, a facilidade de comunicar-se com os outros, o carisma natural de cada um.

Nota-se com os quatro pilares apresentados, assim como o relatório “*Educação – Um Tesouro a Descobrir*” em sua íntegra que está recheado de subjetividade, aos olhos mais desatentos, pode até parecer um documento “modernoso”, em que traz conceitos como diferenças, pluralidade, igualdade, democracia, inclusão e exclusão, etc. Mas na verdade, enfatiza o diferencialismo⁴² como saudáveis e necessárias; reduz-se a aprendizagem à informação, já que necessita reduzir quantitativamente os assuntos; valoriza a emergência do saber imediato e utilitário; almeja a autonomia como forma de instrumentalização para ações posteriores, diga-se de passagem, autonomia para o trabalho profissional empreendedor; tem a flexibilidade como princípio básico, capaz de formar o indivíduo adaptável às condições do mercado.

Outro aspecto marcante do “aprender a aprender” refere-se à importância que as NEBA dão para a educação básica, já que ela expressa a formação para o trabalho, pois, após concluída a educação básica o sujeito estará pronto para sua profissionalização. Assim, fica evidente o interesse do Banco Mundial pela Educação Básica e seu interesse para que se invista nessa fase de escolarização. Como agência financiadora, determina quais devem ser esses investimentos (ARCE, 2001):

a) Proporcionar **livros didáticos**, delimitados estrategicamente dentro da lógica neoliberal e seguindo os quatro pilares da educação segundo Delors e a UNESCO. Para tal, os livros didáticos devem ser a expressão operativa dos currículos, aí segue a forma de controle e, também, devem ser instrumentos compensadores dos níveis de formação dos professores. Obedecendo essa lógica, os livros didáticos devem traduzir-se em instrumentos “prontos e acabados” para a prática escolar, ou seja, o professor só precisa seguir os “mandamentos” do livro, já que o PNLD identificou os pontos fortes e fracos do livro, já traz as sugestões para o professor desenvolver suas aulas, no máximo, o Estado deixa nas mãos do setor privado a responsabilidade pela capacitação dos professores quanto a sua utilização.

⁴² Segundo Skliar (2006), diferencialismo corresponde a uma construção, uma invenção do que se chama “diferente”, quer dizer, são reflexos do que poderíamos chamar de racismo. Ainda que se enalteça a diferença não deixa de marcar uma categorização, separação e diminuição de alguns traços, de marcas e de identidades caracterizadas pelo individualismo.

b) Outra forma de direcionar o trabalho do professor está relacionada com o que foi dito anteriormente, os livros didáticos devem apresentar **guias didáticos e manuais** para dizer ao professor o que trabalhar, como trabalhar e as limitações que o livro didático pode apresentar.

c) Proporcionar a **formação inicial dos professores** um “melhor” conhecimento em relação a sua prática em sala de aula, essa melhoria refere-se à capacitação em serviço sobre a forma inicial e estimulando as modalidades à distância, já que necessitará apenas instrumentalizar e informar os graduandos e não discutir conteúdos e conhecimentos.

O livro didático e seus manuais passam a ser indispensáveis para o currículo, além de favorecer para o aligeiramento da formação inicial de professores, já que os mesmos contarão com a ajuda dos Manuais do professor, assim, não necessitam de longos programas iniciais de professores.

Aprender a fazer no dia a dia é suficiente para sua formação, para isso, os professores da educação básica precisam ser capazes de reproduzir de forma pragmática e utilitarista, assim nessa lógica formar “novos” trabalhadores para o mercado, também, percebe-se a eficácia da educação à distância.

Manipular manuais e livros e dominar algumas habilidades técnicas, além de ser capaz de refletir sobre a sua a ação, são suficientes, pois este profissional, como os demais, também deve ser flexível e, se possível, ater-se a outras ocupações no mercado de trabalho, não reduzindo-se somente a ser professor. Afinal, com o desenvolvimento tecnológico a figura do professor não é tão indispensável, “o sendo apenas para os que não dominam os processos de reflexão e de aprendizagem” (Unesco, 1998, p. 156). Dentro desse contexto, o professor não necessita ser um intelectual com uma base teórica e prática fortemente fundamentada em princípios filosóficos, históricos, metodológicos; os seus atributos pessoais passam a ser valorizados em detrimento da formação profissional. (ARCE, 2001, p. 262)

O professor segundo a lógica neoliberal é um mero reprodutor de informações pragmáticas e utilitárias já que para atuar no mercado não precisa de princípios filosóficos, históricos, metodológicos; o professor, nas palavras de Arce (*Idem*) é um balconista da pedagogia *fast food*, que serve informações de forma rápida, “enxuta”, eficiente e com qualidade (na lógica da competitividade). Para efetivação de professores bem adaptados e capazes de formar capital humano, as licenciaturas devem possuir um conjunto de competências para que “a formação dos

professores; como meio de adquirir – ao conciliar, no nível mais elevado, saber com *savoir-faire* – qualificações profissionais respaldadas em cursos e conteúdos constantemente adaptados às necessidades da economia” (DELORS, 2010, p. 18).

Essa qualificação a partir das necessidades da economia reflete muito bem as políticas neoliberais para a formação de professores, que resulta em professores com capacidade técnico-instrumental, professores que apenas ensinem aos seus alunos as habilidades empreendedoras necessárias para seu desenvolvimento no mercado de trabalho, assim, o ensino passa a ser unicamente necessário, tornando a pesquisa e a extensão secundárias ou inexpressivas.

Não é função deste professor do ano 2000 transmitir, ensinar nada aos alunos, apenas garantir que aprendam para que continuem esse processo de aprender a aprender fora da escola. A função do professor acaba reduzindo-se a de um técnico, um prático capaz de escolher o melhor caminho para que o processo de ensino aprendizagem ocorra, além de constituir-se como mero participante das decisões escolares e da vida escolar; em nenhum momento ele é chamado a teorizar, apenas a agir e refletir a respeito de sua prática. Este fato é previsível, pois estamos falando da formação do profissional que deverá trabalhar as NEBA e, para tanto, ele não necessita teorizar muito, apenas percorrer um caminho que seja mais eficaz e, de preferência, construído no aprender fazendo. (ARCE, 2001, p. 265)

O “novo” perfil de professor que se necessita para a contemporaneidade, na lógica neoliberal é aquele que atua como técnico da sala de aula, um instrutor de práticas, capaz de instruir o aluno a continuar aprendendo fora da escola ou, ensinar o aluno a aprender a aprender habilidades para o mercado.

Outro aspecto a ser destacado é a associação que se faz a formação de professores a alguns conceitos, como: reflexivo, flexibilidade, autonomia, qualidade, equidade, inclusão. Todos aparecem justamente quando as mudanças da tecnologia com base na microeletrônica, informatização e robotização dominam a dinâmica da produção.

Daí a importância do professor reflexivo para o estado liberal, pois será capaz de refletir sobre somente sua ação ou ação-reflexão-ação, já que será formado por exercícios de desenvolvimento de habilidades práticas, tendo como alicerce a psicologia do desenvolvimento, em detrimento da filosofia, da história, da antropologia e da sociologia. Assim como esse novo professor deverá ensinar o aluno a “aprender a aprender”, deverá também “aprender a aprender” durante sua

formação. A lógica do novo professor que atende as necessidades para o mundo contemporâneo é a mesma para a educação básica e para a educação superior.

Por tudo isso, nos faz acreditar que esse novo professor tem sido exaltado com o propósito de atender a necessidade dessa nova (des)organização provocada pela globalização no mercado mundial, que demanda por trabalhadores com flexibilidade de adaptação ao mercado; iniciativa ou autonomia para propor inovações ao mercado competitivo e assim garantir acúmulo de capital; a qualidade se faz regra fundamental, já que o mercado cada vez mais frenético na competitividade necessita de homens e mulheres mais predispostos a resultados quantitativos esperados ou estabelecidos; com a competitividade, a necessidade de inserir o princípio da equidade na educação. Só assim, aqueles que ainda não estão escolarizados (na lógica neoliberal) ou adaptados às novas tecnologias e relações de trabalho podem tornar-se aptos para o trabalho. Assim como, um grande número de indivíduos estão excluídos do consumo, aí se vê um potencial para o aumento da produtividade, conseqüentemente, aumento dos lucros. Para isso, os excluídos precisam ser incluídos no mercado de trabalho, e as escolas, através de seus professores como instrutores, devem ser responsáveis pelas informações necessárias para assumirem os postos de trabalho.

Olhando a profissão professor dessa ótica, como profissional em que instrui apenas para prática, é fatal considerar que o professor seja dispensável perante todo o processo tecnológico informacional.

Na formação de professores na perspectiva da educação à distância, por exemplo, o modelo⁴³ implementado pelo governo brasileiro, o professor perde sua função social, já que, os meios informacionais são suficientes para apresentar informações, restando ao professor somente a função de instruir os alunos ao uso da tecnologia e ao exercício de aprender a aprender, sendo um mediador entre assuntos acadêmicos e tecnologia, que não necessita estar presente paralelamente ao aprendizado do aluno.

Acreditamos que o objetivo da Educação à Distância deveria ser o de tornar acessível – principalmente àqueles que localmente estão distante dos centros de formação de professores – uma formação de professores pesquisadores, com

⁴³ Ver no *site* da Secretaria de Educação à Distância. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=865&catid=193%3Aseed-educacao-a-distancia&id=12778%3Alegislacao-de-educacao-a-distancia&option=com_content&view=article.

autonomia intelectualmente crítica, e não, o de simplesmente fornecer uma certificação de nível superior.

Pensamos ser possível e urgente, lançar proposições que invistam contra toda essa malvadez neoliberal sobre a educação, que visa unicamente capital humano, que é sim um modelo sofisticado ou pós-moderno de explorar a classe dos trabalhadores, indiscriminadamente todos, sejam eles pessoas deficientes ou não, negros ou brancos ou amarelos, mulheres ou homens, homossexuais ou héteros, católicos ou protestantes ou outras manifestações de religiosidade, indígenas, quilombolas, migrantes ou nascidos no lugar.

Vemos assim que a privatização do pensar e o controle do pensamento pelo estado neoliberal são desastrosos para a classe trabalhadora em geral, mas, particularmente para a autonomia dos professores. Também, pensar uma Educação Inclusiva e a demanda por um novo perfil para o professor é extremamente perigoso se não pensados – a Educação Inclusiva e seu professor – realmente para a formação humana.

Pensar a formação humana é exatamente pensar uma Educação Inclusiva que realmente não exclua, que possua professores que não excluam, necessários para o combate a essa contemporaneidade marcada pela exclusão, atentos e dispostos a atender as necessidades educacionais de todos os alunos e alunas, uma educação que prime pela igualdade e em respeito à diversidade.

A partir do que foi discutido enquanto formação de professores na lógica do neoliberalismo, a seguir discutiremos a política oficial de formação de professores baseada em competências, assim como a concepção de competências adotada nas prescrições curriculares para os cursos de formação de professores no Brasil.

4. A CONCEPÇÃO DE COMPETÊNCIAS ADOTADA NAS PRESCRIÇÕES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

O termo competências tem para mim a imagem de uma serpente sinuosa (...). O réptil sedutor apareceu poderoso nas primeiras aulas que recebi na disciplina Didática com a aparência da melhor vestimenta científica amparada pelo condutismo (Skinner, Thorndike, Bloom, Popham...), dominando orgulhosamente a cena educacional até começo dos anos de 1980. Desapareceu em um longo e calmo inverno, embora com efeitos sempre presentes, até seu despertar atual sob as propostas, entre as quais, as da OCDE. O termo é o mesmo, mas o significado parece bem diferente.

(Ángel I. Pérez Gómez)

Na introdução da obra “*Educar por Competências: O que há de novo?*” Sacristán (2011) menciona sua perplexidade em relação à fluidez em que certos conceitos circulam no meio educacional através de uma linguagem metafórica e tidos como novidades, embora já fossem conhecidos, reaparecem como “novo”. O autor alerta para a sedução desses conceitos. Envoltivos, nos faz acreditar na necessidade de nos integrarmos a esse novo universo, fazendo crer que é capaz de resolver os problemas da educação, que até então não foram resolvidos, mesmo que esse novo universo, anteriormente já tivesse sido definido e posto em prática, só que reaparece de outra maneira.

Sacristán aponta ainda que essa adesão ao “novo” está relacionada a uma manifestação de flexibilidade, abertura e capacidade de nos adaptarmos às novas realidades e necessidades sociais, como também, pode ser um sinal de deslize, ou como o próprio autor define: fraqueza, dependência e submissão.

Podemos estar referindo a um numeroso conjunto de novos e “novos” conceitos, mas o que está sendo tratado aqui como “novo” é a linguagem chamada *competência*, ou melhor, da forma de educar por *competências*.

Sobre educar por competências queremos considerar inicialmente três questões: primeiramente, devemos reconhecer que não é recente nem novo.

Em segundo, não há uma precisão em sua definição. Como constatação de sua imprecisão, Zabala e Arnau (2010) fizeram um levantamento de definições do termo competência e encontraram mais de vinte, usadas tanto no meio empresarial quanto educacional, algumas se assemelhando em alguns aspectos, outras se distanciando completamente.

Em terceiro, pelo fato de reunir uma grande variedade de definições, podemos afirmar que o uso das competências reúne um conjunto diferenciado de intencionalidades.

Pelo fato do conceito *competência* acumular um vasto e variado número de significados, tornando-a confusa, devemos ter o cuidado com sua aplicação. Precisamos analisar sua essência e refletir como deve ser utilizada na prática.

Precisamos ter consciência se o que está sendo posto como *competência*, trata-se de uma estratégia do capitalismo para manter-se hegemônico, já que esgotou sua capacidade civilizatória e precisa destruir qualquer forma de reação dos indivíduos contra ele, tornando-o subordinado, ou trata-se de uma forma de estabelecer resistências através de projetos societários e educativos alternativos, centrados principalmente na ideia-força de que **“um outro mundo é possível”** e **“uma outra educação é possível”** (FRIGOTTO, 2005, p. 16).

Junto ao conceito de competência, o conceito habilidade tem ganhado destaque, ora como sinônimos, ora como complemento um do outro, ora como conceitos distintos. Quanto ao conceito *habilidade*, a discussão não se distancia da realizada sobre competência, não que a tratemos como sinônimas, ainda que algumas definições as tratem, mas, habilidade, assim como competência, podem assumir direcionamento positivo ou negativo na mesma vibração, podem servir a qualquer fim (DEMO, 2010).

Portanto, não se trata aqui de negar de forma gratuita uma educação por competências, mas de investigar suas intencionalidades, desvelar seus discursos, perceber em que território elas se fundam e qual o pensamento que conduz suas aplicações.

Compartilhamos com a ideia de Sacristán quando afirma que a crítica às competências não trata-se de uma defesa contrária à inovação e à mudança na educação. Aqui não há intenção de fazer parte do exército de ortodoxos reacionários que combate a inovação e a mudança na educação, mas compreendermos que não há neutralidade no processo educativo e em tudo que a envolve.

Existem pelo menos três maneiras de tratar as competências (SACRISTÁN, *idem*). Para alguns, o uso das competências no meio educacional conduz ao que Frigotto (1989; 2005; 2010) chama de capital humano, ou seja, a construção de indivíduos eficientes para a manutenção da engrenagem do sistema produtivo, em outras palavras, um indivíduo competitivo e plenamente adaptado à economia do mercado globalizado. Outros, não tão distantes dos primeiros, consideram que educar por competência trata-se de uma forma de adestramento, só que neste caso considera-se como uma forma de treinar o indivíduo para conseguir chegar a respostas complexas, sejam elas com objetivos individuais ou coletivos, sejam elas intelectuais ou afetivas. Para um terceiro grupo, é a oportunidade de reestruturar o sistema educacional por dentro, superando a escola conservadora e excludente, transformando para uma escola eficiente, igualitária, democrática e inclusiva.

A partir dessas três perspectivas da aplicação da competência no âmbito educacional, passaremos a realizar a discussão, sempre procurando desvelar se a intencionalidade é o de manter a (re)produção do capital, ou seja, a escola enquanto formadora de empreendedores autônomos e competentes para o mercado flexível e dinâmico; se é o de servir como *condutismo*⁴⁴ do comportamento ou, considerar o indivíduo unicamente como um elemento da sociedade, assim, poder adestrar seu comportamento, habilidades e atitudes em relação ao que se considera importante socialmente; ou se é o da busca pela formação humana, tendo como parâmetro a vida e não o mercado, a busca pela igualdade, conseqüentemente a superação da exclusão no contexto escolar.

4.1.A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA DEFENDIDA PELAS DIFERENTES CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM

A linguagem *competências* tem marcado fortemente o espaço educacional no mundo, assim como o brasileiro, que a partir da segunda metade da década de 1990 passou a frequentar de forma avassaladora o cenário educacional

⁴⁴ O condutismo é uma filosofia que “concebe o homem como um ser unitário, em contínua relação funcional com seu meio e cujo comportamento encontra-se regido por leis naturais, passíveis de serem abordadas a partir de uma metodologia científica” (RIBES, 1982 *apud* COLL; PALACIOS; MARCHESI, 1996, p. 33).

no país, quando a partir da reforma educacional contida na LDB nº 9.394/96, instituiu a noção de competências como ordenadora das relações educativas e do trabalho, considerando a possibilidade de promover de forma vinculada (sem distinguir nomenclaturas) formação educacional e formação profissional, atendendo tanto às demandas sociais quanto produtivas (KATO, 2007). Assim, a linguagem *competência* passou a fazer parte dos documentos oficiais, das ações direcionadoras das escolas, livros, etc., permeando as discussões pedagógicas dessa contemporaneidade em nosso país, ora sendo enaltecidas, ora criticadas, ou o que é pior, apenas reproduzida.

A intenção aqui é ter como referência as **competências** e a partir dela discutir habilidades e atitudes, por isso, nossa preocupação central será em definir competência, na verdade, discutir as várias definições de competências relacionadas às teorias da aprendizagem.

Como já foi apontado no início deste capítulo, o trato às competências não é recente, principalmente quando as relacionam com o “aprender a aprender” e o “aprender a fazer”. Segundo Valente (2002), a linguagem *competência* já estava presente no discurso pedagógico da Escola Nova ou Renovada⁴⁵. Outro vestígio de que a competência não é recente, está nos traços da tendência tecnicista, já que no Brasil, segundo a autora, competências e habilidades entraram nas escolas a partir da educação profissionalizante.

Sua inserção na educação está relacionada com as próprias mudanças na economia internacional impulsionadas pela globalização ou internacionalização do capital. Por isso tratamos a educação por competência como forma de garantir a (re)produção espacial, já que o funcionamento da engrenagem capitalista realiza toda uma organização do espaço geográfico e para tal, mobiliza o sistema educacional como forma de promoção da mão de obra capaz de se adaptar ao meio produtivo.

⁴⁵ Fundamentada na teoria educacional de Dewey, a Escola Nova ou Renovada criticava a Escola Tradicional, já que esta última dava ênfase à teoria em detrimento da prática. A Escola Nova com o propósito de intervir na ação pedagógica da escola, dava mais ênfase à ação do que à teoria, considerando que os alunos, dessa forma, encontrariam um significado nos conteúdos escolares, partindo dos interesses dos alunos e não dos conceitos previamente estabelecidos e transmitindo-os para memorização. Também, propunha-se que as crianças deveriam ser preparadas através de uma metodologia que preparasse para a resolução de problemas, que preparassem os alunos para lidar com a mudança, a contingência e as incertezas (VALENTE, 2002).

Na intenção de fazer essa relação – sistema capitalista, produção do espaço e educação enquanto formação de trabalhador – para chegar a educação por competências, entendemos ser oportuno salientar que o *fordismo/taylorismo* enquanto modelo de produção industrial hegemônico na maior parte do século XX, defasou, e foi substituído – parcialmente em alguns lugares e integralmente em outros – pelo *toyotismo* que se expandiu pelo mundo de forma bastante flexível, conseguindo se adaptar às várias realidades de mercado, tornando-se bastante diversificado (ANTUNES, 2004 *apud* KATO, 2007).

A necessidade de mudança no modelo de produção se deu como forma de superação da crise que o capitalismo mundial atravessou na década de 1980, também, pelas próprias transformações do meio informacional e tecnológico, que justificaram a mudança do modelo fordista para o toyotista, ou seja, de uma forma produtiva baseada em uma especialização rígida para uma especialização flexível de organização do trabalho; de uma concentração industrial a partir da matriz para uma desconcentração da produção ou produção global; de uma nova regulação do ordenamento social fundado na aceitação da lógica de mercado pelo trabalhador. Desta forma, difundiu-se o ideário e valores da competitividade entre os trabalhadores, fortemente influenciado pelo desemprego estrutural, incorporação do trabalho precário e/ou temporário e terceirização (KATO, 2007).

É nesse contexto que ocorre a introdução das competências como norteadora do processo de formação educacional e do trabalho, pois, com as mudanças ocorridas no mundo do trabalho decorrente do desenvolvimento informacional e tecnológico, passa-se a exigir mais qualificação para operacionalizar as novas tecnologias; flexibilidade para se adaptar ao mercado cada vez mais dinâmico; autonomia para aprender continuamente, assim, acompanhar as rápidas mudanças impostas pela velocidade em que as informações e tecnologias chegam e; capacidade para trabalhar em grupo, não a favor da coletividade, mas da corporação. Assim, a qualificação especializada e rígida que se estabelecia no modelo fordista de produção, é substituída pela formação a partir das competências.

Essa formação em competências aparecerá fundamentada pela psicologização condutista e pela naturalização dos comportamentos. Deixa à margem a análise mais crítica dos conteúdos, acusando de prática da memorização a ênfase que a escola tradicional dava à teoria. Agora, a “nova fórmula” dá ênfase à

prática, esvaziando o conteúdo, centrando-se no desenvolvimento das capacidades do indivíduo.

Esse discurso das capacidades aparece com tons progressistas, já que coincide com as críticas que a esquerda vinha fazendo à educação que doutrina impondo alguns conteúdos completamente enviesados e desconectados da atualidade; eram umas “pseudoverdades” sobre como era o mundo e, implicitamente, como deveria ser. Conteúdos que os diferentes movimentos progressistas de esquerda vinham demonstrando que contribuíam para formar modelos de sociedade patriarcais, racistas, sexistas, classistas, imperialistas, militaristas, homofóbicos, religiosos, urbanos...; porque assim eram as “verdades” que a escola e os livros didáticos impunham (SANTOMÉ, 2011, p. 163).

Como forma de convencimento ideológico das organizações sociais, é introduzida uma linguagem “nova” e adaptada ao discurso da esquerda, parecendo, enfim, a conquista dos trabalhadores estar se concretizando. Nas escolas, o discurso da flexibilidade, equidade, qualidade, autonomia, democracia, diversidade e diferença se somam ao hibridismo teórico, estabelecendo assim, as novas verdades educacionais.

Com as competências, ao mesmo tempo em que enfraquece a oferta separada da formação educacional e formação profissional, reforça-se a educação básica como formadora do indivíduo para o mercado de trabalho, ou seja, a fusão entre ensino regular e profissionalizante. Já a formação da consciência crítica é esvaziada pelo saber fazer, o conhecimento prático para o mundo do trabalho profissional.

Investigando a concepção de competência no campo educacional, assim como, suas características, estruturas e funções, ou melhor, de que forma seus componentes se relacionam, acabamos confirmando o que já havia sido dito anteriormente, que existem várias maneiras de definir competências, sendo consensual a afirmação sobre a numerosa variedade de concepções (PERRENOUD, 2000; FLEURY; FLEURY, 2001; VALENTE, 2002; DEMO, 2010; ZABALA & ARNAU, 2010; SACRISTÁN, 2011), por isso, considera-se confuso e difícil de saber precisamente o que se quer enquanto formação de alunos por competência (SACRISTÁN, 2011).

Em relação ao educar por competências no contexto brasileiro, é possível identificar o que costumamos chamar de hibridismo teórico. Percebemos através da

análise de alguns documentos oficiais, particularmente os PCN, que envolve um conjunto de teorias que muitas vezes divergem em alguns pontos, e isso, parece não ser levado em consideração. O educar por competência presente nos documentos oficiais em nosso país, preocupa-se unicamente em aproveitar o que há de mais aceitável entre os educadores, construindo uma proposta mais consensual, porém, reducionista, como afirma Alessandra Arce:

Vemos Vigotski sendo utilizado como aquele que fala das interações sociais, como práticas subjetivas entre indivíduos, Piaget como o que trata do desenvolvimento cognitivo e Wallon como o responsável pelo lado afetivo, pelo desenvolvimento do “eu” da criança. Este tipo de vulgarização destes teóricos e suas obras já vem sendo denunciado. Em relação aos trabalhos de Vigotski e à escola soviética, gostaríamos de destacar o trabalho realizado por [Newton] Duarte (1996 e 2000) de crítica a este ecletismo, quando procura apresentar a não vinculação da teoria de Vigotski com o interacionismo e o construtivismo, fato este que tem caracterizado o psicólogo russo como aquele que traria o social para o construtivismo e para a escola, operando-se assim um exacerbado reducionismo de seus conceitos de social e interação, reduzidos a meras deduções provenientes do senso-comum. (ARCE, 2001, p. 273)

Embora essa fosse a oportunidade para realizar uma análise detalhada da definição de competência no campo educacional, e talvez como comparação com seu emprego no campo profissional não faremos aqui. Concentraremos nosso foco de análise em um recorte específico, que é a noção de competência a partir de duas diferentes concepções de aprendizagem – o comportamentalismo ou Behaviorismo e o construtivismo psicogenético.

4.1.1. O Behaviorismo e a competência como adestramento do indivíduo

Não há a intenção aqui de realizar uma discussão epistemológica e histórica do *behaviorismo*⁴⁶ enquanto teoria da aprendizagem e sua influência no

⁴⁶ O termo Behaviorismo vem do termo inglês *behavior* que significa “comportamento”. Essa tendência também é denominada de Comportamentalismo, Teoria Comportamental, Análise Experimental do Comportamento – AEC, Análise do Comportamento. O inaugurador do termo foi o estadunidense John Broadus WATSON (1878-1958) em artigo publicado no ano de 1913 de título “Psicologia: como os behavioristas a veem”. No entanto, os primeiros a propor o estudo da Psicologia a partir do comportamento foram Vladimir Mikhailovich BECHTEREV (1857-1927) e Ivan Petrovich PAVLOV (1849-1936). Após Watson, Burrhus Frederic SKINNER (1904-1990) foi o mais influente nos estudos sobre o comportamentalismo do século XX (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2002).

âmbito educacional. Temos unicamente a intenção de identificar o uso da linguagem *competência* a partir dessa tendência teórica da aprendizagem.

A discussão sobre *competência* a partir do behaviorismo nos obriga a discutir e entrar no debate sobre habilidades e atitudes. O termo *competência*, segundo a etimologia latina é *competentia* que significa:

A soma de conhecimentos ou habilidades; capacidade objetiva de um indivíduo para resolver, problemas, realizar atos definidos e circunscritos; *competência social*: capacidade de um indivíduo se aproximar do outro; capacidade de um indivíduo expressar um juízo de valor [...]; gramática internalizada, [...] mentalizada (HOUAISS, 2001 *apud* KATO 2007, p. 32)

Com relação às habilidades, segundo Bolsoni-Silva, 2002; Del Prette e Del Prette, 2008, o termo *habilidades*, é usado comumente para designar um conjunto de capacidades comportamentais aprendidas que envolvem interações sociais.

Para Bandeira *et al* (2009), as habilidades são definidas como um conjunto dos desempenhos apresentados por um indivíduo a partir da demanda de uma situação interpessoal. Ainda a mesma autora, diz que o desenvolvimento das habilidades inicia-se no nascimento e vai progressivamente sendo elaborada ao longo da vida, por isso, afirma que é possível orientar intervenções visando a convivência e o ajustamento de indivíduos em diferentes culturas.

Por esta consideração, fica evidente a inserção do conceito de *habilidades* no campo educacional, já que é possível intervir nas habilidades educacionais de um indivíduo de acordo com o que se estabelece como perfil de aluno. Então, torna-se ideal como forma de ajustamento do indivíduo ao que se quer. Portanto, ajustar um indivíduo tanto pode ser para servir a manutenção do capital como para libertá-lo.

Competência e habilidade, ora são tratadas como sinônimas, ora como distintas, mas o que as torna semelhantes ou interligadas no behaviorismo é a possibilidade de observá-las, mensurá-las, avaliá-las, conseqüentemente, ajustá-las ao que se pretende, adestrando o indivíduo a partir de uma norma pré-estabelecida.

Com relação às atitudes, Serra (2007) diz que o termo foi introduzido na literatura psicológica por Thomaz e Znaniecki em 1918 para explicar diferenças de comportamento entre fazendeiros poloneses e estadunidenses e, ao longo do século

XX o tema se tornou alvo de muitos estudos dentro da psicologia social e da sociologia. A partir de então cresceu o número de definições em relação a “atitudes”⁴⁷.

Segundo Fleury; Fleury (2001) a definição de atitudes está fortemente fundamentada a partir de duas vertentes teóricas da aprendizagem, o modelo *behaviorista* e o modelo *cognitivista*.

O modelo behaviorista tem sua orientação principal voltada para o comportamento, condicionando-o à observação e mensuração, considerando que a análise do comportamento significa determinar resultados a partir da relação entre eventos estimuladores e suas respostas, assim, no campo educacional, implicaria na possibilidade de planejar o processo de aprendizagem, ou seja, estruturar a aprendizagem em termos passíveis de observação, mensuração e réplica científica (FLEURY; FLEURY, *idem*).

O modelo cognitivista procura ser mais abrangente que o behaviorista, não limitando-se ao comportamento, procura trabalhar com dados objetivos, levando em consideração crenças e percepções do indivíduo, assim, parte para fenômenos mais complexos, como a aprendizagem de conceitos e a solução de problemas (FLEURY; FLEURY, *ibidem*).

Aroldo Rodrigues (1998, p. 343-345) enumera algumas das definições fundamentadas no modelo *behaviorista* e *cognitivista*:

“A atitude é considerada como a intensidade de afeto positivo ou negativo dirigido a um objeto psicológico. (THURSTONE, 1946).

Atitude é postulada como uma resposta avaliativa em relação a um objeto (DOOB; LOTT, 1947).

Atitude é uma organização relativamente duradoura de crenças acerca de um objeto ou situação que predispõem uma pessoa a responder de uma determinada forma (ROCKEACH, 1969).

Atitude pode ser descrita como uma predisposição aprendida para responder de maneira consistente, favorável ou não, com respeito a um dado objeto (AJZEN; FISHBEIN, 1980).

⁴⁷ Segundo Serra (2007), a atitude é composta por três dimensões: *afeto*, *crenças comportamento* e *intenções comportamentais*. O afeto está relacionado aos sentimentos de uma pessoa em direção a um objeto, pessoa ou evento, a autora afirma que o afeto é o elemento mais importante do conceito de atitude. As crenças referem-se às informações que a pessoa tem sobre o objeto da atitude, em que vincula um objeto a um atributo. A intenção comportamental indica a probabilidade subjetiva que uma pessoa tem para desempenhar um comportamento. O comportamento é o aspecto visível da atitude, passível de observação e se materializa pelo o que efetivamente a pessoa faz.

Atitude consiste em uma tendência psicológica que expressa a avaliação de uma entidade específica, com algum grau de favorabilidade ou desfavorabilidade (EAGLY; CHAIKEN, 1983).

Atitude é uma disposição pessoal idiossincrática presente em todos os indivíduos, dirigidas a objetos, eventos ou pessoas, que assume diferente direção e intensidade de acordo com as experiências do indivíduo, apresentando componentes de domínio afetivo, cognitivo e motor (BRITO, 1996).

Rodrigues (1998) também propõe uma definição de atitude, considerando como uma organização duradoura de crenças e cognições, em geral dotada de carga pró ou contra um objeto social definido, que predispõe a uma ação coerente com as cognições e afetos relativos a esse objeto.

Em relação às *competências*, a década de 1970 foi o marco inicial da discussão e, um dos trabalhos inaugurais foi o *paper* “*Testing for Competence rather than Intelligence*”, publicado em 1973 por McClelland iniciando o debate sobre competência (FLEURY; FLEURY, 2001).

Esse debate inicia-se entre os psicólogos, em que McClelland via na competência uma característica subjacente às pessoas que demonstram desempenho superior na realização de uma tarefa ou capacidade de responder de forma exitosa a situações complexas. Logo o tema competência passou a despertar forte interesse e fazer parte das discussões entre os administradores de empresas nos Estados Unidos sobre a relação entre competência, aptidão, habilidades e conhecimento e suas associações ao aumento da produtividade.

É importante destacar que o autor mencionado afirma que há diferenças entre competência, aptidão, habilidades e conhecimento. Competência, na perspectiva de McClelland, seria um desempenho superior para realizar tarefas e situações complexas; a aptidão seria um talento natural da pessoa, o qual pode ser aprimorado; habilidades, capacidade de desenvolver seu talento particular na prática; conhecimento, o que as pessoas precisam saber para desempenhar uma tarefa (FLEURY; FLEURY, *idem*).

Nos anos de 1980, nos Estados Unidos, Richard Boyatzis (*apud* FLEURY; FLEURY, *ibidem*) realizando estudos sobre competências gerenciais definiu competências como um conjunto de capacidades humanas, ou seja, um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que justificam um desempenho superior, já que os melhores desempenhos estariam fundamentados na inteligência e personalidade das pessoas de acordo com o cargo que possuem, em outras

palavras, as competências seriam um importante sinalizador do alinhamento do indivíduo ao cargo ou posições que apresentam dentro das organizações.

Como podemos perceber, nesse raciocínio das competências como capacidade humana para exercer um cargo, se reflete na aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes para os negócios. Fica evidente sua linguagem “modernosa” para consolidar um gerenciamento fundado nos princípios do taylorismo-fordismo, nada mais do que exercer controle sobre o trabalhador, estabelecer o ideal competitivo e o empenho para aumento da produtividade. Com isso, a organização do trabalho e as estratégias empresariais passam a se relacionar diretamente com a necessidade de se estabelecer competências profissionais, assim, o conceito de qualificação torna-se fundamental para rabalhar a relação profissional-organização (FLEURY; FLEURY, *ibdem*), todavia, quem fornecerá os saberes ou estoques de conhecimentos necessários para tornar uma pessoa qualificada será o sistema educacional.

Mais recentemente, especificamente no Brasil, tem-se reforçado a discussão e pesquisas sobre competências e habilidades como análise experimental do comportamento. Del Prette e Del Prette (2010) chamam de competência social, a capacidade do indivíduo em apresentar um desempenho que garanta, simultaneamente: a obtenção dos objetivos a serem atingidos de uma situação interpessoal e a manutenção ou ampliação da autoestima e dos direitos humanos socialmente reconhecidos. Também a condição de manter ou melhorar sua relação com o interlocutor, procurando sempre equilíbrio do poder e das trocas nessas relações. Assim se insere o constructo avaliativo, podendo o próprio indivíduo se autoavaliar, ou ser avaliado por outro(s).

Nessa perspectiva, o que se pretende enquanto educar por competências é o adestramento para o *saber ser* e o *saber conviver*⁴⁸ para o desenvolvimento da corporação.

Da mesma forma a OCDE, pelo projeto DeSeCo, define o que chama de competências chave, considerando como habilidade para cumprir de forma exitosa as exigências complexas, para tal, mobiliza um conjunto de pré-requisitos psicossociais que são observáveis através dos resultados conseguidos pelos

⁴⁸ O *saber ser* e *saber conviver* estão entre os quatro pilares da educação segundo a UNESCO. Ver DELORS, Jacques (*et al.*). Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. Paris: UNESCO, 1998.

indivíduos por meio da ação, seleção ou atitudes. O documento “A definição e seleção de Competências Chave: resumo executivo” define competências como:

[...] desenvolvimento de habilidades dos indivíduos para resolver tarefas mentais complexas, mas além de reprodução básica do conhecimento acumulado. As competências chave envolvem a mobilização de destrezas práticas e cognitivas, habilidades criativas e outros recursos psicossociais como atitudes. Apesar das competências evoluírem incluem mais que conhecimento ensinado, o Projecto DeSeCo sugere que uma competência em si pode ser aprendida dentro de um ambiente favorável para a aprendizagem. No centro do marco das competências chave se encontra a habilidade dos indivíduos de pensar por si mesmos, como expressão de uma maturidade moral e intelectual e de tomar responsabilidade por sua aprendizagem e por suas ações. (OCDE, 2008, p. 9-10)

A citação acima estabelece duas definições que se completam, a primeira de ordem semântica em que concebe competência como habilidade de responder de forma exitosa situações complexas; a segunda trata competência, igualmente àquela estabelecida por Del Prete e Del Prete, definindo como um conjunto combinatório de habilidade prática, conhecimentos, motivação, valores éticos, atitudes, emoções, etc.

O behaviorismo tendo o comportamento como objeto observável e mensurável, cujos reflexos desse comportamento – competência, habilidade, atitude – podem, a partir de experimentos, ser reproduzidos em diferentes condições e sujeitos (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2002). Assim, os estudados do comportamento nessa perspectiva, seguem leis gerais ou leis comportamentais⁴⁹.

Considerando o behaviorismo no âmbito educacional, a utilização da competência torna-se um instrumento de controle sobre o sujeito, ou adestramento do indivíduo como sugere Sacristán (2011) em sua crítica à competência.

⁴⁹ Entre as leis comportamentais destaca-se o **comportamento operante**, sendo representado por **R→S**, sendo **R** resposta e **S** estímulo (do inglês *stimuli*) e a flexa significa “levar a”. O **reforçamento** caracterizando-se em **reforço positivo** (são respostas mantidas a partir de estímulos) e **reforço negativo** (as respostas tendem a remover estímulos aversivos). **Extinção** e **Punição**, são outras leis comportamentais, em que a extinção entende-se como um procedimento no qual uma resposta é abandonada de forma abrupta, já a punição é um procedimento que pretende mudar comportamentos indesejáveis a partir de punições, esta, bastante criticada por Skinner e outros autores. **Controle de estímulos**, dividido em dois processos, discriminação e generalização. **Discriminação de estímulos** quando as respostas obedecem aos estímulos, podendo sofrer extinção na presença de outro; **generalização de estímulos** as respostas são semelhantes a um conjunto de estímulos percebidos como semelhantes (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2002). Ver também: COLL; PALACIOS; MARCHESI, 1996 e PENNA, 2004.

Como pode-se perceber, mesmo na perspectiva behaviorista, não há um consenso quanto a definição de competência. De uma forma geral, a definição será o de competências enquanto **avaliação**. Segundo McClelland (1973 *apud* ZABALA; ARNAU, *ibidem*) competência é uma forma de avaliar, ou, determinar a causa de um rendimento superior do trabalho. Essa definição se detém à competência enquanto função, deixando de forma subjetiva a relação rendimento e qualidade dos resultados esperados do trabalho.

Essa perspectiva de competência é muito presente no campo empresarial, tendo McClelland como o responsável pela criação do conceito e citado na maioria dos estudos sobre competências profissionais empreendedoras (FLEURY; FLEURY, 2001). Fica evidente a forma adestradora de competência estabelecida por essa tendência em que o propósito principal é funcional, ou seja, treinar os indivíduos para adquirir as competências que se quer profissionalmente. No campo educacional, pretende-se através de avaliações das competências, estabelecer treinamentos das habilidades, ou seja, ajustamentos a padrões culturalmente estabelecidos.

Os critérios de funcionalidade supõem, portanto, a capacidade do indivíduo em articular os componentes de seu desempenho (comportamentais, cognitivo-afetivos e fisiológicos) às demandas interpessoais da situação e da cultura, considerando, ainda, critérios mais abrangentes e universais (inclusive éticos) que deveriam nortear as relações interpessoais.

Por outro lado, é importante destacar o caráter relativista da competência social, uma vez que o julgamento de proficiências será sempre determinado por um conjunto de normas ou expectativas ligadas às características pessoais dos interlocutores e às características da situação e da cultura onde a interação ocorre. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2010, p. 48)

Assim, na necessidade de moldar o indivíduo ao que se quer e estabelecer o “indivíduo ideal” enquanto norma torna-se oportuno a retomada do behaviorismo, que na verdade nunca esteve ausente, apenas em alguns momentos mais aplicado do que em outros.

Enfim, a retomada na escola das técnicas e estratégias de ensino-aprendizagem derivadas do Behaviorismo, bem como suas ideias sobre o ensino, só evidencia a necessidade de homogeneização do aluno, procurando conduzir o ensino para a formação daquilo que se pensa e pretende como aluno ideal, com isso

constituir um sujeito formado para o saber fazer, capaz de dar respostas pragmáticas, assim como preparado para a função técnica.

4.1.2. A psicologia genética e a competência como formação de capital humano

A psicologia genética ou construtivismo em Piaget é a segunda abordagem sobre a linguagem competência que discutiremos. Ao tratarmos aqui a utilização da linguagem competência a partir da psicologia genética como formadora de capital humano, não quer dizer que consideramos essa tendência como responsável ou criada com finalidade de ser uma teoria voltada para formar mão de obra para o mercado de trabalho, o mesmo pode se afirmar sobre o behaviorismo discutido anteriormente.

Pelo seu caráter polimorfo e por sua plasticidade, a noção de competência pode ganhar diferentes usos e intencionalidades. Ela consegue perpassar perfeitamente por vários setores de atividades, assim como substituir noções que prevaleciam anteriormente.

Epistemologicamente, na área educacional, a linguagem competência tem aderido a diferentes tendências ao longo dos anos. Porém, não há uma linearidade nessas adesões, nem mesmo um consenso entre os países que adotam as competências como norteadoras, simultaneamente, das relações educativas e do trabalho.

No caso da psicologia genética ou construtivismo piagetiano a noção de competência está relacionada à condição prévia do sujeito, herdada ou adquirida, ou seja, “as capacidades genéticas e as aquisições ou perdas decorrentes das capacidades inerentes, em maior ou menor grau, a todo ser humano [ou o que Bloom concebeu como] *aprendizagem para o domínio* partindo do pressuposto que 90 a 95% dos alunos têm possibilidade de aprender o que lhes é ensinado, desde que lhes sejam fornecidas as condições adequadas” (VALENTE, 2002, p. 2).

Lino de Macedo no Relatório “Eixos Teóricos que Estruturam o ENEM”, faz uma analogia de como podemos pensar a educação fundamental a partir de competências e habilidades, convergindo para o pensamento piagetiano, dizendo que:

Para situar o tema, consideremos, por exemplo, um jogo de percurso em que uma criança é convidada a movimentar uma peça de um ponto de partida até um ponto de chegada. O percurso é compartimentado, ou seja, dividido em unidades, sendo que em algumas delas inscrevem-se tarefas como “voltar à casa 10”, “perder a vez”, etc. Os dados definem o número de passos a seguir. Nesse tipo de jogo, então, propõe-se um problema a ser resolvido: realizar um percurso, seguindo as regras, enfrentando e superando os obstáculos propostos. (MACEDO, 2005, p. 13-4).

Assim como Piaget considera a aprendizagem da criança constituída a partir de etapas ou estágios, Macedo relaciona os anos escolares (séries ou anos) como as condicionadoras do percurso de desenvolvimento de competências e, que nesse percurso aparecerão situações-problemas passíveis de enfrentamento e superação. Para se chegar ao final de sua escolarização básica (jogo) deverá tornar-se excelente, ou em outras palavras, ser excelente é ser competente para o mercado de trabalho, afirmando ainda: “Ser excelente ou continuar assim, mormente em uma sociedade competitiva e tecnológica, como a nossa, é muito difícil e muitos perderão essa condição, muitos não suportarão o peso da concorrência, mesmo na escola” (*idem*, p. 15).

Como o próprio Piaget fez referência aos fatores determinantes do desenvolvimento intelectual, assinalando a existência de quatro fatores: a *hereditariedade* responsável pela maturação interna; a *experiência física individual*, responsável pela interação com os objetos; a *transmissão social* considerada como fator educativo e; a *equilibração* o mais importante para Piaget e que relaciona os três fatores anteriores resultando na aprendizagem (DUARTE, 2001).

Portanto, considerando a noção de competência a partir psicologia genética em que a *equilibração* de fatores internos e externos resultantes da assimilação de conhecimentos inculcados do exterior, Gillet diz que:

Uma competência é definida como um sistema de conhecimentos conceituais e procedimentais, organizados em esquemas operatórios, que permitem, com relação a uma família de situações, identificar uma tarefa-problema e sua resolução por meio de uma ação eficaz (GILLET, 1991 *apud* DOLS, 2004, p. 81 *apud* KATO, 2007, p. 33).

Essa perspectiva de competência é marcada principalmente por mudanças no mundo do mercado e da necessidade de reestruturação do

capitalismo mundial. Para tal, demandaria uma nova organização social e do trabalho, conseqüentemente, a escola precisaria passar por mudanças, entre elas, a das linguagens.

Controle, competitividade, liberdade de escolha dos consumidores, fixação do currículo em conteúdos básicos, assim como a submissão da educação às demandas do mercado de trabalho ou ao sucesso nos mercados abertos, foram as marcas das políticas educacionais das décadas de 1980 e 1990. Políticas que precisaram de outras linguagens, outros discursos, para legitimar e se tornar mais apresentáveis e merecedoras de crédito. Políticas que deixaram um rastro que hoje contamina o que se entende por educação. (SACRISTÁN, 2011, p. 19-20)

O conceito de *competência* (re) surge como instrumento de ajustamento para as transformações impostas pela globalização, para que se possa enfrentar os desafios de uma nova situação social, de uma nova organização do trabalho promovida pelo desenvolvimento científico e tecnológico e da centralização e comodidade de transformar as cidades em centros educadores (SACRISTÁN, 2011).

Como reflexo dessas mudanças e do não acompanhamento de todo o sistema educacional, a UNESCO promoveu em 1973 a produção do relatório *Faure* (Aprender a ser), e em 1980 o relatório com o título “Aprender, horizontes sem limites”, recomendando em ambos os relatórios mudanças substanciais na educação, tendo um enfoque mais no concreto (SACRISTÁN, 2011).

Essa necessidade de mudanças no sistema educacional reflete-se também, na insatisfação pela descontinuidade da formação escolar e necessidade de mão de obra nas empresas. Ou seja, o sujeito que a escola está formando não atende a necessidade de mão de obra capacitada para o mundo do trabalho, assim, desenvolver nas escolas competências para o trabalho poderia aumentar a capacitação dos trabalhadores e suas empregabilidades, também, aproximar as pessoas às reais necessidades das empresas.

A visão de educar por competências que marcou a década de 1970 caracteriza a intencionalidade desse conceito que é o de formar capital humano e indivíduos pragmáticos. Apesar de ter marcado os anos 1970, ressurgiu nos anos 2000 com as mesmas características do passado, sendo que agora, com o convencimento de que formar o indivíduo a partir de competências além de agregar

crescimento econômico à organização empresarial, agrega valor ao trabalhador, como defendem os autores a seguir:

A noção de competência, [...], lança luz sobre um aspecto importante: se por um lado, agrega valor econômico à organização, por outro não menos relevante deve agregar valor social ao indivíduo, ou seja, as pessoas, ao desenvolverem competências essenciais para o sucesso da organização, estão também investindo em si mesmas, não só como cidadãos organizacionais, mas como cidadãos do próprio país e do mundo (FLEURY; RLEURY, 2001, p. 194).

A ideia de competência defendida acima espelha aquilo que vem sendo definido como “prática reflexiva, profissionalização, trabalho em equipe e por projetos, autonomia e responsabilidades crescentes, pedagogias diferenciadas, centralização sobre os dispositivos e sobre as situações de aprendizagem...” (PERRENOUD, 2000, p. 11).

O trabalhador dessa contemporaneidade não pode ser mais um artesão introduzido nas indústrias como fora no passado, precisa de conhecimento sobre a operacionalização dos meios técnicos e informacionais, precisa saber trabalhar em grupo e ser competitivo ao mesmo tempo, ser pragmático, saber encontrar resposta no seu cotidiano sem que a organização precise parar para ensiná-lo, “vestir a camisa” da empresa para torná-la mais competitiva. Isso não quer dizer que o trabalhador não precisa ser consciente das relações de exploração, precisa sim tornar-se mais produtivo.

A retomada das competências não é nem de longe ingênua, segundo Sacristán (2011), está relacionada, entre outras, com a publicação de dois relatórios denominados *A nation at risk*⁵⁰ e *Education at a glance*⁵¹.

O primeiro – *A nation at risk* – lançou o debate sobre a deficiência do sistema educacional estadunidense, em que demonstrava os baixos resultados

⁵⁰ Relatório da *National Commission on Excellence in Education*, publicado em 1983, nos Estados Unidos, governo de Ronald Reagan, que segundo o relatório apontava para um baixo rendimento, bastante inferior aos obtidos vinte e cinco anos antes, principalmente em matemática e leitura, preocupando com os três “R” (*reading, writing e numbering* ou ler, escrever e contar).

⁵¹ Relatório publicado anualmente pela OCDE a partir de 2000 passou a ser chamado de relatórios de PISA, em que visa apresentar quadro comparativo sobre o estado do sistema educacional de seus países membros, apresentando vários indicadores obtidos através resultados da aplicação de provas únicas externas, como: escolarização nas diferentes modalidades de ensino, financiamento, acesso, progresso, ambiente de aprendizagem.

obtidos, preocupando o governo pela possibilidade de perda da liderança econômica, científica e tecnológica dos Estados Unidos no cenário internacional. Na Europa, esse mesmo relatório, tornou-se referência para os conservadores que afirmavam ser a falta de um controle rigoroso, descuido com o básico no currículo e à implantação de metodologias educacionais pseudoprogressistas sobre a educação, a responsável pela ineficiência do sistema escolar, por tudo isso, recomendava-se a volta aos métodos e conteúdos tradicionais, também, os programas deveriam ser submetidos a testes externos, em que os resultados seriam considerados como o retrato da educação, ou seja, a imagem do sucesso ou do fracasso.

Sobre a adesão e retomada do conservadorismo educacional, Apple (2003), afirma que esses neoconservadores acreditam que é através do controle sobre o currículo e sobre o ensino, conseqüentemente, sobre os alunos que se resgatará as tradições “perdidas”, dando mais disciplina sob mãos controladoras, atribuído a competitividade às práticas e cotidiano escolar como fora no passado, assim, com práticas controladoras poderemos ter o retorno de uma escola eficiente, ou seja, “olham para um passado diferente para chegar a um futuro diferente” (APPLE, 2003, p. 131).

O segundo relatório – *Education at a glance* – desenvolvido pela OCDE a partir de uma linha de trabalho e pesquisa sobre a política governamental dos países membros em relação ao sistema educacional, fez uma projeção dos resultados relacionados às aprendizagens básicas em várias áreas do conhecimento e da cultura, apontando um diagnóstico global dos rendimentos básicos (leitura, matemática e ciências).

O instrumento de diagnóstico é a avaliação única externa em que resultará em um relatório. Ou seja, não são as instituições educacionais que organizam a avaliação, mas o próprio Estado é quem elabora e distribui um único modelo de prova para as várias instituições do país, por isso, única e externa. Também, é a partir desse relatório que se determina os conceitos de qualidade da educação e de competências.

Com os resultados demonstrados no relatório (relatórios de PISA)⁵², é possível realizar comparações entre os sistemas educacionais de cada país submetido a avaliação e cada um deles consigo mesmo, buscando correlacionar os diferentes resultados obtidos e determinar variáveis relacionadas aos alunos, características das escolas e dos aspectos metodológicos.

Esse quadro geral comparativo que se estabelece entre os sistemas educacionais dos países levantados, não só classifica uma hierarquia do melhor para o pior como impõe a necessidade de se estabelecer reformas. Para os melhores, a reforma se justifica para se manter no topo, para os piores se justifica pela necessidade de avanços.

O quadro que se desenha para identificar as instituições que se apresentam como melhor ou pior, têm como critérios avaliativos o balizamento pelas competências. Então, considerando que as competências desenvolvidas pelos alunos serão o elemento avaliado, o remédio para superação da crise educacional terá como “receituário” o educar por competências.

Isso nos faz concordar com os movimentos organizados por professores e alunos em nosso país, quando afirmam que os resultados obtidos pela avaliação, não remeterá respostas aos problemas educacionais relacionados à falta de qualidade, apenas nos induz a conclusões descritivas e superficiais.

[...] A comparação é inevitável e, além disso, se realiza deliberadamente. Dessa forma, os critérios de contraste da validade do que fazemos ou o grau de satisfação pelo realizado não surgem do debate interno em cada país, das reivindicações dos envolvidos, de acordo com as demandas e necessidades em cada caso e de sua consciência histórica. A resposta à educação que queremos, nossa satisfação ou nossa situação, se reduz ao lugar que ocupamos nos resultados das provas externas. A qualidade se discute em termos de posição na escala. (SACRISTÁN, 2011, p. 20-1)

A importante reflexão que o autor faz sobre a forma deliberada com que se avalia o sistema educacional, nos faz crer na intencionalidade de esconder as contradições do projeto neoliberal de sociedade. Não só centraliza a discussão, como esvazia, assim como escamoteia sua inutilidade como afirma Sacristán (*idem*):

⁵² A partir de 2000 a OCDE passou a produzir um relatório de diagnóstico dos rendimentos básicos (leitura, matemática e ciências), tornando-se um programa vigente em todos os países da Europa cooperado com a OCDE. Esse relatório passou a ser conhecido como relatório de PISA (*Programa Internacional for Student Assessment*).

Os resultados escolares são, por um lado, apenas uma amostra ou aspecto dos efeitos reais da educação. Por outro lado, se encontram correlações positivas entre esses *outputs* e a infinidade de variáveis pessoais, familiares, socioeconômicas, recursos investidos, professores, etc. nessa condição, é difícil tirar conclusões que nos mostrem com uma certa exatidão o que podemos fazer para tomar medidas concretas, mesmo sabendo porque um sistema educacional é melhor que outro. De que adianta saber que a Finlândia está à frente da Espanha ou que ambos estão à frente do Chile? De que isso serve para o Chile? Nem sempre os que investem mais recursos são os melhores, nem os que recebem menos são os piores. Nem os países que tem mais horas de aula obtêm melhores resultados e nem mesmo uma média mais baixa de alunos por professores garante o sucesso. (*ibidem*, p. 21)

Portanto, chegamos ao ponto crucial das origens e essência das competências, ou melhor, da necessidade de se educar por competência. A primeira preocupação está na urgência em superar as deficiências da economia, da não resposta às rápidas mudanças impulsionadas pelo avanço científico e tecnológico, sem com isso, desassociar economia, ciência e tecnologia. A segunda está na condição de criar indicadores que possibilitem a observação e medição empírica dos rendimentos demonstráveis unicamente pelos estudantes.

O ressurgimento das competências nos anos 1990, segundo Zarifian (1999 *apud* FLEURY; FLEURY, 2001) emerge procurando ir além do conceito de qualificação, apontando três mudanças que justificam a retomada do modelo de competência para a gestão de organizações já que segundo Gómez (2011) esteve adormecida a partir do início dos anos 1980. As mudanças são: a) *noção de incidente*: refere-se à competência que o indivíduo deve apresentar para responder a situações imprevistas, não programadas, caso contrário, pode perturbar o desenrolar normal do sistema de produção, por isso, a pessoa deve estar sempre reunindo recursos necessários para resolver novas situações de trabalho; b) *comunicação*: está relacionada com *feedback*, comunicar-se com o outro significa compreender o outro e a si próprio, saber trabalhar em grupo, partilhar normas comuns, com isso, apresentar resultados maiores; c) *serviço*: é a condição favorável do indivíduo estar presente em todas as atividades da organização, por isso, precisa ser flexível e autônomo, deve apresentar competência para resolver problemas dentro da profissão cada vez mais mutáveis e complexas.

Como já foi afirmada anteriormente, a escola tem a tarefa de formar e certificar a competência nos indivíduos. Procurando viabilizar essa nova perspectiva das competências.

Em “*Educação: um tesouro a descobrir*”, coordenado por Delors (1996), cuja proposta era de traçar um perfil escolar mais humanizado, democrático, solidário, que pudesse combater o fracasso escolar, apresentando uma aprendizagem qualitativa. Esta proposta de Delors se encaixa perfeitamente com a defendida por Fleury e Fleury (2001) e por Perrenoud (2000; 2002), em que a aparente preocupação com indivíduo se traduz na preocupação de uma formação capaz de se adaptar ao mercado de trabalho, ou seja, a preocupação é com o mercado e não com a vida como critica Frigotto (2005).

O relatório de Delors orientado a partir dos quatro pilares (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser), seguindo a nova perspectiva de competências apontada por Zarifian, em que a *noção de incidente* tem haver com o *saber fazer*, a *comunicação* é nas palavras de Delors *aprender a conviver* e *aprender a ser*, e o *serviço* é o *aprender a conhecer* e um *aprender a fazer*.

Também, os pilares de Jacques Delors coincidem com o que propõem Zabala e Arnau (2010), em que os três grandes domínios do *saber*, do *ser* e do *saber fazer* se alinham ao *conceitual* (aprender a conhecer), ao *procedimental* (aprender a fazer) e ao *atitudinal* (aprender a conviver e a ser). Assim, competência no âmbito educacional é definida pelos autores da seguinte forma:

É a capacidade ou a habilidade para realizar tarefas ou atuar frente a situações diversas de forma eficaz em um determinado contexto. É necessário mobilizar atitudes, habilidades e conhecimentos ao mesmo tempo e de forma inter-relacionada (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 37).

Perrenoud (2002) acrescenta duas ideias, que segundo ele, não tem a ver com competências, mas com posturas fundamentais para o ofício do professor do século XXI, que são: a prática reflexiva e a implicação crítica.

A prática reflexiva porque, nas sociedades em transformação, a capacidade de inovar, negociar e regular a prática é decisiva. Ela passa por uma reflexão sobre a experiência, favorecendo a construção de novos saberes. A implicação crítica porque as sociedades precisam que os professores envolvam-se no debate político sobre a educação, na escala dos estabelecimentos escolares, das regiões e do país. Esse debate não se refere apenas aos desafios corporativos ou sindicais, mas também às finalidades e aos programas escolares, à democratização da cultura, à gestão do sistema educacional, ao lugar dos usuários, etc. (PERRENOUD *et al.*, 2002, p. 15)

Apesar de Perrenoud afirmar que as ideias sobre a prática reflexiva e a implicação crítica não tem a ver com competências, veremos que sim. Ao propor uma transposição didática baseada na análise das práticas e em suas transformações, propõe um referencial de competências necessárias para identificar os saberes e as capacidades necessárias para o “saber fazer”, assim, afirma a necessidade de um plano de formação organizado em torno das competências, materializando-se na mobilização mais cotidiana do professor, afirmado que: “não significa que seja necessário proporcionar os aportes teóricos àquilo que pode ser mobilizado na ação mais cotidiana de um professor” (PERRENOUD, 2002, p. 20) considerando que o reflexivo e o crítico está relacionado à prática.

Cristina Dias Alessandrini diz que competências relaciona-se ao “saber fazer algo”, que por sua vez envolve um conjunto de habilidades. Assim:

A noção de competência refere-se à capacidade de compreender uma determinada situação e reagir adequadamente frente a ela, ou seja, estabelecendo uma avaliação dessa situação de forma proporcionalmente justa para com a necessidade que ela sugerir a fim de atuar da melhor maneira possível. É a “quantidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa; capacidade, habilidade, aptidão, idoneidade (FERREIRA 1999, p. 512 *apud* ALESSANDRINI, 2002, p. 164).

Segundo a OIT (2004 *apud* ZABALA; ARNAU, 2010) a definição de competência está relacionada à **capacidade**, ou melhor, como capacidade efetiva para realizar com êxito uma atividade laboral plenamente identificada. Assim, pode-se afirmar que “a presença de características ou a ausência de incapacidades as quais tornam uma pessoa adequada ou qualificada para realizar uma tarefa específica ou para assumir um papel definido” (LLOYD MCLEARY, 1973 *apud* ZABALA; ARNAU, 2010) e “as competências definem o exercício eficaz das

capacidades que permitem o desempenho de uma ocupação, ou seja, relacionam-se aos níveis requeridos em um emprego” (INEM, 1995 *apud* ZABALA; ARNAU, 2010).

Essas perspectivas de competências não só são seletivistas como exclusoras, caracterizaríamos como um darwinismo social, pois, implicam em apontar quem é capaz e incapaz para assumir um papel definido, sendo o que se espera enquanto competência é a capacidade de respostas exitosas, aí se avaliaria quem é competente para o trabalho e quem não é. Acrescentaria mais um elemento a este darwinismo social, que é a condição de incluir aqueles considerados menos capazes. Daí, de uma forma geral, o que vem sendo estabelecido como política para Educação Inclusiva, que mais tem a ver com a necessidade de tornar todos capazes para o mercado do que eliminar a exclusão social.

Tremblay e Le Boterf (1994 e 2000 *apud* ZABALA; ARNAU, 2010) também contribuíram para a discussão de competência, acrescentando à definição os conceitos de **esquemas operacionais** e de **famílias de situações**. Tremblay chama para competências de sistemas de conhecimentos, conceituais e procedimentais, onde esses sistemas são organizados em *esquemas operacionais* que possibilitam a partir de um grupo de situações, identificar e resolver tarefas-problemas de forma exitosa. Mantendo a ideia de esquemas operacionais, Le Boterf acrescenta o conceito de *famílias de situações*, ou, cada situação é singular, única e irrepetível.

Le Boterf (2006) considera que existem três dimensões da competência: *recursos disponíveis* (conhecimentos, saber-fazer, capacidades cognitivas, competências comportamentais), *ação e resultados que ela produz* (práticas profissionais e desempenho) e *dimensão da reflexividade*. Essa última consiste no afastamento entre a primeira e a segunda, ou seja, o distanciamento entre o prescrito e o real, “trata-se, de fato, de perceber se uma prática não só é pertinente em relação à prescrição, mas também se responde às exigências da profissão” (LE BOTERF, *idem*, p. 62).

Outra característica da concepção desse autor refere-se à relação que faz entre o desenvolvimento de competências do indivíduo e sua formação educacional e experiência profissional, assim, define-se competência como o “conjunto de aprendizagens sociais e comunicacionais nutridas à montante pela aprendizagem e formação e a jusante pelo sistema de avaliação” (FLEURY; FLEURY, 2001).

Em um contexto profissional especializado, ser competente é saber mobilizar, integrar e transferir conhecimentos, recursos e habilidades, ou melhor, competência é um saber agir responsável e reconhecido, que implicam em alguns verbos no infinitivo: mobilizar, integrar e transferir conhecimentos, recursos e habilidades, sem desconsiderar que competência individual, nessa perspectiva, agrega valor econômico para a organização e valor social (estar empregado) para o indivíduo (LE BOTERF, *idem*). Sendo assim, competência demarca sua finalidade no indivíduo e para a organização.

Dada a importância dos verbos pelo autor, abaixo será representado através de um quadro (inspirado nas ideias de Le Boterf sobre competência) o significado dos verbos expressos nesse conceito:

Quadro 2: Competências para o profissional segundo Le Boterf.

COMPETÊNCIAS PARA O PROFISSIONAL	
Saber agir	Saber o que e por que faz. Saber julgar, escolher, decidir.
Saber mobilizar os recursos	Criar sinergia e mobilizar recursos e competências.
Saber comunicar	Compreender, trabalhar, transmitir informações, conhecimentos.
Saber aprender	Trabalhar o conhecimento e a experiência, rever modelos mentais; saber desenvolver-se.
Saber engajar-se e comprometer-se	Saber empreender, assumir riscos. Comprometer-se.
Saber assumir responsabilidades	Ser responsável, assumindo os riscos e consequências de suas ações e sendo por isso reconhecido.
Ter visão estratégica	Conhecer e entender o negócio da organização, o seu ambiente, identificando oportunidades e alternativas.

FONTE: FLEURY; FLEURY, 2001, p. 188.

Baseada na ideia de Le Boterf, considera-se que:

A competência individual encontra seus limites, mas não sua negação no nível dos saberes alcançados pela sociedade, ou pela profissão do indivíduo, numa época determinada. As competências são sempre contextualizadas. Os conhecimentos e o *know how* não adquirem *status* de competência a não ser que sejam comunicados e utilizados. A rede de conhecimento em que se insere o indivíduo é fundamental para que a comunicação seja eficiente e gere a competência.

A noção de competência aparece assim associada a verbos como: saber agir, mobilizar recursos, integrar saberes múltiplos e complexos, saber aprender, saber engajar-se, assumir responsabilidades, ter visão estratégica. Do lado da organização, as competências devem agregar **valor econômico** para a organização e **valor social** para o indivíduo. (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 187)

Resumindo as duas definições – Tremblay e Le Boterf –, pode-se dizer que competências têm como finalidade principal, a partir do conjunto de sistemas (conceituais e procedimentais) realizar tarefas de forma superior às expectativas; essas tarefas estão relacionadas a um contexto profissional de aplicação. Assim as competências expressam o desempenho específico para uma profissão.

Segundo Perrenoud (2000), a nova organização social e do trabalho estabelecida a partir da segunda metade do século XX, demandaria (re)pensar orientações para formação de professores em curto prazo, enfatizando ainda, a necessidade dos professores se voltarem para práticas que se mostram válidas, só assim será possível superar a crise que perpassa o ofício do professor e o fracasso escolar dessa contemporaneidade. O autor propõe como forma de estabelecer um fio condutor, novas competências profissionais para ensinar, assim, prescrever referenciais que possam orientar os programas de formação inicial e contínua de professores, e os sistemas avaliativos servem-se deles para diagnosticar os professores em formação e pedir-lhes contas. São dez as competências profissionais para o ofício do professor segundo Perrenoud:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
 2. Administrar a progressão das aprendizagens;
 3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
 4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
 5. Trabalhar em equipe;
 6. Participar da administração da escola;
 7. Informar e envolver os pais;
 8. Utilizar novas tecnologias;
 9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
 10. Administrar sua própria formação contínua
- (2000, p. 14)

Como Le Boterf, Perrenoud utiliza o conceito de *família de situações análogas* (saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio) (ZABALA; ARNAU, 2010).

Trata-se de conhecimento meramente técnico, associado simplesmente ao saber fazer, englobando capacidades requeridas para o exercício de uma atividade profissional mais conhecimentos gerais, como capacidade de análise, transmissão de informações, tomada de decisões e outros. O que se percebe sobre competência nessa perspectiva é o que não importa pensar sobre a essência do fazer, mas, saber fazer, e a partir desta, saber agir, saber mobilizar recursos, saber integrar saberes múltiplos e complexos, saber aprender, saber engajar-se, assumir responsabilidades, ter visão estratégica; ou, ser capaz de fazer exitosamente o que considera-se necessários para o pleno desempenho profissional.

Considerando que na primeira fase do capitalismo industrial procurou-se aumentar quantitativamente a jornada de trabalho para aumentar a produção. Na segunda fase, acelerou o ritmo das máquinas para impor ao trabalhador um aumento a produção sem que precisasse aumentar a jornada/hora de trabalho, essa lógica se estendeu tanto para os serviços como para as atividades agropecuárias. No século XX e XXI as empresas aperfeiçoaram mais ainda a forma de exploração, passaram a transformar capacidades e desempenhos em competências, e esta última em condição supra para tornar-se competitivo e condição para superlucros.

A partir do que traçamos até agora enquanto definição de competência, consideramos que o “combustível” da vez para as organizações chama-se **competências**, ou melhor, o aperfeiçoamento da *mais-valia relativa* vem sendo redesenhada, daí a crítica de Ángel Pérez Gómez (2011), colocado como epígrafe deste capítulo, quando diz que “o termo competências tem [para ele] a imagem de uma serpente sinuosa (...). O réptil sedutor apareceu poderoso (...) com a aparência da melhor vestimenta científica (...) dominando orgulhosamente a cena educacional” (2011, p. 64).

Nem seria preciso afirmar que esse conjunto de medidas e intencionalidades se faz presente no Brasil e influenciam fortemente as políticas educacionais em nosso país. Sem querer vestir a camisa da oposição gratuita, este Estado neoliberal que estende suas mãos sob os brasileiros, pratica todos os mandamentos estabelecidos pelas grandes organizações internacionais. Foram-nos

dadas as competências como indicadores avaliativos dos desempenhos dos estudantes, como metas curriculares, como guias práticos dos professores e livros didáticos.

O que está sendo posto aqui sobre as competências, reforçando o que já foi dito anteriormente, não é um combate fundamentalista a *educação por competências*, mas, antes de sair festejando a descoberta da “fórmula mágica” para salvar a educação, com ela atribuir qualidade e superar a falência das escolas, é necessário refletir os efeitos educacionais decorrentes da competência que está sendo posta. É no mínimo descuido não fazer críticas às competências em que mantém os pressupostos positivistas de que “só vale o que está sendo medido” (SACRISTÁN, 2011, p. 24).

A contradição em tornar a educação objeto central e de maior atenção pelas classes dominantes, está segundo Duarte (2001) na necessidade de educar o indivíduo para que ele possua as qualificações exigidas pelo processo produtivo e, ao mesmo tempo, evitar que ele venha dominar o conhecimento ao passo que dificulte sua exploração.

Apple (2003) afirmaria ainda que os objetivos da educação na perspectiva neoliberal são os mesmos que guiam os objetivos da economia e de bem-estar social. Por um lado a eloquente fixação pelo mercado livre e pelo fortalecimento das estruturas competitivas dentro e fora das escolas; por outro lado, a diminuição de gastos sociais e centralização das políticas sobre o social, padronização dos desempenhos educacionais, testes nacionais, e currículo nacional, ainda que pareçam contraditórias, uma ajuda a outra e fortalecem pensamentos educacionais conservadores, quase sempre sustentados como novos ou modernos.

A seguir, demonstraremos algumas características de algumas definições de competências utilizadas tanto em âmbito profissional e educacional, destacando suas dimensões semânticas e estruturais.

Quadro 3: Definições de competência: dimensão semântica e dimensão estrutural.

DEFINIÇÕES DE COMPETÊNCIA					
	Dimensão Semântica				Dimensão Estrutural
	O que é?	Para quê?	De que forma?	Onde?	Por meio de
McClelland	Aquilo	que realmente causa um rendimento superior		no trabalho	
McLeary	Presença de características ou ausência de incapacidades.	Pessoa adequada para realizar tarefa específicas.			
OIT	Capacidade efetiva	Realizar uma atividade laboral plenamente identificada.	exitosamente		Capacidades, conhecimentos e atitudes
INEM	O exercício das capacidades	Permitem o desempenho de uma ocupação	Eficazmente	Relacionados aos níveis requeridos no emprego	Engloba as capacidades e um conjunto de comportamentos
Tremblay	Capacidade	A identificação de tarefas-problema e sua resolução.	Ação eficaz	Dentro de um grupo de situações	Conhecimentos conceituais e procedimentais organizados em esquemas operacionais
Le Botert	Combinação de conhecimentos, informações, relações e saber fazer		Mobilização de recursos que somente são pertinentes em uma situação		Esquema operativo transferível a uma família de situações

Del Prette^(*)	Capacidade	obtenção dos objetivos a serem atingidos de uma situação interpessoal	constructo avaliativo, autoavaliação, ou ser avaliado por outro(s)	Em um determinado contexto.	comportamentais, cognitivo-afetivos e fisiológicos, constructo avaliativo.
Zabala^(*)	Capacidade ou Habilidade	Para realizar tarefas ou atuar frente a situações diversas.	De forma eficaz.	Em um determinado contexto.	É necessário mobilizar atitudes, habilidades e conhecimentos.
Perrenoud	Aptidão	Para enfrentar, de modo eficaz, uma família de situações análogas	Mobilizando a consciência e de maneira rápida, pertinente e criativa.		Múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio.

FONTE: Elaborado pelo autor a partir dos quadros de Zabala; Arnau (2010, p. 31-35) e (*) inserido pelo autor.

4.2.A CONCEPÇÃO DE COMPETÊNCIA PRESENTE NOS DOCUMENTOS OFICIAIS.

Serão analisados, enquanto norteadores da implementação do educar por competências para os cursos de formação de professores de Geografia, a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; e a Resolução CNE/CES 14, de 13 de março de 2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Geografia. Como complemento desta última, serão analisados os Pareceres CNE/CES 492/2001 e 1.363/2001.

Começamos pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena* (DCN/FPEB). Em seu Artigo 3º, estabelece a competência como concepção nuclear na orientação do curso. O Artigo 4º ratifica o 3º, considerando

que os cursos de formação de professores devem definir um conjunto de competências necessárias para a atuação do professor, assim como adotar as competências como norteadoras da proposta pedagógica, do currículo, da avaliação, da organização institucional e da gestão da escola de formação. Logo, as competências devem ser os eixos norteadores para a formação de professores de Geografia.

As primeiras orientações sobre a noção de competência desenvolvidas nas DCN/FPEB aparecem no Art. 3º/II, considerando que a prática do futuro professor deve desenvolver...

a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera; b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais; c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências; d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias (BRASIL, 2002).

Com essas orientações, podemos entender por competência como capacidades pessoais, que a partir da aprendizagem desenvolverá conhecimentos, habilidades e valores. Ainda no mesmo Art. 3º/III, define que os conhecimentos serão mobilizados para ação (saber fazer), assim, define o que Ángel Pérez Gómez (2011) afirma ser a noção de competência como conhecimento prático.

No Art. 5º, estabelece que os projetos pedagógicos dos cursos devem levar em conta, entre outros, a avaliação como orientadora do trabalho do professor, em que o princípio metodológico geral é a ação-reflexão-ação, tendo como uma das estratégias didáticas a resolução de situações-problema.

A partir desse artigo, acrescentamos à definição de competência como sendo um conjunto de capacidades pessoais ou individuais, que a partir da aprendizagem desenvolverá conhecimentos, habilidades e valores. O princípio metodológico baseado na ação-reflexão-ação, desenvolverá capacidades para a resolução de situações-problema no cotidiano escolar.

As competências a serem desenvolvidas pelos futuros professores devem consistir em valores inspiradores da sociedade democrática, compreensão do papel social da escola, domínio dos conteúdos a serem socializados e articulados de forma interdisciplinar, domínio do conhecimento pedagógico, conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica e gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

Toda essa linguagem progressista logo se materializa no reducionismo do professor prático. No Art. 12, orienta para a carga horária dos cursos de formação de professores estabelecendo que:

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

No Art. 13, reforça-se a prática, considerando que ela transcenderá o estágio e promoverá a articulação das diferentes práticas numa perspectiva interdisciplinar, assim definindo:

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando [à] atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

§ 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.

Em nem um outro momento do documento enfatiza-se o conteúdo teórico, provocando o seu esvaziamento e alargamento do conteúdo prático. Isso não quer dizer que consideramos a teoria mais importante que a prática, ou vice e versa. Concordamos com Alessandra Arce (2001) ao afirmar que esses preceitos

incorporam o discurso neoliberal, formando o professor a partir de um novo *status* o técnico da aprendizagem, caracterizado como professor reflexivo. Profissional da educação que não conseguirá com essa formação proposta refletir e criticar nada a mais do que sua própria prática, pois, o esvaziamento teórico não o oportunizará ir além disso.

Portanto, a escola competente ou um educar por competência enfatiza a crítica que Frigotto (1989; 2005; 2010) faz a escola enquanto formadora de capital humano, sustentada pela ideologia neoliberal e traduzida como competência para formação profissional.

As DCN/FPEB instauram na formação e na vida do professor uma forma de disciplinar seu comportamento profissional lhe atribuindo a falsa autonomia ou como vem sendo chamada “aprender a aprender”. Todo esse receituário ganha amplitude e corrompe o papel social do professor, pois, sem discussões filosóficas e ideológicas, o professor-prático se fragiliza e torna-se dependente da ação-reflexão-ação de um cotidiano alienado e alienante (ARCE, 2001).

A seguir traçaremos um quadro representativo da definição de competência anunciada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

QUADRO 4: definição de competência a partir das DCN/FPEB

COMPETÊNCIA	O que é?	Para quê?	De que forma?	Onde?	Por meio de...
Dimensão Semântica	capacidades pessoais	Desenvolver conhecimentos, habilidades e valores	Resolução de situações-problema	Na escola	
Dimensão Estrutural					Ação-Reflexão-Ação
Perfil de professor	Autônomo em relação ao seu processo de aprendizagem	Professor crítico-reflexivo capaz de repensar sua prática.	Aprender a aprender.	Professor prático e flexível.	

FONTE: Elaborado pelo autor a partir das informações obtidas em Arce (2001).

Seguiremos com a Resolução CNE/CES 14, de 13 de março de 2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Geografia. Ao contrário da Resolução analisada anteriormente que apresenta vários elementos relacionados à competência, a resolução CNE/CES 14 de 13/03/2002, é bastante superficial quanto ao uso da linguagem competência.

Na Resolução CNE/CES 14, em Art. 2º, item “b”, diz-se que os projetos pedagógicos de formação acadêmica e profissional a serem oferecidos pelos cursos de Geografia deverão explicitar as competências e habilidades – gerais e específicas a serem desenvolvidas. Porém, o documento não define quais são as competências e as habilidades. Passa a ideia que as competências são definidas como gerais e as habilidades como específicas.

QUADRO 5: Competências e Habilidades a serem desenvolvidas pelos cursos de graduação em Geografia segundo o parecer CNE/CES 492/2001

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES
GERAIS	ESPECÍFICAS
a. Identificar e explicar a dimensão geográfica presente nas diversas manifestações do conhecimentos; b. Articular elementos empíricos e conceituais, concernentes ao conhecimento científico dos processos espaciais; c. Reconhecer as diferentes escalas de ocorrência e manifestação dos fatos, fenômenos e eventos geográficos; d. Planejar e realizar atividades de campo referentes à investigação geográfica; e. Dominar técnicas laboratoriais concernentes a produção e aplicação do conhecimento geográfico; f. Propor e elaborar projetos de pesquisa e executivos no âmbito de área de atuação da Geografia; g. Utilizar os recursos da informática; h. Dominar a língua portuguesa e um idioma estrangeiro no qual seja significativa a produção e a difusão do conhecimento geográfico; i. Trabalhar de maneira integrada e contributiva em equipes multidisciplinares.	a. Identificar, descrever, compreender, analisar e representar os sistemas naturais; b. identificar, descrever, analisar, compreender e explicar as diferentes práticas e concepções concernentes ao processo de produção do espaço; c. selecionar a linguagem científica mais adequada para tratar a informação geográfica, considerando suas características e o problema proposto; d. avaliar representações ou tratamentos ;gráficos e matemático-estatísticos e. elaborar mapas temáticos e outras representações gráficas. f. dominar os conteúdos básicos que são objeto de aprendizagem nos níveis fundamental e médio; g. organizar o conhecimento espacial adequando-o ao processo de ensino-aprendizagem em Geografia nos diferentes níveis de ensino.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do parecer CNE/CES 492/2001 (BRASIL, 2001).

Ainda sobre o Parecer mencionado, o perfil do formando orientado pelo documento, diz que o graduando de Geografia deve “compreender os elementos e processos concernentes ao meio natural e ao construído, com base nos fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos da Geografia” e “dominar e aprimorar as abordagens científicas pertinentes ao processo de produção e aplicação do conhecimento geográfico” (BRASIL, 2001). Com isso, consideramos que o proposto enquanto perfil de professor a ser formado pelo curso de Geografia é o de desenvolver enquanto competências, conhecimentos que possibilitem habilidades para compreender e identificar elementos e processos relacionados à produção do espaço geográfico.

Pela forma que é apresentada no texto, consideramos então que competência, segundo os documentos, seria um conjunto de conhecimentos e habilidades. Ou como apresenta Macedo (2005) no Relatório “Eixos teóricos que estruturam o Enem: conceitos principais”, afirmando que competência é uma habilidade geral e, habilidades são competências específicas.

Considerando que competências e habilidades são tratadas dentro de uma mesma lógica, Gómez (2011) afirma que esse trato de competências como habilidades faz parte da interpretação condutivista, em que o todo é igual a mera soma das partes, em que suas interpretações, segundo o autor, pouco contribuíram para compreender a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem.

Definitivamente, a interpretação condutivista considera que as competências, confundidas com as habilidades, têm um caráter estritamente individual e podem ser contempladas como livres de valores e independentes das especialidades de suas aplicações reais e dos contextos em que são desenvolvidas (GÓMEZ, 2011, p. 83).

Portanto, com relação às competências e habilidades, os documentos deixam a linguagem extremamente subjetiva e genérica. Isso demonstra a imprecisão dos conceitos e nos deixa em sinal de alerta e preocupados. Primeiro, tratar da concepção de competência já é difícil pela sua plasticidade e pelo seu caráter polimorfo. Segundo, por se tratar de documentos oficiais que ditam as diretrizes curriculares do curso de Geografia, no mínimo deveria ter preocupação com a clareza das prescrições.

Apesar da subjetividade e do ecletismo em relação a formação por competência, os documentos analisados de forma integrada – a Resolução

CNE/CES 14 e o Parecer CNE/CES 492/2001 – tendem a se aproximar do condutismo comportamentalista, ou seja, a concepção behaviorista.

Para identificarmos a presença desses documentos oficiais nos projetos pedagógicos dos cursos de Geografia da UFPA e do IFPA através de suas prescrições e concepções, no capítulo a seguir trataremos da análise dos projetos pedagógicos dos cursos mencionados, para identificarmos a perspectiva de inclusão e a concepção de competência presente nesses documentos.

5. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NAS IES PÚBLICAS DE BELÉM-PA E AS COMPETÊNCIAS PARA O ATENDIMENTO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA: OS PROJETOS PEDAGÓGICOS EM ANÁLISE

[...] os processos de inclusão fomentados no país falam de adaptações curriculares de formação rápida de docentes (quando existem). Diante de tanta pressão para a inclusão, os professores sentem-se pressionados e desencorajados a dizer que não sabem desencadear tal processo. Ao mostrarem-se receosos à inclusão, os professores deixam explícitos não só a falta de condição que estão vivendo nas escolas para que esse processo aconteça, como também o despreparo para tal trabalho. Talvez aqui valesse perguntar: o que é estar preparado para desencadear a inclusão escolar?
(Maura Corsini Lopes)

Acreditamos que antes de iniciar a discussão e análise dos Projetos Pedagógicos das Licenciaturas em Geografia da UFPA e IFPA, faz-se necessário definir Projetos Pedagógicos e como se constituiria enquanto inclusivo, assim como a concepção de competência adotadas por esses documentos. Em seguida, faremos um levantamento das prescrições oficiais que recomendam a existência dos PP nas instituições de ensino superior, para posteriormente, fazer uma análise dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em Geografia das IES públicas localizadas em Belém.

5.1. DISCUTINDO A DEFINIÇÃO DE PROJETO PEDAGÓGICO E SEUS PRINCÍPIOS NORTEADORES PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA

O primeiro entendimento que se deve ter sobre o PP, é o que Veiga (2010) alerta, que não se trata simplesmente de um documento resultante de um conjunto de planos de ensino e atividades diversas, documento obrigatório a ser encaminhado às autoridades educacionais e em seguida arquivado. O PP deve se configurar em um processo que transforma ideias em ação, portanto, processo

capaz de intervir na realidade existente e transformar estruturas, retirando, incluindo, enfraquecendo ou reforçando ideias (GANDIN; GANDIN, 1999).

Bussmann (2010) chama a atenção para a importância da construção do Projeto Pedagógico pela própria comunidade escolar, o PP não pode ser “terceirizado”, a encomenda desse documento significaria envolver pessoas que estão fora do contexto, ainda que as pessoas encarregadas para elaboração do mesmo sejam profissionais da educação, portanto, um PP encomendado, no mínimo não envolve um processo de ação-reflexão. Nessa perspectiva, Veiga (2010) diz ser fundamental que a própria instituição de ensino seja a responsável, sem esperar que as esferas superiores tomem a iniciativa, isso não faculta essas esferas de fornecerem as condições para efetivação dos PP das instituições.

Por se tratar de uma responsabilidade em que toda a comunidade da instituição de ensino deve estar envolvida, o projeto pedagógico deve se caracterizar pela...

[...] valorização da identidade da [instituição de ensino] e um chamamento à responsabilidade dos agentes com as racionalidades interna e externa. Esta ideia implica a necessidade de uma relação contratual, isto é, o projeto deve ser aceito por todos os envolvidos, daí a importância de que seja elaborado participativa e democraticamente. (NEVES, 2010, p. 110)

Para se constituir enquanto relação contratual democrática, em que ideias e decisões sejam constituídas de forma participativa, é necessário que o trabalho pedagógico “elimine as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola” (VEIGA, 2010, p. 14), só assim, será capaz de diminuir os efeitos fragmentadores da divisão do trabalho que reforça a exclusão e hierarquiza os poderes de decisão.

Portanto, o PP, seja ele de uma escola da educação básica ou de uma IES, deve ser aquele construído coletivamente e de forma democrática, participativa e a partir de ações reflexivas de toda a comunidade envolvida na construção do projeto, por ser resultado de ações reflexivas, configura-se como identidade da própria instituição de ensino. O PP é um instrumento flexível e inacabado que busca dar um norte, preocupado em “mostrar o que vai ser feito, quando, de que maneira, por quem, para chegar a que resultados” (NEVES, 2010, p. 110).

Segundo Veiga (2003), assim como um projeto pedagógico pode ser constituído a partir de uma ação emancipatória ou edificante, também pode se constituir por ação regulatória ou técnica.

Um projeto pedagógico constituído pela ação regulatória ou técnica, é um documento pronto e acabado, o processo de construção é particularizado, nega a diversidade de interesses e de atores que estão presentes, a concepção de homem, de sociedade, de educação e de instituição educativa e homogeneizada, visa a aplicação técnica do conhecimento, por isso, trata-se de um conjunto de ferramentas (diretrizes, formulários, fichas, parâmetros, critérios, etc.).

Os PP regulatórios têm o cunho empírico-racional ou político-administrativo. Estabelecem indicadores de desempenho, no caso das IES, os indicadores transformam-se em referenciais para diagnósticos prévios e para a avaliação de resultados (VEIGA, 2003), pois trata a educação como uma empresa, em que os resultados precisam ser quantitativos, o professor tratado como operário e o aluno como cliente. O PP regulatório ou técnico “está voltado para a burocratização da instituição educativa, transformando-a em mera cumpridora de normas técnicas e de mecanismos de regulação convergentes e dominadores” (*idem*, p. 272).

Um projeto pedagógico regulatório ou técnico é excludente, pois não permite a construção coletiva, isso significa que passa a ser um documento que não reflete as necessidades e interesses de toda a comunidade envolvida com a instituição de ensino, é excludente, pois normatiza as ações, exige que todos (gestores, professores e alunos) atinjam resultados estabelecidos a partir de um padrão, ou seja, todos, principalmente os alunos, precisam se adaptar a escola e atingir os resultados pré-estabelecidos, não considera as diferentes formas e condições de aprendizagem, portanto, não considera a diversidade existente nas salas de aula.

Pensar um projeto escolar que vise a igualdade a partir da diversidade em uma instituição escolar é um princípio para pensar um projeto inclusivo para determinada escola ou IES. Isso envolve pensar politicamente o projeto, pois, o projeto pedagógico é um instrumento organizacional e de planejamento, por isso é um documento político, expressa ideias, intenções, interesses e decisões de um coletivo majoritário, além de definir a quem quer atender, ou seja, para se

caracterizar como inclusivo deve discutir a complexidade da *diversidade* a fim de atender a *diferenças* dos alunos, com isso almejar o direito a igualdade.

Também, o projeto pedagógico precisa ser pensado de forma pedagógica, porque define ações educativas para o cumprimento das finalidades e objetivos que, de modo geral, é a formação de cidadãos participativos, responsáveis, compromissados, críticos e criativos (VEIGA, 2010), também, autônomos para buscar a aprender constantemente (NEVES, 2010), capazes de superar atitudes discriminatórias e preconceituosas a partir do convívio com as diferenças.

Portanto, um projeto pedagógico que não exclua deve apresentar característica emancipatória ou edificante, constitui-se como um processo de dentro para fora, é construído a partir da realidade interna da instituição, edifica uma instituição de confronto e resistência aos valores dominantes, de proposições de inovações, de ruptura com o pensamento tradicional que provoca a cisão entre concepção e execução.

Sob esta ótica, o projeto é um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensáveis, para que a ação coletiva produza efeitos (VEIGA, 2003, p. 275)

Para que um projeto pedagógico seja comprometido politicamente e pedagogicamente com a construção de uma escola inclusiva, deve apresentar segundo Veiga (2010)⁵³ os seguintes princípios:

a) **Igualdade** de condições para acesso e permanência na escola, isso implicaria não somente a ampliação quantitativa de ofertas, mas a ampliação e manutenção qualitativa do atendimento pedagógico. A igualdade não está voltada à homogeneização, está voltada para a inclusão, a fim de atender a diversidade de alunos, independentemente de sua procedência social, necessidades e expectativas educacionais (CARBONELL *apud* VEIGA, 2003), ainda que a igualdade seja utópica,

⁵³ A autora Ilma P. A. VEIGA (2010) não define explicitamente que são princípios de um PP inclusivo, apenas menciona como princípios norteadores do projeto pedagógico, mas, a partir da literatura discutida no Capítulo 2 deste trabalho – *SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O QUE A LITERATURA TEM A DIZER?* – consideraremos que os princípios estabelecidos pela autora, também podem ser considerados como princípios norteadores de um PP não excludente.

é imprescindível comprometer-se com os desafios do combate às desigualdades educacionais e fracasso escolar;

b) **Qualidade**, como já foi dito em capítulo anterior é elemento imprescindível para uma escola inclusiva, uma escola com qualidade não pode ser privilégio de uma minoria, mas, radicalmente para todos. A qualidade refere-se tanto à técnica quanto à política e, como Ilma Veiga (2010, p. 16) afirma, “uma não está subordinada a outra, cada uma delas tem perspectivas próprias”. Sendo assim, uma qualidade técnica significa habilidades no manejo de meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos, ou seja, os instrumentos e métodos utilizados para o desenvolvimento da aprendizagem. A qualidade política significa a condição imprescindível de participação de qualquer aluno, independentemente de sua condição sócio econômica, racial, gênero, etnia, física e/ou mental, religiosa e outras. Isso quer dizer que a qualidade implica na condição e direito que cada aluno tem de aprender conteúdos científicos como a convivência em sociedade. É importante deixar claro que qualidade da escola e do trabalho pedagógico não enfatiza somente a especificidade metodológica e técnica, mas a qualidade das relações sociais no interior das instituições de ensino, para que se reflita no contexto social mais amplo, aprender a conviver com a diferença, significa viver em uma sociedade mais tolerante e responsável;

c) **Gestão democrática** é um dos princípios fundamentais para o fortalecimento da escola pública de qualidade, pois visa, em um primeiro aspecto, repensar a estrutura de poder da instituição de ensino de uma prática centralizadora, individualista, exploradora, opressiva, dependente dos órgãos superiores e mera executora; para uma prática da socialização, da reciprocidade, da solidariedade, da autonomia, imprescindíveis para a participação coletiva. Um segundo aspecto da gestão democrática é quanto à ruptura de uma prática administrativa que historicamente foi organizada através do ponto de vista de uma minoria, por isso, excludente e marginalizadora. Sendo uma gestão democrática, passa a possibilitar a inclusão, já que permite a participação dos diferentes segmentos da escola nas decisões/ações administrativo-pedagógicas, ou seja, a participação coletiva na tomada de decisões permitirá formulações de ações direcionadas para a diversidade de alunos presentes no espaço escolar ou de instituição de ensino superior.

Um projeto educacional construído democraticamente viabiliza o diálogo, a cooperação, a negociação e o direito de intervenção nas tomadas de decisão, por

isso ele é resultado de diversas e diferentes vozes, está alicerçado na inclusão, no convívio respeitoso à diversidade e no atendimento às diferenças;

d) **Liberdade** enquanto autonomia política e pedagógica. Enquanto autonomia política fortalece as decisões/ações pelos próprios sujeitos interessados em relação às imposições externas. Enquanto autonomia pedagógica fortalece a formação permanente dos professores através da prática coletiva e da troca de experiências exitosas, peça fundamental para uma prática pedagógica inclusiva, onde a autonomia dos professores possibilita a iniciativa pela pesquisa e, conseqüentemente, proposições concretas para resolução das dificuldades e novidades referentes à diversidade presente no cotidiano da sala de aula. A liberdade é o sinônimo de autonomia, pois anula a dependência das receitas e modelos exógenos, evidencia a identidade institucional e assim, possibilita ações e proposições para os problemas enfrentados no trabalho pedagógico;

e) **Valorização do docente** é também um dos princípios importantes, na maioria das vezes entendido como questão unicamente sindical, mas que deve perpassar pelo PP, pois o professor é o sujeito importantíssimo – não único responsável – em um ensino de qualidade, no entanto, o projeto pedagógico de uma instituição de ensino deve preocupar-se com a formação (inicial, permanente e continuada), condições de trabalho (recursos didáticos físicos e materiais, dedicação integral, redução de números de alunos na sala de aula, remuneração / discussão interna constante por propostas de melhoria salarial para posteriormente levar discussões para fórum ampliado), elementos indispensáveis para uma profissionalidade⁵⁴ do docente. O projeto pedagógico por se tratar – também – de um documento político, deve se constituir como um instrumento de movimento de luta constante e reflexivo, por isso requer continuidade de ações.

Acreditando nos princípios utópicos de um projeto pedagógico inclusivo aqui analisado, defendemos uma inclusão escolar voltada a atender à diversidade enquanto compreensão da diferença, tendo como objetivo único a conquista pela igualdade, mesmo que essa conquista seja cansativa, conflituosa e em muitos momentos desestimulante e frustrante, além de cheia de incertezas. O comprometimento com os desafios e combate à exclusão educacional e fracasso escolar deve servir como combustível para a investigação e proposições para a

⁵⁴ Categoria apresentada no Capítulo três.

construção de um PP inclusivo (ainda que utópico), mas, também, confiante em possibilidades concretas.

A partir do diálogo feito com as autoras aqui citadas, lança-se um parâmetro daquilo que consideramos e acreditamos como um projeto pedagógico inclusivo, assim, será possível contrastar e contestar os projetos pedagógicos prescritos oficialmente, para as instituições de ensino superior.

5.2. AS PRESCRIÇÕES OFICIAIS EM RELAÇÃO A OBRIGATORIEDADE DE PROJETO PEDAGÓGICO PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO

Segundo Bussmann (2010) existem diferenças entre os termos Projeto Pedagógico e Projeto Político-Pedagógico. O primeiro está mais preocupado com a orientação e a ação dentro da instituição no presente. Já o segundo, engloba tanto as dimensões mais específicas da escola (administrativa, comunitária, pedagógica) como as dimensões mais gerais, (política, cultura, economia). Aqui neste trabalho, utilizaremos unicamente o termo *projeto pedagógico* por ser mais geral e por seu uso mais frequente na literatura educacional e nos documentos oficiais, e por considerar que não haverá prejuízos na discussão que trataremos aqui.

A LDBEN 9394/96 estabelece em seu Art. 12, Inc. I, que os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, têm a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica. Complementando o Art. 12, no Art. 13, Inc. I, atribui aos professores a participação na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino em que atuam. Com isso, a própria LDBEN orienta que cabem as próprias instituições de ensino e seus professores a tarefa de construir seus Projetos Pedagógicos.

Embora a LDBEN não seja específica quanto aos PP em relação às IES, o Conselho Nacional de Educação exige que para os cursos de graduação sejam reconhecidos, é necessário que apresentem um PP, para tal, cada IES deve possuir um projeto institucional que integre os projetos pedagógicos de cada curso.

No caso específico das licenciaturas, as características do PP devem seguir as recomendações da Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, em que institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Em

seu Art. 5º, estabelece que o projeto pedagógico de cada curso deverá levar em conta que a formação do futuro professor constitua competências para que este atue na educação básica; contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional; os conteúdos dos cursos de formação de professores deverão ir além daquilo que os professores ensinarão nas diferentes etapas da escolaridade e, esses conteúdos devem ser articulados com suas didáticas específicas; a avaliação deve orientar o trabalho dos formadores para se chegar a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação profissional.

No seu Art. 6º, a Resolução CNE/CP 1, 18/02/2002, trata das competências que um projeto pedagógico deve considerar nos cursos de formação de docentes, que são:

- 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.

Apesar da recomendação oficial trazer alguns termos inovadores como *democrática*, *interdisciplinar*, *aperfeiçoamento da prática pedagógica*, o projeto pedagógico proposto, não deixa de ter um caráter de inovação de cunho técnico (VEIGA, 2003), pois visa a eficácia que deve decorrer da aplicação técnica do conhecimento, está voltado para o processo burocrático em que é remetida a instituição educativa, transformando o trabalho pedagógico em uma racionalização técnica de competências.

Como forma de concretizar essas orientações, no Art. 15 (Resolução CNE/CP 1, 18/02/2002), estabelece que os cursos de formação de professores para a educação básica que se encontrassem em funcionamento a partir da Resolução mencionada, deveriam se adaptar a esta Resolução, no prazo de dois anos, ou seja, 2004. No entanto, a Resolução CNE/CP n.º 2, de 27 de agosto de 2004, adia o

prazo para 2006. Afirmando ainda que “Nenhum novo curso será autorizado, a partir da vigência destas normas, sem que o seu projeto seja organizado nos termos das mesmas. Os projetos em tramitação deverão ser restituídos aos requerentes para a devida adequação” (BRASIL, 2002).

Com isso, fica estabelecido que todos os cursos, por força da nova legislação têm sido obrigados a elaborar Projetos Pedagógicos obedecendo suas recomendações. Confirmando o que Ilma Veiga diz ser:

Incitações teóricas a uma participação formal, legitimadora de um controle burocrático cada vez maior sobre as instituições educativas, os professores, os servidores técnico-administrativos e alunos (2003, p. 269),

Ou seja, segundo Ilma Passos Veiga, o PP passa a ser uma ação burocratizada, em que é um produto gerado a partir de um conjunto de atividades, resultando em um documento pronto e acabado, de cunho regulatório. A mesma autora enfatiza ainda que:

[...] projeto pedagógico tem sentido se não esquecermos qual é a preocupação fundamental que enfrenta o sistema educativo: melhorar a qualidade da educação pública para que todos aprendam mais e melhor. Essa preocupação se expressa muito bem na tríplice finalidade da educação em função da pessoa, da cidadania e do trabalho. Desenvolver o educando, prepará-lo para o exercício da cidadania e do trabalho significam a construção de um sujeito que domine conhecimentos, dotado de atitudes necessárias para fazer parte de um sistema político, para participar dos processos de produção da sobrevivência e para desenvolver-se pessoal e socialmente. (VEIGA, 2003, p. 268)

Portanto, a partir do entendimento de que os Projetos Pedagógicos são obrigatórios para credenciamento e funcionamento dos cursos de graduação, procuraremos analisar se esses documentos têm por objetivo formar profissionais abertos à inclusão, entendendo que as propostas não precisam estar vinculadas unicamente às questões relacionadas às deficiências, lembrando que os pressupostos de uma escola inclusiva não são restritos aos alunos com deficiências, mas a todo e qualquer aluno, focando um ensino na diversidade e o respeito a toda e qualquer diferença, para isso, levantamos o seguinte questionamento: Como estão formatados os PP dos cursos de licenciatura em Geografia da UFPA e IFPA? O que

dizem esses documentos (se é que dizem algo) em relação ao trato pedagógico a inclusão?

Desenvolveremos a análise a partir de dois momentos, no primeiro, serão identificadas as finalidades e objetivos apontados pelas Licenciaturas, os pressupostos e princípios curriculares; em um segundo momento, procuraremos identificar na grade curricular, as disciplinas que possam contribuir teórico e prático para inclusão.

5.3. A PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: O QUE DIZEM (OU NÃO) OS PP EM VIGOR DAS IES PÚBLICAS DE BELÉM EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA?

Iniciaremos a análise destacando que será possível identificar somente as intencionalidades dos cursos e do perfil de professor que se pretende formar, não nos permitindo visualizar se o que está sendo proposto realmente se concretiza. Portanto, os espelhos dos professores de Geografia que estão sendo formados, serão descrições feitas a partir das análises realizadas nos projetos pedagógicos dos cursos. Ou seja, será através da análise dos objetivos, conteúdos, ementas, metodologias, recursos didáticos, avaliação e o que se afirmar enquanto competências e habilidades que se identificará o que está sendo formado enquanto professor de Geografia das IES públicas de Belém-PA.

5.3.1. O PP do curso de Geografia da Universidade Federal do Pará

O curso apresenta uma duração de cinco anos com carga horária de 3.872. Sua proposta curricular está organizado em núcleos, apresentando-se em disciplinas de caráter obrigatório; estágios curriculares; atividades de formação complementar; trabalhos integrados de campo e trabalho de conclusão de curso.

Essa organização em núcleos abrange conteúdos de natureza científico-cultural (constituídos de disciplinas de formação geral, disciplinas específicas da Geografia, disciplinas de conteúdo didático-pedagógicas e trabalho de conclusão de curso - TCC), práticas em ambiente profissional, estágios docentes, atividades de formação complementar com livre escolha dos discentes e trabalhos de campo.

O Projeto pedagógico vigente do curso de Geografia da UFPA vigorou em 2007 e passou por reformas em 2011. O documento que deu origem ao PP de 2007 foi elaborado por uma comissão de quatro docentes doutores efetivos do quadro da Faculdade de Geografia e, dois discentes matriculados no curso. Porém, os ajustes feitos em 2011 foram realizados unicamente por uma comissão de professores, retroagindo em relação à construção coletiva e democrática, principalmente, por excluir os principais interessados que são os alunos.

O PP anuncia como proposição de formação um trabalho pedagógico sólido. Para tal, considera-se que deve haver formação teórica; a pesquisa como forma de intervenção na realidade escolar; desenvolvimento do trabalho coletivo e interdisciplinar; articulação da teoria e prática; e flexibilidade curricular.

O documento adota como princípio curricular para o curso de Geografia, o trabalho pedagógico como eixo de boa formação, considerando como boa formação acadêmica, o amplo debate teórico e prático. Entende-se prático como: atividades disciplinares através de trabalho de campo, excursões, seminários, pesquisas, trabalhos de extensão, trabalhos técnicos, prática de ensino em campo e em sala de aula dos diversos níveis de ensino⁵⁵.

Destaca ainda que, como IES promoverá enquanto formação inicial, o desenvolvimento e enriquecimento do conhecimento já consolidado e não a mera reprodução deste. Isso se dará através da produção científica, tanto no campo da ciência geográfica, como na área educacional, afirmando que:

A 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, enfatizando-se inclusive os aspectos específicos que marcam a realidade regional na qual nos inserimos, ou seja, as particularidades que imprimem na Amazônia, o seu caráter de fronteira de recursos e de espaço de novas oportunidades, marcado por um contexto de conflitos e contradições sociais, resultantes das diferentes modalidades de apropriação da natureza e da própria dinâmica espacial (UFPA, 2011).

Apesar de enfatizar como princípio curricular o trabalho pedagógico como eixo de formação, ao anunciar a formação do geógrafo-educador que se pretende

⁵⁵ O documento não esclarece o entendimento sobre trabalho de campo, excursões, trabalhos técnicos, prática de ensino em campo e em sala de aula.

formar, deixa vago a importância do conhecimento pedagógico para a formação desse profissional, enfatizando unicamente conhecimento específico para ser capaz de realizar análise espacial, como se o ato de ensinar dependesse somente dos conhecimentos específicos da área – no caso o geográfico – como se a prática do geógrafo-educador fosse somente refletir criticamente a realidade geográfica vivida. Porém, paralelamente ao conteúdo, está a reflexão sobre a prática que se desenvolverá para que o aluno construa esse conteúdo. Assim afirma que:

Numa realidade em que há uma profunda carência de profissionais qualificados na área educacional, sem dúvida alguma a maior contribuição deste curso está na qualificação e capacitação de profissionais de Geografia, licenciados e bacharéis, que irão atuar tanto na capital como no interior do Estado. Dessa maneira, 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 em Geografia, contribuir para a formação de uma consciência reveladora e transformadora da realidade existente (*idem*).

Com relação aos seus objetivos para a formação de professores de Geografia, o documento propõe na atualização do projeto pedagógico do curso de Geografia três objetivos: 1) formar licenciados plenos em Geografia, detentores de habilidades e competências para atuarem na realidade regional tanto na área específica, como na área educacional; 2) capacitar profissionais para a análise e crítica das políticas e práticas educacionais, e para a atuação na realidade regional; 3) preparar profissionais para dominar e aprimorar as abordagens científicas da Geografia e da representação cartográfica; para compreender os elementos e processos concernentes aos meios físico e construído, com base nos fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos da Geografia; e para produzir novos conhecimentos no campo da Geografia, capazes de orientar a prática profissional de geógrafos educadores e de bacharéis em Geografia.

Apesar de o segundo objetivo anunciar uma capacitação do professor para que possa analisar e criticar as políticas e práticas educacionais, não há nada específico que evidencie a formação do professor a partir de uma perspectiva da Educação Inclusiva.

Com relação ao que o PP anuncia como perfil profissional a ser formado a partir de competências e habilidades, diz que no campo educacional a formação profissional deve tornar o aluno, futuro professor de Geografia, apto a atuar na

realidade brasileira e amazônica; capacitando-o não apenas para reproduzir o que se publica em Geografia, mas, também, para produzir conhecimentos geográficos a partir da pesquisa de campo e da intervenção através da Geografia aplicada, na área da educação ou da formação profissional. Portanto, a formação do professor de Geografia deve:

Estar voltado para a compreensão do papel social da escola e em sintonia com os valores democráticos da sociedade; apresentar domínio dos conteúdos específicos da Geografia, articulado ao campo de conhecimento complementar e interdisciplinar, inclusive no campo pedagógico; estar capacitado para a realização de processos de investigação que possibilite o aperfeiçoamento da prática educacional em Geografia; identificar os processos pedagógicos que se desenvolvem na prática social concreta que ocorrem nas instituições escolares e também fora delas. (UFPA, 2011)

Nesse momento, pode-se identificar, o que Veiga (2010) considera como alguns dos princípios norteadores de um PP e que consideramos como um dos princípios para a construção de uma escola inclusiva, que é a *compreensão do papel social da escola em sintonia com os valores democráticos da sociedade*. Porém, ainda muito superficial para afirmar que há intenção de formar profissionais para a construção de uma escola inclusiva.

Com relação a intencionalidade de formar professores de Geografia para a inclusão, o documento traz o item “**7. Política de inclusão social**”, em que se alinha ao Decreto Federal n.º 5.626/2005 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e ao Artigo 125 da Resolução n.º 3.633/2008/CONSEPE (Regulamento Ensino da Graduação da UFPA), afirmando que com a disciplina LIBRAS o curso de Geografia passa a contemplar o princípio da inclusão social, considerando que a ementa da disciplina LIBRAS proporciona o desenvolvimento de habilidades para os professores de Geografia trabalharem alunos com deficiência, afirmando que a disciplina LIBRAS busca “desenvolver e aperfeiçoar atividades, ações e recursos didático-pedagógicos, que promovam a aprendizagem de Geografia nos alunos com necessidades especiais, considerando os diferentes níveis escolares e faixas etárias” (UFPA, 2011).

Percebe-se no item o total desconhecimento sobre o significado de inclusão social que é a inclusão de todos aqueles excluídos da sociedade em seus vários espaços (emprego, educação, saúde, cinema, consumo, etc.), seja por

questão econômica, racial, sexual, deficiência, religiosa, etc. Mesmo que se quisesse tratar da inclusão escolar de pessoas com deficiência, o uso da LIBRAS não atende a todos os tipos de deficiências, ou seja, além da definição de inclusão social ser muito mais ampla do que a de inclusão escolar, a concepção de Educação Inclusiva sustentada no documento, reduz-se à Educação Especial.

Outro elemento importante a se destacar em relação ao documento é que ele omite o atendimento a alunos com deficiência, caso esse ingresse no curso, mesmo o item “**7. Política de inclusão social**”, que se limita a discorrer sobre LIBRAS, não menciona como desenvolverá o ensino-aprendizagem de aluno(s), por exemplo, com surdez, caso ingresse no curso.

Ainda sobre o mesmo item, apesar de sugerir que inclusão social é o mesmo que educação especial, ou, sugerir que a partir do uso de LIBRAS pelos professores de Geografia estará promovendo a inclusão social, existe ainda a disciplina chamada de *Educação Especial*⁵⁶, em que possibilita os graduandos de Geografia, ter contato teórico e prático com a temática inclusão escolar de alunos com deficiência.

Segundo Mesquita (2007), em sua pesquisa sobre “A formação inicial de professores e a Educação Inclusiva”, em que a partir dos PP, analisa a proposta de formação de professores na perspectiva inclusiva de sete licenciaturas da UFPA, campus Guamá/Belém, entre elas, a de Geografia. A autora afirma que existem possibilidades dos alunos terem contato com a temática Educação Inclusiva, que é através da disciplina *Estágio Docente I*, podendo vivenciar experiências com escolas de educação especial e, em sua ementa, aponta para uma relação entre ensino de Geografia com a Educação Inclusiva e com a educação indígena. Sobre o PP de Geografia, Mesquita⁵⁷ aponta ainda que:

⁵⁶ Carga horária de 68h, sendo que, 51h são destinados à dimensão teórica e 17h são destinadas à dimensão prática, ou seja, a teoria refere-se ao trabalho em sala de aula, já a prática está voltada a trabalhos em ambientes que desenvolvam trabalhos em educação especial. Também, é importante destacar que essa disciplina, de acordo com o desenho curricular, será cursada no último semestre letivo (UFPA, 2006).

⁵⁷ Apesar da autora ter analisado o PP de Geografia de 2007, essas disciplinas foram mantidas no PP de 2011, assim como suas ementas.

Apesar de não fazer nítida referência sobre os alunos com NEE nas demais disciplinas do curso, pode 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 [...]” (PP 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*. (MESQUITA, 2007, p. 142)

Apesar do documento apresentar alguns elementos que favoreçam para uma formação do professor de Geografia voltado para a Educação Inclusiva, a concepção de inclusão ainda está centrada na educação especial, evidenciando a falta de uma proposta de um PP inclusivo voltado para atender a diversidade.

QUADRO 6: Disciplinas do curso de Geografia/UFPA/Belém que apresentam orientação para a inclusão escolar.

DISCIPLINA	C.H.	EMENTA	INCLUSÃO ESCOLAR
EDUCAÇÃO ESPECIAL	51	1. Perspectivas históricas e conceituais; 2. A inserção social do PNEE. 3. A Declaração de Salamanca e a educação para todos; 4. A educação dos PNEE na legislação brasileira; 5. Os dilemas da inclusão escolar 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.	<ul style="list-style-type: none"> - Educação Especial. - Inclusão Escolar. - Educação Para Todos. - Prática docente na perspectiva da inclusão. - PNEE.
ESTÁGIO DOCENTE I	136	1. O ensino fundamental e suas características; 2- as especificidades do ensino de Geografia nos ciclos iniciais que compõe a escola de nível fundamental; 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	<ul style="list-style-type: none"> - Educação de Jovens e Adultos. - Educação Inclusiva. - Educação Indígena.

		trabalho pedagógico do(a) professor(a) de Geografia na escola de ensino fundamental: estágios de observação participante e de regência.	
LIBRAS	68	1.A educação dos PNEE na legislação brasileira e a inserção social. 2.O Ensino da Geografia e os PNEE. 3.Perspectivas históricas e conceituais da educação de surdos. 4.Parâmetros e estrutura gramatical da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). 5.Diferença do alfabeto manual e configuração da mão. 6. Soleturação rítmica. 7.Cumprimentos. 8.Números, pronomes, singular e plural. 9. Sinais do verbo em LIBRAS. 10.Percepção visual com figuras geométricas com números e letras. 11.Ditado em LIBRAS. 12. Frases não verbais. 13. Visitas técnicas às instituições educacionais que atendem os PNEE.	- Inclusão escolar de surdos. - Educação Especial para surdos.
METODOLOGIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA	68	1-A importância do ensino de Geografia na educação básica: o papel da Geografia no ensino infantil, fundamental e médio; 2- a relação objetivo – conteúdo – método no ensino de Geografia; 3-Os métodos tradicionais e o ensino de Geografia; 4-os métodos ativos aplicados à Geografia escolar: Pestalozzi e o estudo do meio, Decroly e os Centros de interesse; Método Montessori e o ensino de Geografia; a pedagogia de Freinet; 5- o método dialético na didática; 6- o método Paulo Freire e o ensino de Geografia para jovens e adultos; 7- técnicas aplicadas ao ensino de Geografia; 8- recursos didáticos: produção e utilização no ensino de Geografia; 9- a aula de Geografia como forma de organização do ensino: a sequência de atividades de ensino-aprendizagem, o papel do(a) professor(a) e dos(as) alunos(as), a organização social da aula, a utilização dos espaços e do tempo, a organização dos conteúdos, o sentido e o papel da avaliação; 10- a pesquisa como princípio educativo.	- Educação especial. - Educação de Jovens e Adultos.

FONTE: Elaborado pelo autor a partir de informações obtidas no PP do curso de Geografia da UFPA (UFPA, 2011).

Ainda sobre a ausência de um PP inclusivo voltado para a diversidade, observamos o discurso impreciso que o documento anuncia sobre o papel da universidade frente à realidade paraense, dizendo:

Entendemos que esse curso pode contribuir para a sociedade formando profissionais atuantes numa área específica que é a ciência geográfica. Como a Geografia tem se tornado cada vez mais uma ciência de forte conteúdo crítico. Acreditamos que o profissional da educação atuante neste ramo de conhecimento pode contribuir definitivamente para a construção de uma nova realidade onde através do ensino crítico da ciência geográfica o geógrafo-educador constitui-se em um elemento difusor de uma postura mais consciente do “homem” frente a sua realidade. (UFPA, 2011)

Há uma preocupação com a formação de um profissional crítico capaz de atuar na construção de uma nova realidade, que segundo o documento está pautada numa maior consciência geográfica em que se estimule uma ação mais consciente dos discentes em prol de novos valores sociais demarcados a partir dessa nova consciência. Parece-nos vago o que se entende por *nova realidade*, isso, a nosso ver não garante uma preocupação com uma formação de um profissional atento a uma das exigências sociais e educacionais da contemporaneidade que é a inclusão.

Com isso, podemos afirmar, que o documento elaborado para nortear o curso de Geografia da UFPA, não só traz uma discussão de inclusão reduzida à educação especial, como omite o que está prescrito na **LEI No 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003** e com redação dada pela **LEI Nº 11.645, DE 10 DE MARÇO DE 2008**, estabelecendo no Art. 26-A, em que diz: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 2010, p. 24). Ainda que a obrigatoriedade seja para a educação básica, a mesma Lei, no seu Art. 26, parágrafo 2º, diz que: “os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar...” (p. 24-25). Portanto, como o curso de graduação de Geografia também se propõe formar professores de Geografia para o ensino fundamental e médio, torna-se necessário fazer a discussão. Mesmo tendo analisado todas as ementas, não foi observado qualquer enunciado que possibilite a discussão sobre o tema “história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros”.

O PP do curso de Geografia da UFPA segue o conceito de Educação Inclusiva dos documentos oficiais. Em que a preocupação em atender as exigências oficiais sobre inclusão se torna muito mais presente do que a preocupação com a construção de um PP inclusivo, porém, não se pode desconsiderar que a discussão sobre a Educação Inclusiva pensada a partir da diversidade ainda é recente, tornando ainda problemática as mudanças necessárias para a construção de uma licenciatura (Geografia) que desenvolva nos graduandos conhecimentos e práticas inclusivas, no entanto, essa ausência da discussão de inclusão não diminui a preocupação com a formação de professores de Geografia inclusivos.

5.3.2. O PP do curso de Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará.

O Projeto pedagógico vigente do curso de licenciatura plena em Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará foi elaborado unicamente por duas docentes do quadro da Instituição, ambas licenciadas em Geografia e com pós-graduação em Geografia Humana, o que descaracteriza um projeto pedagógico construído a partir de um princípio democrático, pois não tem como prática a socialização, a reciprocidade, a solidariedade, imprescindíveis para a participação coletiva (VEIGA, 2010).

Desde sua criação em 2000 (IFPA, 2009), o curso de licenciatura plena em Geografia do IFPA passou por vários ajustes⁵⁸. Esses ajustes no PP do curso evidenciam o comprometimento e alinhamento com as prescrições oficiais, não só no que se refere às exigências estabelecidas por leis e decretos, como por exemplo, a introdução das disciplinas *Educação para as relações étnicas raciais* (Lei 10.639) e

⁵⁸ Em 2003, foi realizada a primeira reformulação curricular do curso de licenciatura em Geografia do IFPA, a partir das prescrições da Resolução CNE/CP Nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, alterando de 200 horas para 400 horas obrigatórias de atividades de Prática Educativa, também, fusão de algumas disciplinas e supressão de outras para que somassem 1800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico cultural, conforme Art. 1º, incisos I e II da mesma Resolução. De 2005 a 2007, várias alterações foram realizadas na matriz curricular do curso, como por exemplo: diminuição de carga horária das disciplinas “*Didática*” e “*Legislação e Diretrizes Curriculares*”, 20 horas a menos para cada, aumento em 20 horas para *Educação Especial*, isso em 2005; em 2006, a disciplina *Metodologia da Pesquisa Científica* foi transformada em duas, cada uma com 40 horas, uma no primeiro semestre e a outra no quinto, foram eliminadas *Tac I e II*, é substituída a disciplina optativa *Tópicos de Geociências* por *Noções de Astronomia* e incluídas como optativas as disciplinas *Antropologia Cultural* e *Educação Ambiental*. No ano de 2007, em cumprimento a Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003, foi incluída a disciplina *Educação Para as Relações Étnicas Raciais*, com 40 horas. Ainda em 2007, seguindo recomendação do Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 que dispõe sobre a obrigatoriedade de LIBRAS como disciplina obrigatória nos cursos de licenciaturas, foi incluída a disciplina *Introdução à LIBRAS*.

Introdução à LIBRAS (Decreto Nº 5.626). Mostra também um alinhamento com as concepções estabelecidas pela LDB 9394/96 e pelos PCN, sendo aferidos várias vezes na justificativa do PP como forma de reestruturação da ciência geográfica de disciplina memorizadora para uma disciplina contextualizadora e interdisciplinar como prevê as várias recomendações e orientações presentes nos PCN, sendo que, em nenhum momento, essas orientações são questionadas ou mesmo justificada sua adesão.

Segundo Duarte (2001), esse esforço presente nos PCN em utilizar termos e expressões que caracterizam um tom politizado e crítico, é uma aparente aproximação às concepções educacionais críticas. Na verdade, é uma releitura fundada no discurso de César Coll que traz termos como releitura, ressignificação, reinterpretção, recontextualização. Esses termos segundo Duarte traduzem o princípio metodológico básico de Coll, em que extrai das várias teorias o que lhe parece mais útil, assim, constituindo em um discurso/texto híbrido, abandonando as polêmicas que envolvem a prática escolar, considerando-as desnecessária e improdutiva.

Outra orientação seguida dos PCN é quanto à formação por competências, em que, segundo o PP do curso de Geografia do IFPA, prescrevem que, cabem à Geografia desenvolver: Competências no campo de representação e comunicação; da investigação e compreensão e da contextualização sócio-cultural (IFPA, 2008).

As competências para a representação e comunicação, estão relacionadas ao domínio das novas tecnologias e recursos informacionais (aeroespacial, sensoriamento remoto, fotos de satélites, computadores e programas para análise de textos). As competências para investigação e compreensão, partem do princípio da autonomia intelectual em relação à informação, ou seja, a competência para a pesquisa. Já as competências para contextualização sócio-cultural, relacionam-se: ao reconhecimento da relação espaço geográfico *versus* processo produtivo; o entendimento das características da economia capitalista na sociedade atual; a compreensão da importância do lugar como espaço de vida e o reconhecimento interdisciplinar sobre a questão ambiental.

Quanto à metodologia que norteará a prática docente do profissional de Geografia, é anunciado como referência o texto – “O saber metodológico: chave mágica?” – de Miguel Ligüera Somma, professor de Didática de Geografia do

Instituto de Professores Artigas de Montevideo (Uruguai). Em que, segundo o PP, a proposta metodológica aproxima o saber geográfico do cotidiano, possibilita escolhas quanto à linha pedagógica e o pensamento geográfico que adota, ajuda a transformar as percepções desordenadas que o aluno traz de sua realidade, baseadas em uma dinâmica funcional, em categorias de conteúdos e habilidades significativas para o desenvolvimento da inteligência. O documento citado anuncia que diante da diversidade de propostas pedagógicas e concepções geográficas, que é repensando a relação entre o professor e o saber, a maneira de dar aula, e a sua identidade profissional que o conduzirá a um fazer metodológico.

A práxis educativa conduzirá na busca permanente dos métodos e técnicas apropriadas a cada momento do fazer metodológico, trabalhando sempre uma prática articulada com o aluno para aprender a aprender, aprender a fazer e aprender a ser (IFPA, 2008, p. s/n).

Mantendo o alinhamento aos PCN, são anunciados sete objetivos para o curso de Geografia do IFPA, seguindo a orientação de uma formação de profissionais a partir de competências, em que tais competências são definidas como: 1) *Domínio do conhecimento pedagógico, incluindo novas linguagens e tecnologias.* 2) *Considerando os âmbitos do ensino e da gestão escolar de forma a promover a efetiva aprendizagem dos alunos.* 3) *Gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.* 4) *Comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos, inspiradores da sociedade democrática;* 5) *Compreensão do papel social da escola;* 6) *Domínio dos conteúdos a serem socializados, seus significados em diferentes contextos, e de sua ação interdisciplinar e;* 7) *Resolver problemas concretos da prática docente e da dinâmica escolar, visando a aprendizagem dos alunos* (IFPA, 2008).

Percebe-se o alinhamento aos principais documentos recomendados e financiados pela UNESCO, neste caso, o Relatório coordenado e elaborado por Jacque Delors, intitulado *Educação: Um tesouro a descobrir*, tendo como pilares da educação o aprender a conhecer, o aprender a fazer, aprender a conviver e o aprender a ser, traduzindo-se nos sete objetivos propostos no PP de Geografia do IFPA para a formação do professor.

Ainda sobre a formação do professor de Geografia, outro aspecto importante a destacar no PP do curso de Geografia do IFPA, é quanto a existência

de quatro disciplinas diretamente ligadas à inclusão escolar, *Educação Especial*⁵⁹, *Introdução à LIBRAS*⁶⁰, *Educação para as relações étnico-raciais*⁶¹ e *Educação de Jovens e Adultos*⁶².

A disciplina Educação Especial, a partir da ementa, é muito mais teórica e histórica, mas propõe visitas técnicas em instituições de aplicação. Já a disciplina Introdução à LIBRAS propõe conteúdos teóricos e práticos sobre LIBRAS, apesar de propor sua aplicabilidade em sala de aula, acredito que seja somente o elementar.

A disciplina Educação para as relações étnico-raciais, trás alguns pontos importantes para a discussão sobre o negro no Brasil, como a necessidade de desvelar o discurso pedagógico e as representações sociais sobre negros na sociedade brasileira e seus reflexos no contexto escolar. A desnaturalização do que vem sendo chamado de normal, dá ênfase ao conhecimento no campo da diversidade étnico-racial e da afirmação da cultura negra, propõe a reflexão sobre os conceitos de racismo, preconceito, discriminação, auto-estima e autoconceito, preocupa-se com uma educação anti-racista e pluri-étnica.

A disciplina Educação de Jovens e Adultos, em que propõe a discussão a respeito dos direitos e deveres da cidadania; a valorização da diversidade cultural brasileira e o respeitar as diferenças de gênero, geração, raça e credo; propõe desafios estimulantes a partir das dificuldades dos alunos; a melhoria da qualidade da educação para adultos como forma de promover a cidadania. Esses são alguns dos pontos sustentados nas ementas das disciplinas que consideramos oportunos para a discussão e o desenvolvimento de práticas inclusivas.

As quatro disciplinas acabam marcando um importante avanço para se pensar uma prática inclusiva a partir da diversidade, ainda que não sejam suficientes para contemplar o universo diversificado de alunos presentes no ambiente escolar. Também, não acreditamos que apenas a formação inicial seja capaz de dar respostas e orientações a todos os problemas relacionados à diversidade e a diferença presente na escola.

⁵⁹ Carga horária de 60h, que de acordo com o desenho curricular, será cursada no terceiro semestre letivo.

⁶⁰ Carga horária de 40 h, sendo ministrada no quarto semestre.

⁶¹ Carga horária de 40 h, sendo ministrada no quinto semestre.

⁶² Carga horária de 60 h, sendo optativa.

Outras possibilidades dos alunos terem contato com a temática Educação Inclusiva é através das disciplinas *Vivência da prática educativa I, II, III, IV, V e VI*⁶³, podendo vivenciar experiências com escolas de educação especial, entidades e ONG relacionadas à temática racial. Em sua ementa, aponta para uma relação entre ensino de Geografia com a Educação Inclusiva e com a educação especial, populações quilombolas e afrodescendentes, acessibilidade de pessoas com deficiência, educação de jovens e adultos, Educação indígena, Educação profissional e aluno trabalhador. Com essas disciplinas abre-se o leque de discussão sobre as diferenças, além de orientar uma prática, seja com visitas, seja com regência de sala de aula.

Existem ainda outras disciplinas que possibilitam a discussão sobre Educação Inclusiva, que são:

1) *Psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento*, em que abordará entre outras, compreender os mecanismos que propiciam e facilitam a apropriação de conhecimentos e como ocorre a interação entre desenvolvimento, aprendizagem e educação. Nessa disciplina, também realiza a discussão sobre impactos culturais a partir da escolarização, tendo como um dos pontos metodológicos a elaboração de estratégias de superação, que poderá contribuir para a formação de professores autônomos.

2) *Didática*, é outra disciplina que poderá contribuir para práticas inclusivas. A partir do momento em que propõe analisar o Contexto Sócio-prático, econômico e cultural contemporâneo e suas repercussões para o ensino e as problemáticas do cotidiano escolar aprofundando sua compreensão a partir das referências teóricas trabalhadas, se trabalhada a partir da diversidade nas salas de aula, dará uma grande contribuição.

3) *Legislação e Diretrizes Educacionais*, nessa disciplina algumas discussões que são propostas, serão de grande valia para o entendimento sobre Educação Inclusiva como: direito a educação e o dever de educar; referencial curricular para a educação de jovens e adultos, educação a distância, educação especial; educação indígena, educação para as relações étnico-raciais e a legislação sobre a longevidade.

⁶³ Cada uma com carga horária de 40 h e sendo ministradas uma por semestre.

4) *Compreensão da função social da escola*, é outra disciplina que pode possibilitar a discussão sobre inclusão, destacando dois pontos da ementa da disciplina, que entendemos serem importantes os graduandos de Geografia, por se tratarem de conhecimentos e informações relacionadas à Educação Inclusiva, que são: “promover uma prática educativa que leve em conta as características dos alunos e de seu meio social, seus temas e necessidades do mundo contemporâneo e os princípios, prioridades e objetivos do projeto educativo e curricular” e “estabelecer relações de parceria e colaboração com os pais dos alunos, de modo a promover sua participação na comunidade escolar e a comunicação entre eles e a escola”.

5) *Cultura e ética profissional*, essa disciplina trás no seu ementário, a proposta de analisar o contexto cultural a partir dos condicionantes estruturais (sociais, políticos, econômicos e culturais); discutir a importância do estudo da Cultura e da ética para formação e prática do educador; refletir a questão ética cultural no âmbito da instituição escolar; analisar a inserção da Ética e da Pluralidade Cultural como temas transversais nos planos Curriculares. Essa disciplina se volta para a preocupação com a formação de um profissional cidadão capaz de atuar na construção de uma nova realidade.

QUADRO 7: Disciplinas do curso de Geografia/IFPA/Belém que apresentam orientação para a inclusão escolar.

DISCIPLINA	C.H.	COMPETÊNCIAS	INCLUSÃO ESCOLAR
Psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento (2º SEMESTRE)	40	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer que a Psicologia da Educação instrumentaliza o professor-educador para o bom desempenho de suas funções; - Compreender os mecanismos que propiciam e facilitam a apropriação de conhecimentos; -Compreender como ocorre a interação entre desenvolvimento, aprendizagem e educação; - Conhecer um acervo de conhecimentos através das teorias de aprendizagem e desenvolvimento a fim de obter orientação para saber selecionar aquela que melhor possa se adequar à prática educativa do professor-educador. 	Prática inclusiva

<p>Didática (2º SEMESTRE)</p>	<p>60</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar trajetória da Didática, identificando as tendências atuais da disciplina. - Compreender o ensino como prática social multidimensional e as consequências dessa compreensão para a prática pedagógica. - Analisar o Contexto Sócio – prático, econômico e cultural contemporâneo e suas repercussões para o ensino. - Discutir as problemáticas do cotidiano escolar aprofundando sua compreensão a partir das referências teóricas trabalhadas. - Repensar o planejamento e seus elementos diante das emergências do trabalho docente na realidade atual. 	<p>Diversidade.</p>
<p>Educação Especial (3º SEMESTRE)</p>	<p>60</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer e aplicar programas de intervenção específica; Utilizar princípios elementares da integração; - Reconhecer, confeccionar e utilizar recursos instrucionais que desenvolvam habilidades do aluno especial. - Capacidade de reconhecer a diversidade educacional inserida no contexto escolar das pessoas com necessidades educacionais especiais; - Definição e compreensão da historicidade da Educação Especial; - Capacidade de realizar adaptações aplicáveis na classe regular de ensino junto aos alunos com necessidades educativas especiais; - Indicar os aspectos importantes da integração para o atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino; - Capacidade de identificar e diferenciar os processos de inserção escolar do aluno com necessidades educacionais apontados pelas políticas que nortearam e/ou nortearão a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais; - Diferenciar os processos de inclusão escolar do aluno com necessidades especiais segundo as diretrizes educacionais; 	<p>Educação Especial.</p>
<p>Legislação e Diretrizes Educacionais (4º SEMESTRE)</p>	<p>40</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a estrutura administrativa do sistema escolar brasileiro; - Conhecer a legislação da Educação Brasileira; - Utilizar o conhecimento sobre a legislação da educação brasileira e seus princípios no desafio a novas constituições e metodologias que levem às descobertas de saberes cada vez mais complexos e abrangentes; - Participar coletivamente e cooperativamente da elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo e curricular da escola, atuando em diferentes contextos da prática 	<p>Legislação sobre: Educação Especial; Educação de Jovens e Adultos; Educação indígena e afro-descendente.</p>

		profissional além da sala de aula.	
Introdução à LIBRAS (4º SEMESTRE)	40	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o ensino-aprendizagem de conteúdos teóricos e práticos sobre a língua brasileira de sinais(LIBRAS); - Entender a necessidade da inclusão da disciplina “ Introdução à LIBRAS” na composição curricular ; - Priorizar a motivação e o entendimento sobre libras para facilitar a aplicabilidade em sala de aula. 	Inclusão escolar de pessoas com deficiência auditiva.
Compreensão da função social da escola (4º SEMESTRE)	40	<ul style="list-style-type: none"> - Entender a importância da integração escola família e comunidade, de forma mobilizadora e organizada; - Integrar os diversos espaços educacionais que existem na sociedade e, sobretudo ajudando a criar esse ambiente científico e cultural; - Perceber as transformações, ou atuar de forma decisiva, penetrando nas novas dinâmicas sociais e nas demandas colocadas para educação escolar; - Considerar as características, anseios necessidades de comunidade local e da sociedade que se insere. - Compreender o processo de sociabilidade e de ensino e aprendizagem na escola e nas suas relações com o contexto no qual se inserem as instituições de ensino e atuar sobre ele; - Utilizar conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social, para compreender o contexto e as relações em que está inserida a prática educativa; - Participar coletivamente e cooperativamente da elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo e curricular da escola, atuando em diferentes contextos da prática profissional, além da sala de aula; - Promover uma prática educativa que leve em conta as características dos alunos e de seu meio social, seus temas e necessidades do mundo contemporâneo e os princípios, prioridades e objetivos do projeto educativo e curricular; - Estabelecer relações de parceria e colaboração com os pais dos alunos, de modo a promover sua participação na comunidade escolar e a comunicação entre eles e a escola. 	Diversidade.
Educação para as relações étnico-raciais (5º SEMESTRE)	40	<ul style="list-style-type: none"> - Contribuir para desvelar o discurso pedagógico, buscando analisar as representações sociais sobre negros na sociedade brasileira e seus reflexos no contexto escolar; - Desnaturalizar o que vem sendo chamado de normal, sob pena de que os conceitos se cristalizem a ponto de inviabilizar as tentativas de mudança; - Problematicar os currículos de educação Básica contribuindo substancialmente 	Diversidade. Diferenças.

		<p>para uma abordagem ampla da questão, além de revelar a matriz ideológica de fazer educação;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover a capacitação de profissionais da educação Básica, assegurando-lhes formação político-pedagógica adequada ao planejamento, à análise, orientação e avaliação de propostas que correspondem aos avanços do conhecimento no campo da diversidade étnico-racial e da afirmação da cultura negra, tanto em relação ao exercício da docência quanto na concretização de pesquisa e práticas-formais ou alternativas que valorizem a história e a cultura dos afro-brasileiros e dos africanos; - Promover em diversos contextos o estudo da lei 10.639/03 refletindo sua implementação a partir da escola; - Favorecer uma reflexão sobre os conceitos de racismo, preconceito, discriminação, auto-estima e autoconceito, entre outros; - Contextualizar a situação sócio-econômica e cultural dos afro-brasileiros dificultando e visibilizando práticas pedagógicas realizadas por profissionais de educação, com vistas de uma educação anti-racista e pluri-étnica; 	
<p>Cultura e ética profissional (6º SEMESTRE)</p>	40	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar o contexto cultural a partir dos condicionantes estruturais (sociais, políticos, econômicos e culturais); - Compreender a cultura como práxis humana e necessária à formação do homem-cidadão; - Discutir a importância do estudo da Cultura e da ética para formação e prática do educador; - Refletir a questão ética cultural no âmbito da instituição escolar; - Analisar a inserção da Ética e da Pluralidade Cultural como temas transversais nos planos Curriculares. 	<p>Igualdade. Diversidade.</p>
<p>Vivência da Prática Educativa I, II, III, IV, V</p>	40 (CADA)	<p>(I)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a importância da aquisição de conhecimentos em relação ao Sistema Educacional com abrangência sobre os vários segmentos educacionais formais e não formais. - Elaborar a sistematização da pesquisa de campo que envolva a observação IN LOCO dos variados Sistemas Educacionais. <p>(II)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a importância da Legislação que trata das Relações Étnico Raciais e contextualizá-la em sala de aula; - Priorizar o encaminhamento do aluno ao discurso sobre a Lei 10.639 e sua necessidade de aplicabilidade. <p>(III)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer parâmetros para o desenvolvimento de estudos que possam conduzir o educador ao conhecimento da 	<p>Diversidade. Diferença. Inclusão social. Educação Especial na perspectiva da inclusão. Educação de Jovens e Adultos.</p>

		<p>legislação de Inclusão Vigente.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a importância da Legislação para a Inclusão Social no contexto da realidade brasileira. <p>(IV)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a Legislação vigente no contexto da Educação de Jovens e Adultos, proporcionando sociabilidade e cidadania. - Reconhecer como indicativo de possibilidades nas políticas públicas a Educação como princípio de inclusão para jovens e adultos. <p>(V)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer as Identidades Culturais Indígenas na pós-modernidade; - Compreender a necessidade de preservação da cultura e dos territórios dos povos indígenas. <p>(VI)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender as relações de trabalho no Brasil e as afinidades com o Sistema Educacional ; - Proporcionar através da Educação, as possibilidades de ingresso de jovens e adultos no mercado de trabalho; - Reconhecer a importância de implementar as várias modalidades de Educação Profissional para reduzir o isolamento sócio-econômico no Brasil. - Compreender as necessidades de adaptação do jovem e adulto ingressante e reingressante em sala de aula. 	
<p>Educação de Jovens e Adultos</p> <p>(OPTATIVA)</p>	60	<ul style="list-style-type: none"> - Valorizar a democracia, desenvolvendo atitudes participativas, conhecer direitos e deveres da cidadania. - Conhecer e valorizar a diversidade cultural brasileira, respeitar as diferenças de gênero, geração, raça e credo. - Capacidade de criar estratégias que introduzam os tópicos de conteúdos a partir da postulação de um problema. - Capacidade de relacionar conhecimentos científicos apresentados pela escola com os conhecimentos prévios dos alunos garantindo uma memorização compreensiva. - Capacidade de solidarizar-se com os educandos, a disposição de encarar as dificuldades como desafios estimulantes, a confiança na capacidade de todos e ler e escrever. - Proporcionar oportunidades que dê condições de desenvolver habilidades com maior eficácia na democratização de oportunidades de progresso pessoal e profissional - Reconhecer a comprovada necessidade de melhoria da qualidade da educação para adultos como forma de promover a cidadania. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diversidade. - Educação de Jovens e Adultos.

FONTE: Elaborado pelo autor a partir de informações obtidas no PP do curso de Geografia do IFPA (IFPA, 2007).

A partir da revisão do projeto pedagógico do curso de Geografia do IFPA, foi possível perceber a necessidade de negar o ensino tradicional de Geografia pautado na memorização das informações, para concretizar a superação de uma Geografia da memorização para uma Geografia analítica e reflexiva. O documento anuncia sua sustentação principalmente nos PCN, não sendo feito em nenhum momento qualquer questionamento desses documentos, como por exemplo, as intencionalidades do PCN de Geografia, apenas transcreve-se conceitos de um documento (PCN) para outro documento (PP). Com isso, pode-se inferir que os traços, os fragmentos e os segmentos enunciativos do discurso do PP aqui analisado, acentuam o cumprimento de regras e normas neoliberais, principalmente à adoção das competências.

Outro ponto negativo que identificamos, é em relação a proposta curricular, que foi elaborada sem uma discussão mais ampla que envolvesse toda a comunidade acadêmica de forma que se evidenciassem as contradições de princípios teóricos e metodológicas subjacentes a cada ator social. Pelo contrário, as discussões foram centralizadas numa “Comissão Curricular” composta por duas docentes da área de Geografia. Entendendo que para a elaboração de uma proposta curricular se faz necessário um movimento permanente de discussão coletiva que consegue um maior número possível dos envolvidos no processo, nesse caso, seria necessário envolver quantitativamente professores e alunos, pois só assim, torna-se possível materializar as contradições existentes na pluralidade de defesas e refutações de ideias do processo educativo, havendo possibilidades concretas de mudanças qualitativas que assegurem uma nova dinâmica do pensar a formação.

Embora faça críticas a construção teórica e metodológica do projeto pedagógico do curso de Geografia do IFPA, aponto avanços consideráveis nesse documento, uma delas está relacionada à concepção de Educação Inclusiva, apesar do documento não evidenciar uma definição de Educação Inclusiva, é possível visualizar no desenvolvimento do texto que o entendimento de inclusão não está centrada unicamente na educação especial, possibilita uma discussão mais ampliada sobre a temática, considerando além da necessidade de inclusão escolar às pessoas com deficiências, considera a inclusão de negros, indígenas, alunos-trabalhadores. Essa perspectiva ampliada de quem deve ser incluído, torna um

avanço em relação ao PP de Geografia da UFPA que se centrou no entendimento de Educação Inclusiva a partir da educação especial.

Outro avanço desse documento é quanto ao número expressivo de disciplinas que a partir do seu ementário, possibilita realizar uma discussão mais ampliada sobre Educação Inclusiva. Se efetivadas, as disciplinas a partir do que está proposto em suas ementas, abre-se um leque considerável de discussões sobre Educação Inclusiva numa perspectiva da diversidade. Entendemos que a diversidade não limita às diversas deficiências, mas diversidades socioeconômicas, culturais, étnicas e raciais, religiosas, gêneros, condições físicas e mentais (não obrigatoriamente deficiências, mas também, as deficiências) e todos os fatores que possam contribuir no rendimento escolar dos alunos.

Enfim, o perfil do professor de Geografia proposto pelo PP do curso de licenciatura em Geografia do IFPA, como o próprio documento sugere, é de um profissional com uma nova postura, afinado “com uma realidade dinâmica, democrática e atual, aberto ao diálogo, criativo” e que “tenha um bom conhecimento de sua área de atuação, e em especial dos conteúdos que serão objeto do processo ensino-aprendizagem” (IFPA, 2008, p. s/n).

A seguir, trataremos exclusivamente da linguagem competência presente nos PP dos cursos de Geografia da UFPA e IFPA ofertados em Belém, procurando desvelar a concepção de competência presente nesses documentos e suas proposições para a formação de professores de Geografia inclusivos.

5.4. A CONCEPÇÃO DE COMPETÊNCIA PRESENTE NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA DAS IES PÚBLICAS DE BELÉM

Sobre a linguagem competência adotada nos PP dos cursos de Geografia ofertados em Belém-PA pela UFPA e IFPA o ponto mais comum entre elas é que, ambas assumiram o que é prescrito nos documentos oficiais, sem no entanto, discutir seu significado e justificar sua adesão, simplesmente aderiram passivamente.

Um outro detalhe, só que agora diferenciando a postura em relação a linguagem competência das IES. Na UFPA usa-se de forma confusa e incoerente, algumas vezes reproduzindo o que as diretrizes estabelecem, outras vezes

considerando como sinônimo de objetivos. No IFPA adota-se perfeitamente a concepção da UNESCO, que por sua vez foram adotadas nas prescrições oficiais brasileiras, trazendo competência como capacidade.

5.4.1. Concepção de competência do PP de Geografia/UFPA/Belém.

Nos objetivos do PP aparecem as primeiras orientações para a formação em competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos graduandos em Geografia. São quatro os objetivos estabelecidos, entre elas, três estão direcionadas para as licenciaturas:

- a) Formar licenciados plenos em Geografia, detentores de habilidades e competências, tanto na área específica, como na área educacional;
- b) Capacitar professores para a análise e crítica das políticas e práticas educacionais, e para a atuação na realidade regional;
- c) Preparar profissionais para dominar e aprimorar as abordagens científicas da Geografia e da representação cartográfica; para compreender os elementos e processos concernentes aos meios físico e construído, com base nos fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos da Geografia; e para produzir novos conhecimentos no campo da Geografia, capazes de orientar a prática profissional de geógrafos educadores e de bacharéis em Geografia (UFPA, 2011).

Esses objetivos seguem as orientações estabelecidas pela Resolução CNE/CES 14, de 13 de março de 2002, em que institui *Diretrizes Curriculares para os cursos de Geografia*. Percebe-se o que se pretende com as competências é o *tornar capaz*, ou seja, competência como *capacidade*.

No item “3.4 Competências e habilidades”, o PP considera que o profissional a ser formado deve desenvolver competências e habilidades gerais e específicas do campo geográfico e do campo pedagógico. No campo da ciência geográfica reproduz as competências e habilidades – Gerais e Específicas – presentes no Parecer nº CNE/CES 492/2001 de 03 de abril de 2001. Apenas o item “h) Dominar a língua portuguesa e um idioma estrangeiro no qual seja significativa a produção e a difusão do conhecimento geográfico” presente no Parecer não consta no PP do curso. A seguir, as competências e habilidades gerais estabelecidas pelo PP no campo da ciência geográfica:

a) Identificar e explicar a dimensão geográfica presente nas diversas manifestações do conhecimento; b) Articular elementos empíricos e conceituais, concernentes ao conhecimento científico dos processos espaciais; c) Reconhecer as diferentes escalas de ocorrência e manifestação dos fatos, fenômenos e eventos geográficos; d) Planejar e realizar atividades de campo referente à investigação geográfica; e) Dominar técnicas laboratoriais concernentes à produção e aplicação do conhecimento geográfico e da representação cartográfica; f) Propor e elaborar projetos de pesquisa e executivos no âmbito de área de atuação da Geografia; g) Utilizar os recursos necessários à análise e representação da informação geográfica; h) Trabalhar de maneira integrada e contributiva em equipes multidisciplinares.

Agora, as competências e habilidades específicas estabelecidas pelo PP no campo da ciência geográfica:

a) Identificar, descrever, compreender, analisar e representar os sistemas naturais; b) Identificar, descrever, analisar, compreender e explicar as diferentes práticas e concepções concernentes ao processo de produção do espaço; c) Selecionar a linguagem científica mais adequada para tratar a informação geográfica, considerando suas características e o problema proposto; d) Avaliar representações ou tratamentos; gráficos e matemático-estatísticos; e) Elaborar mapas temáticos e outras representações gráficas; f) Dominar os conteúdos básicos que são objetos de aprendizagem nos níveis fundamental e médio; g) Organizar o conhecimento espacial adequando-o ao processo de ensino-aprendizagem em Geografia nos diferentes níveis de ensino.

As competências e habilidades gerais e específicas sustentadas pelo PP, como já foi dita anteriormente, converge com Macedo (2005) no Relatório “Eixos teóricos que estruturam o Enem: conceitos principais”, em que considera competência como uma habilidade de ordem geral e habilidade como uma competência de ordem particular ou específica. Ao mesmo tempo em que competência e habilidade são tratadas como sinônimas, diferenciam-se somente pela amplitude que cada uma abarca.

No campo educacional, as competências e habilidades anunciadas no PP têm como parâmetro a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, reproduzindo o Art. 6º que orienta a construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes. Neste caso, as competências e habilidades não são apresentadas em gerais e específicas, mas como desenvolvimento de capacidades. Segue as competências e habilidades anunciadas no PP para o campo educacional:

a) Estar voltado para a compreensão do papel social da escola e em sintonia com os valores democráticos da sociedade; b) Apresentar domínio dos conteúdos específicos da Geografia, articulado ao campo de conhecimento complementar e interdisciplinar, inclusive no campo pedagógico; c) Estar capacitado para a realização de processos de investigação que possibilite o aperfeiçoamento da prática educacional em Geografia; d) Identificar os processos pedagógicos que se desenvolvem na prática social concreta que ocorrem nas instituições escolares e também fora delas.

Apesar de ficar bem nítido que a intenção é desenvolver competências e habilidades para formação de professores de Geografia capazes de atuarem no campo pedagógico, não expõem com clareza quais seriam as competências e quais seriam as habilidades, logo, pressupõe que competência e habilidades são redundâncias.

No item “8.2. Avaliação do Processo Educativo” do PP fica mais direta a intenção de formar capacidades para exercer o ofício de professor de Geografia, em que apresenta-se a intenção para avaliar as capacidades ou competências e habilidades desenvolvidas pelos discentes, considerando que “a avaliação dos docentes pelos discentes revelará a capacitação, a habilidade e o desempenho profissional, o cumprimento dos planos de curso, o uso adequado dos recursos, a assiduidade e a pontualidade dos professores” (UFPA, 2011).

Até então, temos basicamente duas definições sendo apresentadas, em um primeiro momento *competência* como objetivo geral e *habilidades* como objetivos específicos, ao mesmo tempo em que considera-se competência como habilidade geral e habilidades como competências específicas; em um segundo momento apresenta-se *competência* como *capacidade*.

No “Anexo VI – Demonstrativo das atividades curriculares por competências e habilidades” do PP são demonstradas as competências e habilidades pretendidas para a formação dos professores de Geografia por núcleos, assim subdividido em: Núcleo de Formação Básica; Núcleo de Formação Específica; Núcleo de Formação Pedagógica; Núcleo de Estágios Profissionais; Núcleo de Atividades Científicas Complementares. No entanto, como veremos no quadro a seguir, não há uma apresentação de forma distinta de quais são as competências e as habilidades a serem desenvolvidas, sendo apresentadas simultaneamente, sem caracterizá-las.

QUADRO 8: Demonstrativo das atividades curriculares por competências e habilidades do PP da UFPA.

COMPETÊNCIAS/HABILIDADES	ATIVIDADES CURRICULARES
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e explicar a dimensão geográfica presente nas diversas manifestações do conhecimento; • Articular elementos empíricos e conceituais, concernentes ao conhecimento científico dos processos espaciais; 	<p>Núcleo de Formação Básica.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer as diferentes escalas de ocorrência e manifestação dos fatos, fenômenos e eventos geográficos; • Articular elementos empíricos e conceituais, concernentes ao conhecimento científico dos processos de produção do espaço; • Propor e elaborar projetos de pesquisa e executivos no âmbito de área de atuação da Geografia; • Identificar, descrever, analisar, compreender e explicar as diferentes práticas e concepções concernentes ao processo de produção do espaço; • Apresentar domínio dos conteúdos específicos da Geografia, articulado ao campo de conhecimento complementar e interdisciplinar, inclusive no campo pedagógico. 	<p>Núcleo de Formação Específica</p>
<p>Dominar os conteúdos básicos que são objeto de aprendizagem nos níveis fundamental e médio;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar os processos pedagógicos que se desenvolvem na prática social concreta que ocorrem nas instituições escolares e também fora delas; • Organizar o conhecimento espacial adequando-o ao processo de ensino-aprendizagem em Geografia nos diferentes níveis de ensino; • Estar capacitado para a realização de processos de investigação que possibilite o aperfeiçoamento da prática educacional em Geografia; • Garantir exercícios disciplinares voltados à aplicabilidade de conteúdos para a formação do educador 	<p>Núcleo de Formação Pedagógica</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Planejar e realizar atividades de campo referentes à investigação geográfica; • Dominar técnicas laboratoriais concernentes à produção e aplicação do conhecimento geográfico e cartográfico; 	<p>Núcleo de Estágios Profissionais</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Planejar e realizar atividades de campo referentes à investigação geográfica; • Trabalhar de maneira integrada e contributiva em equipes multidisciplinares. • Atualizar empírica e conceitualmente os conhecimentos científicos concernentes aos processos de produção do espaço geográfico; • Estar capacitado para a realização de processos de investigação que possibilite o aperfeiçoamento da prática profissional em Geografia. • Garantir autonomia e flexibilidade na produção do currículo. 	<p>Núcleo de Atividades Científicas Complementares</p>

FONTE: Elaborado pelo autor a partir de informações obtidas no PP do curso de Geografia da UFPA (UFPA, 2011).

Com relação às competências para formação de professores inclusivos, o PP não anuncia diretamente, mas existe a possibilidade de desenvolver tais práticas através de algumas disciplinas como já foi anunciado ao analisar o PP do curso de Geografia/Belém e por Mesquita (2007). Também de forma indireta, são anunciadas algumas competências/habilidades que podem favorecer a formação de professores inclusivos, que são os mesmos orientados na Resolução CNE/CP 1, de 18/02/2002, Art. 6º: estar voltado para a compreensão do papel social da escola e em sintonia com os valores democráticos da sociedade; estar capacitado para a realização de processos de investigação que possibilite o aperfeiçoamento da prática educacional em Geografia e; identificar os processos pedagógicos que se desenvolvem na prática social concreta que ocorrem nas instituições escolares e também fora delas. Mas como é possível perceber, nada que demonstre intencionalidades para a inclusão. Sendo muito mais orientações subjetivas e evasivas do que orientações que fortaleçam uma formação para inclusão.

A formação por competências nesse PP configura-se como recortes de vários documentos, não simplesmente por trazer conteúdos de vários documentos, mas, por traçar um conteúdo fragmentado, pois, vem tratando as competências em sentidos diferenciados, ora encampa habilidades, ora competência e habilidade são distintos, ora são tratados como objetivos gerais e específicos.

Pelo fato do PP aqui analisado assumir a formação inicial de professores por competência prescrita pelas Resoluções CNE/CES 14 de 13/03/2002, em que institui *Diretrizes Curriculares para os cursos de Geografia* e; CNE/CP 1, de 18/02/2002 que institui *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*, consideramos que o que se propõe é a valorização da prática ou, desenvolver competências e habilidades como capacidades práticas.

A partir do foi analisado no capítulo anterior sobre a definição de competência defendida pelas diferentes concepções de aprendizagem, comparando com que foi analisado e o que está sendo prescrito nas Resoluções acima e adotadas PP do curso de Geografia da UFPA, consideramos que a concepção de competência assumida pelo PP/UFPA é aquela defendida por Perrenoud como a “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (2000, p. 15). Como forma demonstração, destacaremos os quatro aspectos que fundamentam essa definição defendida por Perrenoud:

1. As competências não são elas mesmas saberes, *savoir-faire* ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais *recursos*; 2. Essa mobilização só é pertinente em *situação*, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas; 3. O exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por *esquemas de pensamento* (Alet, 1996; Perrenoud, 1996, 1998), que permitam determinar (mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação; 4. As competências profissionais constroem-se, em formação, mais também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra (Le Boterf, 1997). (PERRENOUD, 2000, p. 15)

O que fica bem evidente em relação ao que estabelece como competências e habilidades no PP do curso de Geografia da UFPA de Belém é que não há um fio condutor para estabelecer a definição de competências e habilidades. Sua concepção de competência está fundada no construtivismo piagetiano, mas que agora na educação por competências adquire outras roupagens, muitas das ideias fundamentais são da escola nova (DUARTE, 2001), reaparecendo, segundo Santomé (2011) com discurso progressista para assim consolidar o discurso vazio sobre a prática e o estabelecimento do “aprender a aprender” e o “saber fazer”.

5.4.2. Concepção de competência do PP de Geografia/UFPA/Belém.

Os primeiros anúncios do PP/Geografia/UFPA/Belém sobre competência está nos objetivos, quando diz que o curso formará profissionais aptos a desenvolver competências. As competências presentes nos objetivos seguem as mesmas prescrições presentes no Art. 6º da Resolução CNE/CP 1/2002.

Como já foi detectado na análise do PP/Geografia/UFPA/Belém, no PP do IFPA, as competências também aparecem como capacidades a serem desenvolvidas. Traz ainda algumas competências transvestidas nos discursos dos ideários educacionais contemporâneos como: “Gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional” (*aprender a aprender*) e “Resolver problemas concretos da prática docente e da dinâmica escolar, visando a aprendizagem dos alunos” (*saber fazer*).

Veremos abaixo as competências a serem desenvolvidas pelos graduandos do curso de Geografia do IFPA segundo o PP:

1) **Domínio do conhecimento pedagógico, incluindo novas linguagens e tecnologias.** Analisando o que anuncia o PP de Geografia do IFPA como objetivos do curso, fica bem evidente que, dominar o conhecimento pedagógico, incluindo novas linguagens e tecnologias, está relacionado às novas tecnologias e recursos informacionais. Portanto, como o interesse nesse momento é saber se as propostas curriculares estão contribuindo para formação do professor inclusivo a partir das competências previstas na atual legislação brasileira, não fica claro que as novas linguagens referem-se a LIBRAS e BRAILE, porém, no IV semestre acontece a disciplina *Introdução a LIBRAS*, mas não estabelece como competência o domínio dessa linguagem.

2) **Considerando os âmbitos do ensino e da gestão escolar de forma a promover a efetiva aprendizagem dos alunos.** Compreendendo que a competência sugerida apresenta um discurso com termos vagos, assim como todas as sete competências aqui destacadas, promover a efetiva aprendizagem dos alunos significa resolver problemas concretos da prática docente e da dinâmica escolar, considera-se que buscar atender a necessidade de aprendizagem de todos possibilita um ensino inclusivo a partir da diversidade e das diferenças, já que propor uma efetiva aprendizagem dos alunos significa fazer com que todos os alunos aprendam, assim como, significa que o professor precisa construir e desenvolver conhecimentos que possam propor respostas sempre que o novo/desconhecido se apresente enquanto problema para aprendizagem.

3) **Gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.** Pode-se compreender como a autonomia profissional segundo o neoliberalismo o aprender a aprender. Princípio importantíssimo para um indivíduo adaptável às rápidas transformações do mercado, pois, as formações são curtas e o indivíduo precisará buscar respostas aos novos problemas enfrentados na organização. Por isso, o professor precisa saber encontrar respostas para as várias situações complexas. Conseqüentemente, precisa promover um ensino-aprendizagem que possibilite o aluno aprender a encontrar suas respostas para as rápidas mudanças e dentro do mercado.

4) **Comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos, inspiradores da sociedade democrática;**

5) **Compreensão do papel social da escola;**

6) Domínio dos conteúdos a serem socializados, seus significados em diferentes contextos, e de sua ação interdisciplinar;

Os itens 4, 5 e 6, poderíamos afirmar que esses três últimos itens apresentados são importantes para a formação de professores inclusivos, pois, o papel social da escola é formar em função da pessoa, da cidadania e do trabalho (VEIGA, 2003). No entanto, pelo discurso subjetivo que as competências propostas são anunciadas, fica o sinal de alerta, se os valores estéticos, políticos e éticos se alinham àquilo a sociedade coletiva ou representam conceitos ligados à filosofia de manutenção do capital; se o papel social da escola será o de formar para a vida ou para o mercado; se o que está sendo como foco é o ser humano como princípio fundamental ou a economia como relevância.

7) Resolver problemas concretos da prática docente e da dinâmica escolar, visando a aprendizagem dos alunos. Como já foi mencionado anteriormente, a subjetividade e imprecisão nos anúncios das competências permitem múltiplas interpretações. Ao prescrever competência como a capacidade de resolver problemas concretos da prática docente, pode sugerir uma valorização do trabalho prático/técnico em relação a refletir ao teórico, isso, pode levar ao esvaziamento de discussões mais complexas sobre o fazer.

As sete competências propostas pelo PP do IFPA para de professores de Geografia, na verdade, são a tradução das dez competências profissionais para o ofício do professor propostas por Perrenoud (2000). Assim, o PP do IFPA para formação de professores de Geografia, concretiza sua afiliação a Perrenoud em relação a concepção de competência.

No item III do PP denominado “Perfil do Professor de Geografia” ao estabelecer o que se espera do professor de Geografia (“afinados com uma realidade dinâmica, democrática e atual, aberto ao diálogo, criativo”), conclui afirmando que o professor deve apresentar conhecimentos capazes de desenvolver e ampliar em seu aluno o domínio cognitivo, instrumental e afetivo/valorativo. Traduzindo, o cognitivo refere-se ao conceitual (aprender a saber), o instrumental refere-se ao procedimental (aprender a fazer) e o afetivo/valorativo refere-se ao atitudinal (aprender a conviver e a ser). Sendo assim, para educar por competência tornar-se necessário mobilizar atitudes, habilidades e conhecimentos ao mesmo tempo e de forma inter-relacionada (ZABALA; ARNAU, 2010).

A partir do que se propõem como perfil de professores, coincide com a definição de competência de Zabala e Arnau como capacidade ou habilidade para realizar tarefas de forma eficaz.

No item IV (Competências a serem desenvolvidas na formação comum aos professores de atuação no campo da Geografia), o documento apresenta as competências gerais e necessárias. Neste item, o PP não segue as prescrições oficiais, inclusive, propõem o desenvolvimento não só do conhecimento prático, mas conhecimentos capazes de desvelar, através do conhecimento geográfico, os processos de exclusão gerados pelo modelo capitalista. Seguem as competências gerais e necessárias propostas no PP.

1. Valorizar as atividades que promovam a autonomia intelectual em relação a informação em todas as etapas (busca, seleção, interpretação) de um momento atual ou do passado. 2. Reconhecer na sociedade a relação espaço geográfico x processo produtivo como conceitos que incorporam discussões e reflexões sobre os conflitos sociais. 3. Entender as características da sociedade no atual momento da economia capitalista, globalizada e excludente e suas múltiplas interferências no mundo do trabalho da cultura e no cotidiano. 4. Compreender a importância do lugar como espaço de vida, destacando as relações que se estabelecem entre o espaço local e global. 5. Reconhecer o importante papel das novas tecnologias e recursos informacionais a serviço da sociedade atual como (aeroespacial, sensoriamento remoto / fotos de satélites / computadores / programas para análise de textos) que mantêm o profissional de Geografia atualizado e promove um melhor conhecimento da realidade. 6. Reconhecer interdisciplinarmente, as relações preservação e degradação da vida no planeta tendo em vista o conhecimento da sua dinâmica e a mundialização dos fenômenos culturais, econômicos, tecnológicos e políticos que incidem sobre a natureza, nas diferentes escalas local, regional, nacional e global (IFPA, 2007).

Ainda sobre o mesmo item IV, o PP anuncia as competências prescritas nos PCN de Geografia para o ensino médio, que são: Competências no campo de representação e comunicação; Competências no campo da investigação e compreensão; Competência no campo da contextualização sócio-cultural.

Apesar dos PCN trazerem traços da teoria da aprendizagem sócio-cultural, não quer dizer que seja. Duarte (2001)⁶⁴ alerta para o construtivismo

⁶⁴ Ver análise completa em: DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

eclético de César Coll presente nos PCN e o esvaziamento das várias teorias da aprendizagem. Segundo Duarte, César Coll apenas extrai o que lhe parece útil e abandona o resto das teorias e interpretando a seu jeito.

No item V (o fazer metodológico que norteia a prática docente do profissional de Geografia) permite-nos retificar a concepção adotada pelo PP, que não é a sócio-cultural, muito menos a sócio-histórica. Ao considerar que o professor de Geografia, para desenvolver competências e habilidades, necessitará:

Considerar os conhecimentos como recursos a serem mobilizados; trabalhar regularmente por problemas; criar ou utilizar outros meios de ensino; negociar e conduzir projetos com os educandos; adotar um planejamento flexível; implementar e explicitar um novo contato didático; praticar uma avaliação formada em situações de trabalho; buscar desenvolver uma prática interdisciplinar (IFPA, 2007).

Saber mobilizar recursos (conhecimentos) e trabalhar por tarefas-problemas, ambos defendidos por Le Boterf (2006), Perrenoud (2000; 2002) e Tremblay e Gillet (*apud* ZABALA; ARNAU, 2010). Planejamento flexível, avaliação formada em situações de trabalho, prática interdisciplinar, todas defendidas por Perrenoud.

Destacaremos ainda, a proposição do PP para a prática metodológica, entre outras: desenvolver a capacidade de relacionar o aprendido com o observado, a teoria com suas consequências e aplicações práticas; reconhecimento que a aprendizagem mobiliza afetos, emoções e relações com seus pares, além das cognições e habilidades intelectuais. Em outras palavras desenvolver competências para o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a conviver.

Assim, conclui-se que desenvolver competências para o PP do IFPA, significa mobilizar conhecimentos para a resolução de problemas, ou seja, desenvolver capacidades práticas para resolver situações novas e complexas, a cada momento em que se apresentem enquanto problema.

Algumas vezes constata-se confusões de perspectivas, parecendo uma salada de enfoques teóricos (Piaget, Vygotsky, Wallon), chegando em outros casos a apresentar justaposições desses enfoques teóricos. Confirmando o construtivismo de César Coll, um hibridismo de teorias da aprendizagem, o mesmo ocorre com a concepção de competência presente no PP do curso de Geografia do IFPA.

6. CONCLUSÕES FINAIS:

Vale apenas ser professor? Creio que sim, desde que ainda estejamos dispostos a semear utopias.
(Genylton Odilon Rêgo da Rocha).

Consideramos importante destacar que, em um primeiro momento, o objetivo central desta pesquisa era identificar o desenvolvimento de habilidades e atitudes sociais inclusivas nos graduandos de licenciatura em Geografia da UFPA e do IFPA. Para tal, nos abraçamos ingenuamente (pela falta de experiência e fundamentação teórica) a esses conceitos, que no Brasil, nas últimas três décadas vêm sendo bastante debatido e pesquisado, destacando nomes importantes no cenário nacional como Aroldo Rodrigues (1998), Omote (2005; 2006), Del Prette; Del Prette (2008; 2010), inclusive tendo eventos de grande abrangência como o Simpósio Internacional de Habilidade Social.

No entanto, o envolvimento com a leitura relacionada aos temas habilidades e atitudes sociais nos levou para a investigação das origens desses conceitos e dando o sinal de alerta com relação às suas essências e intencionalidades, assim como, nos forçando a ver suas relações intrínsecas com o conceito de competências.

O termo Habilidades Sociais é usado comumente para designar um conjunto de capacidades comportamentais aprendidas que envolvem interações sociais. No caso das habilidades sociais inclusivas, pode-se considerar que esse conjunto de capacidades comportamentais aprendidas, possibilita dar respostas assertivas ao processo de inclusão, ou seja, professores inclusivos necessitam de habilidades sociais capazes de manter interações com pessoas de diferentes formas de aprendizagem (com e sem “deficiência”) sem prejuízos a relação em grupo. No caso da nossa pesquisa, compreendia-se que se identificássemos as habilidades sociais possibilitaria focalizar vários aspectos do comportamento dos futuros professores de Geografia em relação à Educação Inclusiva, assim, seria possível avaliar o desempenho apresentado pelos graduandos, e propor discussões que orientasse intervenções, visando uma prática pedagógica inclusiva.

No caso das atitudes sociais, a partir do referencial que havíamos adotado (RODRIGUES, 1998; OMOTE, 2006), esse conceito tem como elementos essenciais: o cognitivo, o afetivo e o comportamental. Assim, atitudes sociais são compreendidas como um conjunto de crenças e cognições em geral, somadas a uma carga afetiva pró ou contra um determinado objeto social, que resultará (ou não) em uma pré-disposição à ação (comportamento). Sobre as atitudes sociais inclusivas, pretendia-se identificar as atitudes sociais dos graduandos de Geografia da UFPA e IFPA em relação à inclusão, assim, poder propor uma condução que levaria os futuros professores da IES selecionadas a desenvolverem atitudes sociais inclusivas. É importante ressaltar, que tanto as habilidades sociais, como as atitudes sociais – a partir dos referenciais – podem ser mensuradas e conduzidas ao que se pretende enquanto norma.

Começamos a perceber que essa possibilidade de mensurar, e com ela, conduzir ao que se pretende, encaixava-se perfeitamente com o *conductismo* do comportamento estabelecido pelas *competências* nas perspectivas behaviorista e psicogenética, ou seja, estabelecer as habilidades que se pensa serem necessárias para determinada atividade e, desenvolver as atitudes “ideais” para se obter respostas exitosas, é tudo que se quer enquanto controle do indivíduo, perfeitamente para a produção de capital humano, como pretende a ideologia neoliberal. Conduto não se quer afirmar que o estudo das habilidades e das atitudes sociais foi desenvolvido originalmente com o propósito de servir ao capital, muito menos afirmar que foram criadas sob “encomenda” para o neoliberalismo. Mas, não deixamos de perceber que são perfeitamente adequadas para formar indivíduos adaptáveis ao mercado.

Foi exatamente na qualificação que toda nossa desconfiança se confirmou. Foram postas as inviabilidades de uma pesquisa a partir do materialismo histórico e dialético, com o referencial e instrumental de investigação desenvolvido pelos autores das habilidades e atitudes sociais. Por muito pouco, a ânsia de abraçar esses dois conceitos e identificá-los nos graduandos dos cursos de licenciaturas plenas em Geografia da UFPA e do IFPA, não comprometeu a natureza desse trabalho que é o de se propor a investigar a Educação Inclusiva a partir do materialismo histórico e dialético, sendo assim, uma abordagem não excludente.

Ainda sobre o tema habilidade e atitude sociais, o autor Aroldo Rodrigues (1998; 2008) faz a seguinte pergunta: por que tamanho interesse pelo estudo das habilidades e atitudes em psicologia social? E eu acrescentaria na mesma pergunta, fazendo-a da seguinte forma: Por que tamanho interesse pelo estudo das atitudes e habilidades sociais em Educação Inclusiva?

Para Omote *et al* (2005) discutir o conceito de atitudes sociais é consideravelmente adequado aos estudos relacionados à Educação Inclusiva por vários motivos. Por ser um assunto da atualidade, ser relevante e politicamente correto, por ser uma orientação oficial através das políticas educacionais no Brasil, por envolver valores pessoais enraizados face aos direitos e normas de convívio social. Ainda o mesmo autor, considera que as reações manifestadas pelas pessoas em relação à inclusão, possuem fortes componentes cognitivos, emocionais e comportamentais.

Concordamos que o tema inclusão tem ocupado fortemente o cenário educacional dessa contemporaneidade, por isso justifica-se considerar um tema da atualidade. No entanto, seu oposto, a exclusão, vem sendo debatida há séculos atrás, destacaria Karl Marx e Friedrich Engels. Mas, exatamente na atualidade em que o capitalismo esgotou sua capacidade civilizatória, conseguindo nas duas últimas décadas ampliar a pobreza no mundo num quantitativo nunca visto, criando novos milhões de excluídos pelo planeta, o grande capital internacional, através de agências financeiras internacionais (FMI, Banco Mundial, BIRD) e de agências de difusão cultural internacional (UNESCO, UNICEF, OIT, etc.) têm vinculado novas linguagens, entre elas, a linguagem inclusão, já que, como afirma Omote, é politicamente correto incluir; e completamos, não é politicamente correto falar em exclusão.

Logo em um mundo cada vez mais competitivo e com necessidades de ampliação de mercados consumidores para que a fatia do “bolo” do mercado possa atender a todas as empresas, ou pelo menos às grandes corporações, fica muito difícil fazê-la com tantos excluídos do consumo.

Na visão do grande capital e difundido pelas agências financeiras e culturais internacionais, torna-se urgente a necessidade de adesão ao discurso da inclusão, para isso, é preciso envolver todos com afetividade e provocar mudança comportamental, ou seja, mudar as atitudes em relação à inclusão fazendo com seja

aceita, para que novos consumidores possam estar inclusos no cotidiano consumista.

Percebe-se que aquela parte da sociedade considerada “minorias” (pessoas com deficiência, negros, mulheres, homossexuais, etc.) é na verdade a maioria e, com grande potencialidade de consumo. Traduzindo, incluir para o trabalho, significa diminuir os gastos sociais do Estado do bem-estar, ao mesmo passo que aqueles incluídos no trabalho automaticamente estarão incluídos no consumo. Daí nossa crítica à necessidade de adesão à inclusão e a forma mascarada com que vem sendo tratada, sem, no entanto, realmente provocar estratégias para erradicar a exclusão.

Ao associarmos a política de inclusão à necessidade de ampliação do consumismo não quer dizer que não valorizamos o emprego, mas a crítica significa combater o emprego a qualquer custo e de qualquer jeito. A valorização do emprego pelo Estado neoliberal significa empregar mesmo que seja com falta de qualidade no ambiente de trabalho; empregar mesmo que seja para provocar o aumento da *mais valia* sobre o trabalhador, a manutenção do emprego em detrimento do aumento do salário do trabalhador e, conseqüentemente, distribuição de renda igualmente, alertando que não se trata de homogeneização do salário.

Consideramos que as linguagens: atitudes, habilidades, competências e inclusão, têm sido manipuladas a favor do mercado. Seu emprego no campo educacional tem como função o controle do comportamento ou como foi afirmado no capítulo anterior, adestramento do indivíduo ao modelo ou norma do mercado. Na mesma intensidade, essas “novas” linguagens têm servido para a formação de capital humano.

Em se tratando do rumo que esta pesquisa tomou a partir da qualificação, passando a ter como alvo central a identificação da Educação Inclusiva e suas competências e habilidades (no lugar das atitudes e habilidades sociais) presentes nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciaturas em Geografia ofertados pelas IES públicas de Belém-PA, foi possível, não só se inserir na discussão dessas linguagens que dominam o cenário educacional brasileiro, como resgatar a discussão de atitudes e habilidades presentes na linguagem competência.

Como *competência* e *habilidade*, assim como a *Educação Inclusiva*, nas duas últimas décadas no Brasil, têm sido tratadas como a grande novidade e apontadas como a solução para resolver os problemas educacionais brasileiros (e

mundial), tornou-se obrigatório rever esses conceitos e logo perceber suas proximidades com a ideologia neoliberal e a necessidade de fazer da educação o campo de construção de peças e ferramentas humanas para a engrenagem do sistema capitalista.

O tratamento das competências como norteadora das diretrizes curriculares e da prática pedagógica oficial em nosso país, vem demarcando um território obscuro e despolitizado sobre a complexidade dos reais problemas na educação de nosso país. Ao mesmo tempo em que o discurso da inclusão e das competências vêm recheados de conteúdo progressista, porém, seus interiores estão encharcados de reacionarismos.

O ar progressista vem exatamente como forma de convencimento, e sua essência reacionária é exatamente para a execução da proposta neoliberal de sociedade que se faz a partir da reorganização do capitalismo que tem ocorrido nas últimas décadas.

A linguagem competência presente nos vários documentos oficiais da educação brasileira, tem sido fortemente influenciada pelo construtivismo. Arce (2001) chama para esse construtivismo presente nos referenciais curriculares nacionais de ***medusa de mil cabeças decrépitas***, pois, a autora alerta para o hibridismo de várias teorias (independentemente se elas divergem em algum ponto) e reducionismo absurdo que se faz às teorias de Piaget, Vigotski e Wallon. Não erraria se atribuísse esse mesmo nome a linguagem competência, pelo amontoado de teorias que se faz à sua definição.

A nosso ver, competência é isso, essa serpente/medusa sedutora de “mil cabeças”, cada uma pensando a sua maneira e que tem hipnotizado a quem olha sem a menor desconfiança. Ora competência é conhecimento, ora é habilidade, também vista como capacidade ou como aptidão, ora como o conjunto de todas elas, uma verdadeira *medusa de mil cabeças decrépitas*.

As competências têm sido um importante instrumento para avaliar aqueles que se adéquam àquilo que se estabeleceu como ideal, e aqueles que não se adaptaram, assim, sendo os incompetentes ou incapazes.

Sobre a linguagem competência adotada nos PP dos cursos de Geografia ofertados em Belém-PA pela UFPA e IFPA o ponto mais comum é que, ambas assumiram competência, no geral, como capacidade, igualmente como é prescrito

nos documentos oficiais sem, no entanto, discutir seu significado e justificar sua adesão, simplesmente aderiram passivamente.

Outro detalhe, só que agora diferenciando a postura em relação a linguagem competência das duas IES. No projeto pedagógico da UFPA usa-se de forma confusa e incoerente, algumas vezes reproduzindo o que as diretrizes estabelecem, outras vezes considerando como sinônimo de objetivos. No IFPA adota-se perfeitamente a concepção da UNESCO, que por sua vez foram adotadas nas prescrições oficiais brasileiras, trazendo competência a partir dos PCN, a tal ***medusa de mil cabeças decrépitas***. Portanto, no projeto pedagógico do IFPA, ocorre um hibridismo em relação à concepção de competência.

Em relação à Educação Inclusiva, inegavelmente a discussão sobre a inclusão trouxe alguns desafios importantes para o enfrentamento do fracasso escolar associado à exclusão de crianças, jovens e adultos. Também, ainda que se faça a crítica ao formato oficial que se tem dado, não podemos desconsiderar a importância que a sociedade civil organizada, as agências internacionais e a dedicação que muitos pesquisadores têm dado ao tema inclusão.

Por isso entendemos que a discussão sobre inclusão tenha se dado por três motivos: primeiramente pelo papel que a sociedade civil organizada tem exercido quanto à discussão e reivindicação de políticas públicas que atendam diversos setores da sociedade que vêm sendo excluído, como por exemplo, da escola. Um segundo motivo, é o poder de influência que agências internacionais (UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, etc.) têm exercido sobre as políticas de vários países em relação à inclusão, mais especificamente, a inclusão de alunos com deficiência em classes regulares, com isso, a discussão deixa de ser restrita aos professores especialistas no assunto, como ocorria mais intensamente no passado, e ainda continua ocorrendo com menor intensidade. Em terceiro lugar, a Educação Inclusiva vem sendo discutida (RODRIGUES, 2006; SKLIAR, 2006; LOPES, 2007; VEIGA-NETO, 2008; e outros) a partir de uma perspectiva de atendimento escolar voltado para atender as necessidades educacionais de todos os alunos, ou, a educação como igualdade para a diversidade e a diferença, em vez de recair somente sobre os alunos com deficiência, como ocorria no passado recente.

O paradigma da Educação Inclusiva ou, como preferimos aceitar, como tendência paradigmática, pois, não a vemos como rompimento da estrutura da

educação tradicional, mas acreditamos que deva ser radicalmente oposta àquilo que costumamos chamar de tradicionalismo educacional.

Também, inclusão relacionada à educação, não se refere unicamente ao acesso irrestrito às instituições vinculadoras de conhecimentos e informações, já que só o acesso não é o suficiente para tornar inclusivo, é necessário que se combata rigorosamente os fatores que levam a exclusão escolar, assim, não poderemos desconsiderar as causas externas às instituições de ensino que levam a esse processo, lembrando que a escola é uma extensão da sociedade, por isso, muito dos acontecimentos ocorrentes no espaço escolar, são reflexos dela.

Portanto, além do acesso e das condições que permitam a permanência à instituição de ensino, é preciso qualidade, isso, se estende a edificação, equipamentos e recursos materiais mais diferenciados, uma equipe profissional interdisciplinar que atenda às necessidades pedagógicas (pedagogos e professores das disciplinas curriculares) e não pedagógicas ou profissionais especializados (terapeutas, psicólogos, assistentes sociais, etc.).

É necessário ainda, que todos os sujeitos relacionados direta e indiretamente na instituição, precisam estar envolvidos em princípios inclusivos, refiro-me, não só os professores e todos os outros funcionários da escola, família, comunidade, etc. Devemos concordar com aqueles que inquietos vão reclamar: mas isso é utopia! Realmente é utopia, mas afinal para que serve a utopia, senão, para nunca deixarmos de caminhar, criticar pontos falhos e se engajar para construir uma sociedade solidificada na vida e não no mercado.

Defendemos ainda, que nada do que foi pontuado acima valerá se a perspectiva não for uma inclusão que construa uma escola a partir da diversidade, ou seja, que prepare a escola para atender ao conjunto heterogêneo de sujeitos (raça, etnia, opção sexual, gênero, religião, etc.), em que o resultado final não é a homogeneização dos alunos.

A escola que se pretende não é a que inclui, muito menos a que exclui, o que se pretende enquanto inclusão é que o seu oposto não exista. Não existindo a exclusão não haverá necessidade de incluir. Por exemplo: quando indagado se o marxismo ainda consegue explicar a realidade atual, respondemos que sim. A maior crítica do pensamento marxista seria ao modelo capitalista, numa perspectiva de superação do mesmo. Com isso, se a nível macro, as contradições sociais ainda são perturbações criadas pelo capitalismo, o marxismo ainda é atual e,

consequentemente, seu enfoque de análise também é consistente. Trazendo esse exemplo para o campo da Inclusão, afirmo que, se ainda há necessidade de incluir é porque ainda há excluídos, portanto, o que se quer enquanto espaço escolar é aquele que vê a igualdade como direito de uma educação de qualidade tanto à diversidade quanto à diferença de sujeitos existentes no interior das escolas.

A escola inclusiva não vê a diferença como “anormal”, mas como normalidade, o diferente não é o “outro”, mas, todos somos diferentes uns dos outros, por isso ser diferente é normal. Assim, todos os alunos, independentemente de sua condição cultural, étnica, sexual, socioeconômica, religiosa, físico e mental, etc., são especiais.

Em relação ao trato dado à Educação Inclusiva pelos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em Geografia ofertados pelas IES públicas em Belém-PA, em ambas, não se propõem diretamente formar professores de Geografia na perspectiva inclusiva. Não há um direcionamento que provoque no futuro professor de Geografia que não basta criar um modelo para ensinar, por exemplo, alunos residentes na periferia, mas saber que mesmo todos esses alunos vivenciarem a mesma realidade, cada um deles têm necessidades de aprendizagem diferenciadas.

Enquanto que na UFPA a discussão sobre inclusão passa unicamente pela inclusão de alunos com deficiência, no IFPA, a concepção de inclusão se amplia pelas várias categorias de alunos, além dos alunos com deficiência, trata-se de alunos negros, do aluno-trabalhador, jovens e adultos, indígena. Mostrando que a formação de professores de Geografia na perspectiva da inclusão, o IFPA já atingiu passos importantíssimos para sua materialização, enquanto que o projeto pedagógico da UFPA está muito atrás.

Nos sentimos muito aliviados por chegar as conclusões que chegamos, não somente em relação ao que nos dizem os projetos pedagógicos dos cursos de Geografia da UFPA e do IFPA sobre a inclusão e suas competências, mas principalmente sobre a formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva.

Ao passo que nos alivia as conclusões obtidas, o tema inclusão nos lançou em um mar profundo e tempestuoso, pois chegamos ao final dessa etapa do estudo ainda com muitas incertezas, mas, conscientes das limitações e do universo a se percorrer sobre o tema proposto, sem contar, da frustração de não lançar

proposições efetivamente concretas para contribuição de mudanças socialmente viáveis. Isso não quer dizer que concordamos que a produção acadêmica deva direcionar as transformações sociais ou que as transformações devam vir de cima para baixo, ou, enquanto intelectuais marxistas devam criar modelos de transformação social. Acreditamos que enquanto educadores dispostos a construir projetos educacionais e sociais a partir do marxismo, devem se inserir na própria realidade para contribuir para suas transformações. Mas, com suas pesquisas acadêmicas, possam estar preparados para lançar proposições e levá-las para a base analisar e discutir sua viabilidade.

Mesmo frustrados por não lançar proposições, é salutar afirmar que nos sentimos, com essa pesquisa e com os resultados obtidos, realmente revigorado para continuar caminhante e dispostos a lutar por uma educação de qualidade, por uma escola e por um ensino de Geografia realmente não excludente.

A única conclusão ABSOLUTA é a morte, qualquer outra conclusão é somente um
repouso temporário.
(Palavras de minha Mãe)

7. REFERÊNCIAS:

ALLESSANDRINI, Cristina Dias. O desenvolvimento de competências e a participação pessoal na construção de um novo modelo educacional. In: PERRENOUD, Philippe (*et al.*). **As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação**. Tradução: Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 10ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a.

ANDERSON, Perry. Além do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 10ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b.

APPLE, Michael W. Comparando projetos neoliberais e desigualdade em educação. In: GONÇALVES, L. A. O. (Org.). **Currículo e políticas públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXII, nº 74, Abr. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100014&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 nov. 2011.

BANDEIRA, Marina (*et al.*). Validação das escalas de habilidades sociais, comportamentos problemáticos e competência acadêmica (SSRS-BR) para o ensino fundamental. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, vol. 25, nº. 2, Abr-Jun, 2009. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ptp/v25n2/a16v25n2.pdf. Acesso em: 6 dez. 2010.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. A Inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto (Org.). **Inclusão e Escolarização: Múltiplas Perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BEYER, Hugo Otto. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto (Org.). **Inclusão e Escolarização: Múltiplas Perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BOCK, Ana M. B.; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia**. 13ª edição. São Paulo: Saraiva, 2002.

BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini. Habilidades sociais: breve análise da teoria e da prática à luz da análise do comportamento. **Interação em Psicologia**, vol. 6, nº 2, Bauru: Universidade Estadual Paulista., 2002. Disponível em:

<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/psicologia/article/view/3311/2655>. Acesso em: 06 dez. 2010.

BRASIL. **Lei no 8.948, de 8 de dezembro de 1994**. Brasília: Presidência da República, 1994. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/109758/lei-8948-94>. Acesso em: 10 de fev. 2011.

BRASIL. **Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 05.02.2011.

BRASIL. **LDB : Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf?sequence=1. Acessado em 16/02/2011.

BRASIL. **Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997**. Brasília: Presidência da República, 1997. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/109883/decreto-2406-97>. Acesso em: 10 de fev. de 2011.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 10 de fev. de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Resolução CNE/CEB Nº 2/2001**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de Setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CEB0202.pdf>>. Acesso em 8/9/2010.

BRASIL. **Parecer CNE/CES 492/2001**. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 8/9/2010.

BRASIL. **Parecer CNE/CP Nº1/2002**. Brasília: Ministério da Educação e Desporto. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em 9/12/2010.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 1, 18/02/2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Ministério da Educação e Desporto. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 9/12/2010.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 2, 27/08/2004**. Adia o prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002. Brasília: Ministério da Educação e Desporto. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022004.pdf>. Acesso em: 9/12/2010.

BUSSMANN, Antônia Carvalho. Projeto Político-Pedagógico e a gestão da escola. In: VEIGA, Ilma P. A. (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. 27ª edição. Campinas, SP: Papirus, 2010. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

CAMPBELL, Selma Inêz. **Múltiplas faces de inclusão**. Rio de Janeiro: Wark Editora, 2009.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. 4ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2004.

COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Tradução: Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1996.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Trad.: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

DEL PRETTE, Zilda A. P.; DEL PRETTE, Almir. Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. **Paidéia**, Ribeirão Preto, vol. 18, nº 41, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v18n41/v18n41a08.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2010.

DEL PRETTE, Zilda A. P.; DEL PRETTE, Almir. **Psicologia das habilidades sociais: terapia, educação e trabalho**. 7ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

DELORS, Jacques (*et al.*). **EDUCAÇÃO: Um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. Paris: UNESCO, 2010. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>. Acesso em: 20/12/2011.

DEMO, Pedro. **Habilidades e competências no século XXI**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

DRAIBE, Sônia. As políticas sociais e o neoliberalismo: Reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. **Revista da USP**, São Paulo: USP, nº 11, mar./abr./maio, 1993.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. de (Orgs.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro:DP&A, 2002.

FLEURY, Maria T. L.; FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, vol. 5, Edição Especial, 2001. Disponível em: [HTTP://www.scielo.br/pdf/rac/v5nspe/v5nspea10.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rac/v5nspe/v5nspea10.pdf). Acesso em: 07 jan. 2012.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise do conteúdo**. 3ª edição. Brasília: Liber Livro Editora, 2008. (Série pesquisa; v. 6)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 14ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREITAS, Soraia Napoleão. **A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo**. In: RODRIGUES, David (Org.). *Inclusão e Educação – Doze Olhares Sobre a Educação Inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo: Cortez, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Mudanças societárias e as questões educacionais da atualidade no Brasil. **Ciência & Opinião**, Curitiba, v. 2, n. 1/2, jan./dez., 2005. Disponível em: [HTTP: http://cienciaeopinio.up.edu.br/arquivos/cienciaeopinio/File/volume3/CienciaOpinia_o3_art1.pdf](http://cienciaeopinio.up.edu.br/arquivos/cienciaeopinio/File/volume3/CienciaOpinia_o3_art1.pdf). Acesso em: 03 jun. 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In.: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 17ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Col. Estudos culturais em educação)

GANDIN, Danilo; GANDIN, Luís Armando. **Temas para um Projeto Político-Pedagógico**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1999.

GENTILI, Pablo (*et al*). A trama do neoliberalismo: mercado, crise e exclusão social. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 10ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

GIROUX, Henry A.; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antônio F. & SILVA, Tomaz T. (Org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. Trad.: Maria Aparecida Baptista. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Org.). **Os Professores e sua**

Formação. 2ª ed. Trad.: Irene Lima Mendes (*et al.*). Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

GÓMES, Ángel I. P. Competências ou pensamento prático? A construção dos significados de representação e de ação. In: SACRISTÁN, José G. (*et al.*). **Educar por competências: o que há de novo?** Tradução: Carlos Henrique Lucas Lima; revisão técnica: Selma Garrido Pimenta. Porto Alegre: Artmed, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** Trad.: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

IFPA. **O histórico do IFPA.** Belém, PA: IFPA, 2009. Disponível em: <http://www.ifpa.edu.br/>. Acesso em: 05 fev. 2011.

IFPA. **Projeto Político-Pedagógico do curso de licenciatura plena em Geografia.** Belém, PA: IFPA, 2008.

KATO, Marielza Faria. **Avaliação a partir da lógica das competências na educação profissional: possibilidades.** São Paulo: PUC/SP/EDUCAÇÃO, 2007. (Dissertação de Mestrado)

LACOSTE, Yves. **A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra.** Trad.: Maria Cecília França. 3ª edição. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. de (Org.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva.** 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2007. (Col. Educação Contemporânea)

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Adaptação da obra: Lana Mara Siman. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LE BOTERF, Guy. **Avaliar a competência de um profissional: três dimensões a explorar.** Junho, 2006. Disponível em: <http://www.guyleboterf-conseil.com/Article%20evaluation%20version%20directe%20Pessoal.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente.** 12ª edição. São Paulo: Cortez, 2010. (Col. Questões da Nossa Época; v. 2)

LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Demerval. (Org.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos.** Campinas/SP: Autores Associados/HISTEDBR, 2008.

LOMBARDI, José C. Educação, ensino e formação profissional em Marx e Engels. In: LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Demerval. (Org.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos.** Campinas/SP: Autores Associados/HISTEDBR, 2008.

LOPES, Maura Corsini. Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade. In: LOPES, Maura Corsini & DAL'IGNA, Maria Cláudia (Orgs.). **In/Exclusão: nas Tramas da Escola**. Canoas, RS: Ed. Ulbra, 2007.

LOPES, Maura Corsini. Inclusão como prática política de governabilidade. In: LOPES, Maura Corsini; HATTGE, Morgana Domênica (Orgs.). **Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MACEDO, Lino de. Eixos teóricos que estruturam o Enem: conceitos principais: competências e habilidades; situação-problema como avaliação e como aprendizagem; proposta para pensar sobre situação-problema a partir do Enem. In: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **I Seminário do Exame Nacional do Ensino Médio**. Brasília, outubro de 2005. Disponível em: <http://www.nota10serie.com.br/wp-content/uploads/FundamentoTeoricoMetodologico1.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2012.

MANTOAN, Maria. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2006a. (Cotidiano Escolar: ação docente)

MANTOAN, Maria. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e Educação: Doze Olhares Sobre a Educação Inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006b.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e excussão de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, vol. 11, nº 33. Set/Dez. 2006.

MESQUITA, A. M. A. **A formação inicial de professores e a educação inclusiva: analisando as propostas de formação dos cursos de licenciatura da UFPA**. Belém: UFPA/PPGED, 2007. (Dissertação de Mestrado)

MINAYO, Maria C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. 2ª ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: Contextos sociais**. Trad.: Windy Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NEVES, Carmen Moreira de Castro. Autonomia da escola pública: um enfoque operacional. In: VEIGA, Ilma P. A. (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. 27ª edição. Campinas, SP: Papirus, 2010. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

OCDE. **A definição e seleção de Competências Chave:** resumo executivo.

Tradução: alunos (as) da disciplina Políticas de Currículo no Brasil, da linha de pesquisa Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares, sob orientação do prof. Dr. Antonio Chizzotti, profa. Dra. Branca Jurema Ponce e Profa. Dra. Maria Malta Campos. DeSeCo/USAID, 2008. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer>. Acesso em: 07 fev. 2012.

OLIVEIRA, Francisco de. Neoliberalismo à brasileira. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós-neoliberalismo:** as políticas sociais e o Estado democrático. 10ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. **Educação e exclusão:** uma abordagem ancorada no pensamento de Karl Marx. Porto Alegre, RS: UFRGS/Faculdade de Educação, 2002. (Tese de Doutorado)

OLIVEIRA, Luzia de Fátima Medeiros de. **Formação docente na escola inclusiva:** diálogo como fio tecedor. Porto Alegre: Mediação, 2009.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

OMOTE, Sadao. Inclusão e a questão das diferenças na educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. Especial, p. 251-272, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 21 dez. 2010.

OMOTE, Sadao (*et al.*). Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. **Paidéia**, vol. 15, nº 32, p. 387-398, 2005. Disponível em: Acesso em: 28 nov. 2010.

PENNA, Antônio G. **Introdução à psicologia do século XX.** Rio de Janeiro: Imago, 2004. (Col. Introdução à Psicologia)

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe *et al.* **As competências para ensinar no século XXI:** A formação dos professores e o desafio da avaliação. Tradução: Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RODRIGUES, Aroldo. **Psicologia Social.** 17 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

RODRIGUES, David. Dez idéias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e Educação:** Doze Olhares Sobre a Educação Inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SACRISTÁN, José G. *et al.* **Educar por competências:** o que há de novo? Tradução: Carlos Henrique Lucas Lima; revisão técnica: Selma Garrido Pimenta. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A Educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. Inclusão – **Revista da Educação Especial.** Brasília: Secretaria de Educação Especial, vol. 1, nº 1, out. 2005.

- SANTOMÉ, Jurjo T. Evitando o debate sobre a cultura no sistema educacional: como ser competente sem conhecimento. In: SACRISTÁN, José G. (*et al.*). **Educar por competências: o que há de novo?** Tradução: Carlos Henrique Lucas Lima; revisão técnica: Selma Garrido Pimenta. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- SANTOS, Milton. **Metamorfoses do Espaço Habitado**. 3ª edição. São Paulo: Hucitec, 1994.
- SANTOS, Mônica P.; PAULINO, Marcos M. Inclusão em educação: uma visão geral. In: SANTOS, Mônica P. & PAULINO, Marcos M. (Orgs.). **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2008.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: O Paradigma do Século 21. **Inclusão: Revista da Educação Especial**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, nº 1, 2005.
- SCHMIDT, Saraí; BAPTISTA, Claudio R.; SKLIAR, Carlos. Inclusão ou Exclusão? In: SCHMIDT, Saraí (Org.). **A Educação em Tempos de Globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- SERRA, Valéria Vasconcellos. **Atitudes de Professores Frente à Inclusão Educacional: O Impacto dos Suportes e Valores Organizacionais**. Brasília: UCB/Programa de Mestrado em Psicologia, 2007. (Dissertação de Mestrado).
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23ª edição e atualizada. São Paulo: Cortez, 2008.
- SILVA, Caetana Juracy Resende (Org.). **Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões**. Natal, RN: IFRN, 2009.
- SKLIAR, Carlos. A Inclusão que é “Nossa” e a Diferença que é do “Outro”. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e Educação: Doze Olhares Sobre a Educação Inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.
- STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão: Um Guia para Educadores**. Trad.: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- UNESCO. **Relatório Educação Para Todos – Avaliação: Políticas e Programas Governamentais em Educação Especial**. Brasília: MEC, 2000.
- UNESCO. **Educação Para Todos: O Compromisso de Dakar**. Ação Educativa. Brasília: CONSED, 2001.
- UNESCO. **Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural**. Unesco, 2002. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>. Acesso em: 28/05/2012.
- UNESCO. **Aprender a viver juntos: será que fracassamos? Síntese das reflexões e das contribuições extraídas da 46ª Conferência Internacional da educação da Unesco – Genebra – Suíça, 5-8 de setembro de 2001**. :Brasília : UNESCO, IBE,

2003. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001313/131359por.pdf>. Acesso em: 20/12/2010.

UFPA. **Projeto Político-Pedagógico do curso de Geografia**. Belém: Colegiado de Geografia/UFPA, 2006.

UFPA. **Histórico e estrutura**. Belém, PA: UFPA, 2008. Disponível em: http://www.portal.ufpa.br//historico_estrutura.php. Acesso em: 04 fev. 2011.

UFPA. **Histórico**. Belém, PA: IFCH/UFPA, 2006. Disponível em: http://www.ufpa.br/ifch/index.php?option=com_content&task=view&id=3&Itemid=15. Acesso em: 04 fev. 2011.

VALENTE, Silza M. P. **Competências e habilidades**: pilares do paradigma avaliativo emergente. 2002. Disponível em: http://www.opas.org.br/medicamentos/site/UploadArq/COMPET%C3%80NCIAS_E_HABILIDADES-_TEXTO_FORMATADO.pdf. Acesso em: 16 jan. 2012.

VEIGA, Ilma P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a02v2361.pdf>. Acessado em: 21 de jan. 2011.

VEIGA, Ilma P. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma P. A. (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola**: uma construção possível. 27ª edição. Campinas, SP: Papyrus, 2010. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

VEIGA-NETO, Alfredo. Neoliberalismo, Império e políticas de Inclusão: Problematizações Iniciais. In: RECHIO, Cinara Franco & FORTES, Vanessa Gadelha (Orgs.). **A Educação e a Inclusão na Contemporaneidade**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2008.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Tradução: Carlos Henrique Lucas Lima; revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ANEXOS

ANEXO 1: Desenho Curricular do Curso de Geografia: Licenciatura e Bacharelada UFPa/Belém.

1º PERÍODO

Instituto	ATIVIDADES CURRICULARES	CH		Carga horária
		Teórica	Prática	
IFCH	HISTÓRIA DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO	68		68
ICB	INTRODUÇÃO À ECOLOGIA	68		68
ICG	FUNDAMENTOS DE GEOCIÊNCIAS	68		68
IFCH	FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS	68		68
IFCH	METODOLOGIA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS	68		68
	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL	340		340

2º PERÍODO

IFCH	GEOGRAFIA HUMANA	68		68
IFCH	GEOGRAFIA FÍSICA	68		68
IFCH	TEORIA REGIONAL E REGIONALIZAÇÃO	68		68
IFCH	INTRODUÇÃO AO ENSINO DA GEOGRAFIA (L*)	51	17	68
IFCH	ANTROPOLOGIA CULTURAL	68		68
	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL	323		340

3º PERÍODO

IFCH	GEOGRAFIA DA POPULAÇÃO (*)	51	17	68
IFCH	INTRODUÇÃO À CARTOGRAFIA (*)	51	17	68
IFCH	CLIMATOLOGIA (*)	51	17	68
IFCH	GEOGRAFIA ECONÔMICA	68		68
ICED	POLÍTICA E LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL (L)	68		68
	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL	289	51	340

4º PERÍODO

IFCH	GEOGRAFIA POLÍTICA	68		68
IFCH	GEOGRAFIA REGIONAL DO ESPAÇO MUNDIAL	68		68
IFCH	GEOGRAFIA GERAL DO BRASIL	68		68
IFCH	SENSORIAMENTO REMOTO	68		68
IFCH	PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM (L)	68		68
IFCH	LIBRAS	68		68
	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL	408		408

5º PERÍODO

IFCH	GEOGRAFIA URBANA	68		68
IFCH	GEOPROCESSAMENTO E INTERPRETAÇÃO DE IMAGENS	68		68
IFCH	GEOGRAFIA AGRÁRIA	68		68
IFCH	GEOGRAFIA REGIONAL DO BRASIL	68		68
ICED	DIDÁTICA DA GEOGRAFIA (L)	68		68
IFCH	TRABALHO DE CAMPO INTEGRADO I	17		17
	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL	357		357

6º PERÍODO

ICEN	ESTATÍSTICA APLICADA À GEOGRAFIA (B)	68		68
IFCH	HIDROGRAFIA (*)	51	17	68
IFCH	CARTOGRAFIA TEMÁTICA (*)	51	17	68
IFCH	GEOGRAFIA DA AMAZÔNIA (*)	51	17	68
IFCH	GEOMORFOLOGIA	68		68
IFCH	TRABALHO DE CAMPO INTEGRADO II		17	17
	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL	389	68	357

7.º PERÍODO

IFCH	POLÍTICAS E ORDENAMENTO TERRITORIAL (B)	68		68
IFCH	FUNDAMENTOS DE PEDOLOGIA	68		68
IFCH	CARTOGRAFIA NO ENSINO DE GEOGRAFIA (L)		68	68
ICED	METODOLOGIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA (L)		68	68
IFCH	GEOGRAFIA DO PARÁ	68		68
IFCH	TRABALHO DE CAMPO INTEGRADO III		17	17
	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL	204	153	357

8º PERÍODO

IFCH	PLANEJAMENTO E GESTÃO URBANA (B)	68		68
IFCH	MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA EM GEOGRAFIA	68		68
IFCH	POLÍTICAS E ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO AGRÁRIO (B)	68		68
IFCH	ANÁLISE DE BACIAS HIDROGRÁFICAS (B)	68		68
ICED	ESTÁGIO DOCENTE I (L)		136	136
IFCH	TRABALHO DE CAMPO INTEGRADO IV		17	17
	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL	272	153	425

9º PERÍODO

IFCH	ESTÁGIO SUPERVISIONADO (B)		102	102
IFCH	AVALIAÇÃO E PLANEJAMENTO AMBIENTAL (B)	68		68
IFCH	BIOGEOGRAFIA	68		68
IFCH	EDUCAÇÃO AMBIENTAL (L)		68	68
IFCH	ESTÁGIO DOCENTE II (L)		136	136
	TCC I- LICENCIATURA E/OU BACHARELADO	51		51
	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL	187	204	391

10º PERÍODO

ICED	EDUCAÇÃO ESPECIAL (L*)	51	17	68
IFCH	ESTÁGIO DOCENTE III (L)		136	136
IFCH	T.C.C.II. - LICENCIATURA E/OU BACHARELADO	51		51
	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL	102	153	187

BACHARELADO E LICENCIATURA: CH TOTAL = 3 872h

LICENCIATURA PLENA: CH TOTAL = 3.260

BACHARELADO: CH TOTAL = 2.750

1. As disciplinas com atributo (B) são específicas do Bacharelado, as com atributo (L) são específicas da Licenciatura Plena.

2. As disciplinas com atributo (*) distribuirão suas cargas horárias entre 51 horas/aula de fundamentos teóricos e 17 horas/aula de dimensão prática aplicada ao ensino.

3. Na carga horária total estão acrescentadas 200 horas de Atividades de Formação Complementar (AFC)

ANEXO 2: Desenho Curricular do Curso de Geografia Licenciatura UFFPA/Belém.

I SEMESTRE		
DISCIPLINAS	CR	CH
Paisagens Físicas Mundiais I	04	80
Produção do Espaço Geográfico I	03	60
Evolução do Pensamento Geográfico	02	40
Geopolítica Mundial I	03	60
Espaço Amazônico I	04	80
Metodologia da Pesquisa Científica I	02	40
Estatística	02	40
Vivência da Prática Educativa I (*)	02	40
Total	22	440

(*) 40H EM SALA DE AULA + 20h distribuídas conforme projeto vivência na Prática Educativa

II SEMESTRE		
DISCIPLINAS	CR	CH
Paisagens Físicas Mundiais II	04	80
Produção do Espaço Geográfico II	03	60
Geopolítica Mundial II	03	60
O Espaço Amazônico II	03	60
Língua Portuguesa	02	40
Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento	03	60
Didática	03	60
Vivência da Prática Educativa II (*)	02	40
Total	23	460

(*) 40h EM SALA DE AULA +60h distribuídas conforme projeto vivência na Prática Educativa

III SEMESTRE		
DISCIPLINAS	CR	CH
Paisagens Físicas Mundiais III	04	80
Produção do Espaço Geográfico III	03	60
Geopolítica Mundial III	03	60
O Espaço Amazônico III	03	60
Técnicas Cartográficas em Geografia	03	60
Educação Especial	03	60
Vivência da Prática Educativa III (*)	02	40
Total	21	420

(*) 40h EM SALA DE AULA+170h distribuídas conforme projeto vivência na Prática Educativa

IV SEMESTRE		
DISCIPLINAS	CR	CH
Paisagens Físicas Mundiais IV	04	80
Produção do Espaço Geográfico IV	03	60
Ecosistemas e Biodiversidade Global I	02	40
Legislação e Diretrizes Educacionais	02	40
Optativa	03	60
Compreensão da Função Social da Escola	02	40
Introdução à LIBRAS	02	40
Vivência da Prática Educativa IV (*)	02	40
Total	20	420

(*) 40h EM SALA DE AULA + 170h distribuídas conforme projeto vivência da Prática Educativa

V SEMESTRE		
DISCIPLINAS	CR	CH
Ecosistemas e Biodiversidade Global II	02	40
Geografia do Turismo	02	40
Educação Rural	02	40
Educação para as Relações Étnico- Raciais	02	40
Noções de Astronomia	02	40
Metodologia da Pesquisa Científica II	02	40
Optativa	03	60
Vivência da Prática Educativa V (*)	02	40
Total	17	340

(*) 40h EM SALA DE AULA + 170h distribuídas conforme projeto vivência da Prática Educativa

VI SEMESTRE		
DISCIPLINAS	CR	CH
Os Recursos Naturais e a Geração de Energia	02	40
Ecosistemas e Biodiversidade Global III	02	40
Sociologia Rural e Urbana	02	40
Cultura e Ética Profissional	02	40
Metodologia do Ensino da Geografia	02	40
Geografia dos Municípios Paraenses	03	60
Vivência da Prática Educativa VI (*)	02	40
Total	15	300

(*) 40h EM SALA DE AULA +170h distribuídas conforme projeto vivência da Prática Educativa

DISCIPLINAS OPTATIVAS		
DISCIPLINAS	CR	CH
Geoprocessamento	03	60
Sensoriamento Remoto	03	60
Educação de Jovens e Adultos	03	60
Políticas Públicas Educacionais no Brasil	03	60
Apoio Lingüístico (Inglês/Espanhol/Francês)	03	60
Antropologia Cultural	03	60
Educação Ambiental	03	60