

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGE**

MARIA AMELIA INGLES

**AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS E A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES PARA A INCLUSÃO NO CURSO DE LICENCIATURA EM
LETRAS/ PORTUGUÊS DA UNICENTRO/IRATI.**

**IRATI – PR
2015**

MARIA AMELIA INGLES

**AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS E A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES PARA A INCLUSÃO NO CURSO DE LICENCIATURA EM
LETRAS/ PORTUGUÊS DA UNICENTRO/IRATI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Centro-Oeste/ UNICENTRO, na Linha de Políticas, História e Organização da Educação como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dra Marisa
Schneckenberg

**IRATI – PR
2015**

MARIA AMELIA INGLES

**AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS E A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES PARA A INCLUSÃO NO CURSO DE LICENCIATURA EM
LETRAS/ PORTUGUÊS DA UNICENTRO/IRATI.**

IRATI – PR
2015

Catálogo na Fonte
Biblioteca da UNICENTRO

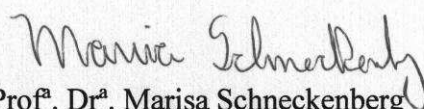
I51	<p>INGLES, Maria Amelia.</p> <p>As políticas educacionais inclusivas e a formação de professores para a inclusão no curso de Licenciatura em Letras / Português da UNICENTRO/Irati / Maria Amelia Ingles. -- Irati, PR : [s.n], 2015. 156f.</p> <p>Orientadora: Profª Drª Marisa Schneckenberg Dissertação (mestrado) – Pós-graduação em Educação. Área de Pesquisa Políticas, História e Organização da Educação - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Paraná.</p> <p>1. Dissertação – Educação. 2. Professor – formação profissional. 3. Inclusão. 4. Ensino Superior. I. Schneckenberg, Marisa. II. UNICENTRO. III. Título.</p> <p>CDD 20 ed. 370.71</p>
-----	--

TERMO DE APROVAÇÃO

MARIA AMELIA INGLES

“AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO NO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS/PORTUGUÊS DA UNICENTRO/IRATI.”.

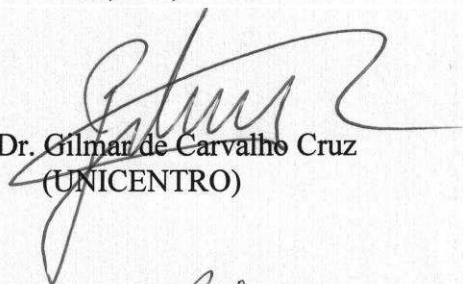
Dissertação aprovada em 07/08/2015 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração em Educação, pela seguinte Banca Examinadora:



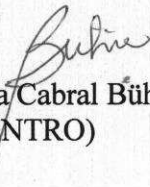
Prof.^a. Dr.^a. Marisa Schneckenberg
(Orientador/UNICENTRO)



Prof.^a. Dr.^a. Romilda Teodora Ens
(PUC)



Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz
(UNICENTRO)



Prof.^a. Dr.^a. Édina Cabral Büher
(UNICENTRO)

GUARAPUAVA-PR
2015

AGRADECIMENTOS

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós, deixam um pouco de si, levam um pouco de nós” (SAINT EXUPÉRY)

Agradeço a Deus pela essência da minha alma e por me manter com saúde para a concretização deste estudo, e ainda por ter colocado, na minha vida, as pessoas certas, nas horas certas, os anjos disfarçados. Para muitos, concluir um Mestrado é só mais uma etapa, mas para mim é a concretização de um sonho.

Agradecimento especial à Prof^a. Dra. Marisa Schneckenberg, por ter acreditado nesta pesquisa e por não ter medido esforços em guiar-me neste caminho, como pesquisadora, que não foi fácil, pois minha prática estava sempre imbricada em todas as minhas colocações e falas.

Quero deixar registrado o meu agradecimento especial a minha banca: Prof^a Dra Romilda Teodora Ens, Prof^o Dr Gilmar de Carvalho Cruz, Prof^a Dra Édina Cabral Buhner e Prof^a Dra Silvia Christina Madrid Finck que muito contribuíram, orientando e indicando caminhos.

Obrigada a todos os professores que me auxiliaram com seus ensinamentos, dentre os quais: Alessandro Mello, Emerson Velozo, Adair Dallarosa, Carla Vestena, Jáima Pinheiro, Gilmar de Carvalho Cruz.

Aos professores e acadêmicos do curso de Licenciatura em Letras/Português/UNICENTRO/Irati participantes desta pesquisa, que contribuíram com suas experiências, eterno agradecimento pela generosidade e pela paciência.

Aos colegas de curso que sempre estiveram presentes, me apoiando, fica meu agradecimento sincero: Ana Paula, Samuel, Silvia, Francine, Juliana, Marcia, Éliton e aos colegas da minha escola que sempre estiveram torcendo: Juirce, Katlen, Marta, Silmara e ao Alfredo, que mesmo longe, sempre esteve disposto a me ajudar. Enfim, a todos que de alguma forma estiveram presentes em minha caminhada.

Aos meus familiares, obrigado por compreenderem minhas ausências e por sempre me darem força para prosseguir nesta caminhada, e um agradecimento especial a minha filha Stephany Kobener que sempre teve uma palavra de incentivo, mesmo quando a carga se tornava pesada e a ausência castigava, você me fez acreditar que conseguiria ir até o fim. Amo muito você, filha!

E não podia deixar de registrar aqui o meu agradecimento à minha mãe D. Zoneida, que aos seus 83 anos, sempre esteve ao meu lado com suas orações e carinho.

A escola prepara o futuro e, de certo que, se as crianças aprenderem a valorizar e a conviver com as diferenças nas salas de aula, serão adultos bem diferentes de nós, que temos de nos empenhar tanto para atender e viver a experiência da inclusão. (Mantoan, 2003,p.91)

RESUMO

INGLES, Maria Amelia. **As políticas educacionais inclusivas e a formação de professores para a inclusão no curso de licenciatura em Letras/Português/UNICENTRO**. Irati, 2014. Dissertação(Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati/PR, 2015.

A presente pesquisa teve o objetivo de investigar a formação de professores do curso de Letras Português da Universidade Estadual do Centro-Oeste, Campus de Irati, com relação à inclusão em educação, tendo como referencial de análise e discussão a legislação oficial sobre inclusão, compreendida através do desenvolvimento dessas políticas e a orquestração da aplicabilidade dessas teorias inclusivas no projeto do referido curso. Baseada na perspectiva teórica das políticas públicas com perspectivas inclusivas que trata dentre outras, acerca da educação inclusiva, como sendo um direito humano inalienável, que proporciona aos cidadãos o conhecimento necessário para viver com dignidade, buscou-se um olhar por dentro da estrutura curricular do referido curso a fim de expor o processo de busca pela formação inclusiva desses futuros profissionais. Para nos guiarmos nesse objetivo, buscamos identificar as características do processo de implementação da legislação que preconiza a inclusão educacional no curso de formação de professores de Licenciatura em Letras/Português/UNICENTRO/Irati, bem como descrever o processo por meio da análise dos ementários das disciplinas e do projeto de curso, além de investigar a concepção dos acadêmicos e professores acerca da inclusão. A investigação fundamentou-se em SANTOS, 2003b; SANTOS & PAULINO, 2008; GLAT *et al*, 2006; MATTOS, 2006; SPALA, 2005; VIANNA, 2005; OGURA, 2002; PIETRO, 2006; MANTOAN, 2006; BRASIL, 1998; GLAT, PLETSCHE e FONTES, 2007, e na aplicação de técnicas e instrumentos de coleta de dados: análise documental, para a qual me propus analisar as ementas das disciplinas obrigatórias e optativas do curso. Na análise buscou-se observar se e como a inclusão, tal como definimos, é tratada durante a formação do licenciando; entrevista semiestruturada com os docentes e os acadêmicos do quarto ano, devidamente transcritas, onde buscamos analisar as possíveis implicações dessas concepções da inclusão em educação sobre a formação, tendo como referencial as políticas públicas inclusivas. Recorremos à Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977) para tratamento dos dados, utilizou-se técnicas e instrumentos para a análise dos dados. Os resultados mostraram que, no que tange à inclusão em educação, a formação dos acadêmicos em Letras/Português apresenta-se em construção. A pesquisa mostra ainda que professores e acadêmicos reconhecem a falta de envolvimento dos sujeitos que habitam a instituição, mas apontam também para um desejo de maior comprometimento, de parte a parte. Considerar essas pessoas que constroem e reconstróem a cada dia a história e trajetória dessa instituição para que possam ser respeitados e valorizados, parece ser um passo importante a ser dado.

Palavras-chaves: Inclusão em educação, Formação docente, Políticas e práticas inclusivas.

INGLES, Maria Amelia. **Inclusive education policies and teacher education for inclusion in the degree course in Letters / Portuguese / UNICENTRO**. Irati, 2014. Dissertation (Master of Education). State University of Midwest, Irati / PR, 2015.

ABSTRACT

This research aimed to investigate the formation of Portuguese Language Course teachers of the State University of the Midwest, Campus de Irati, with respect to the inclusion in education, and as a benchmark for analyzing and discussing the official legislation on inclusion, understood through the development of these policies and the orchestration of the applicability of these theories inclusive in that course design. Based on the theoretical perspective of public policies dealing with inclusive perspectives among others, about inclusive education, as an inalienable human right, which gives citizens the knowledge to live with dignity, he sought a look inside the curricular structure that course in order to expose the search process for inclusive education of future professionals. For we guide us in this goal, we seek to identify the characteristics of the process of implementing the legislation calls for the inclusion in educational training course for teachers of Arts Degree / Portuguese / UNICENTRO / Irati and describe the process by analyzing the menu of disciplines and course design, and to investigate the design of academics and teachers about inclusion. The research was based on SANTOS, 2003b; SANTOS & PAULINE, 2008; GLAT et al, 2006; Mattos, 2006; Spala, 2005; VIANNA, 2005; OGURA, 2002; PIETRO, 2006; MANTOAN, 2006; BRAZIL, 1998; GLAT, Pletsch and Sources, 2007 and the application of techniques and data collection instruments: document analysis, for which I set out to analyze the menus of compulsory and optional subjects of the course. The analysis sought to observe whether and how to include, as defined, is treated during the formation of licensing; semi-structured interviews with teachers and students of the fourth year, duly transcribed, where we analyze the possible implications of these conceptions of inclusion in education training, having as reference the inclusive public policies. We use the Content Analysis (Bardin, 1977) for processing the data, we used techniques and instruments for data analysis. The results showed that, with respect to the inclusion in education, training of academics in Letters / Portuguese presents under construction. Research also shows that teachers and academics recognize the lack of involvement of the subjects who inhabit the institution, but also point to a desire for greater commitment, from both sides. Consider these people who construct and reconstruct every day the history and trajectory of this institution in order to be respected and valued, it seems to be an important step to be taken.

Keywords: Inclusion in Education, teacher training, inclusive policies and practices.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

DCN'S	Diretrizes Curriculares Nacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
PP	Projeto Político
AC	Análise de Conteúdo
P.....	Professor
A.....	Acadêmico
NEE.....	Necessidades educacionais especiais

LISTA DE FIGURAS

Gráfico 1 – Disciplinas ofertadas no Curso de Licenciatura em Letras/Português-2009	50
Gráfico 2 – Disciplinas do Curso de Licenciatura em Letras/Português- 2009.....	51

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro da entrevista com o chefe de departamento.....	128
Apêndice B – Roteiro da entrevista com os professores.....	129
Apêndice C – Roteiro da entrevista com os acadêmicos	130
Apêndice D – Termo de consentimento livre e esclarecido de participação em pesquisa (professores e acadêmicos).....	131
Apêndice E – Quadro: Legislação e objetivos	134

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Grade curricular disciplinas obrigatórias	137
Anexo B – Grade curricular disciplinas optativas	138
Anexo C – Parecer consubstanciado do CEP	139

SUMÁRIO

Resumo	vii
Abstract	viii
Lista de siglas e abreviaturas	ix
Lista de Figuras	x
Lista de Anexos	xi
Lista de Apêndices	xii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – CONHECENDO A LICENCIATURA EM LETRAS/PORTUGUÊS	6
1.1 LICENCIATURA EM LETRAS/PORTUGUÊS E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE LETRAS	6
1.2 ASPECTOS HISTÓRICOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS/PORTUGUÊS NA UNICENTRO/IRATI	13
CAPÍTULO 2 – INCLUSÃO E FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR ..	16
2.1 INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO	16
2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS COM PERSPECTIVAS INCLUSIVAS	21
2.3 FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS/PORTUGUÊS E A INCLUSÃO	27
CAPÍTULO 3 – DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA	43
3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	43
3.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS	44
3.3 POPULAÇÃO	46
3.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	46
3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	47
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	49
4.1 UM OLHAR SOBRE AS EMENTAS	49
4.2 AS VOZES DA LICENCIATURA	66
4.2.1 Dimensão da significação/cultura de inclusão	67
4.2.2 Dimensão do desenvolvimento de políticas inclusivas	81
4.2.3 Dimensão de orquestração das políticas inclusivas no curso de formação em foco	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	115
APÊNDICES	127
ANEXOS	136

INTRODUÇÃO

O tema formação de professores tem sido evidenciado nas pesquisas, debates e literatura atuais, tanto em nível nacional quanto internacional. A preocupação sobre esse tema se dá, em geral, sob a proposição de uma formação crítica, reflexiva e comprometida, por conta de todas as perspectivas e responsabilidades que a profissão docente apresenta.

As incumbências docentes, descritas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96 - LDB (BRASIL, 1996), referem-se à participação destes na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, as quais incluem elaborar e cumprir o plano de trabalho, zelar pela aprendizagem dos alunos e colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. Os professores também são responsáveis, por garantir a aprendizagem de habilidades e conhecimentos necessários para a vida, favorecendo a participação dos alunos nas relações sociais.

Para além dessas responsabilidades habituais, que a profissão exige, o professor necessita estar apto e ajustar-se ao foco de trabalho inclusivo, respeitando e valorizando as questões que constituem a pluralidade da sociedade, as quais também são refletidas no âmbito educacional.

Quanto ao respeito às diferenças Glat et al (2006, p. 2) afirmam que “[...] semeia culturas e gera políticas e práticas de inclusão, ainda que por vezes contraditórias, é condição *sine qua non* para o desenvolvimento de estratégias de operacionalização de alternativas inclusivas”, sendo assim, as diferenças não podem ser colocadas como obstáculos e sim como recursos, que podem enriquecer as relações humanas e promover transformações.

Assim, o professor tem a necessidade de articular os conhecimentos à compreensão e reflexão das práticas inclusivas no processo de sua formação, atendendo aos desafios de se construir uma educação que reconheça e respeite¹ as diferenças culturais, individuais e sociais, o que segundo Santos (2003 b) é o grande desafio da educação, conseguir que todos os alunos tenham acesso à Educação Básica de qualidade por meio da inclusão escolar. Para alcançarmos a pretendida

¹ Vale ressaltar aqui que não compartilho de uma concepção que trata apenas de respeitar as diferenças de forma ingênua, sem problematizar os fatos, mas sim a uma educação que oportunize a todos a efetividade do conhecimento; voltarei a essa discussão a seguir.

Educação Básica de qualidade, cabe uma preocupação com a capacitação/formação de professores. Glat *et al* (2006) reforçam que professores, de maneira geral, não são formados e não se sentem capacitados para lidar com a diversidade existente entre os alunos, apesar de acreditarem no valor da inclusão. Os autores reafirmam a necessidade na melhoria da formação de professores como condição fundamental para a inclusão dos alunos.

A responsabilidade conferida à educação indicando-lhe a competência no desenvolvimento das pessoas e na formação do trabalhador, principalmente a formação do professor, acaba por inculcar a este profissional a competência para gerir em sala de aula questões relacionadas à inclusão do aluno, realizando intervenções técnicas, políticas, sociais e culturais, quando necessário (FALCHETTI; PRADO, 2009). Com base nessas reflexões que se referem à formação de professores em qualquer área de ensino e que também se aplicam à Licenciatura em Letras-Português, temos o objeto desse estudo.

As legislações são determinantes para que o professor possa receber a instrução formativa necessária que o habilite e o capacite para o ensino e aprendizagem da escola inclusiva. Pois se é o professor, o profissional que vai além da reprodução do conhecimento como parte de seu trabalho em sala de aula, e faz de seu espaço de educação a práxis docente e de transformação humana, refletida em sua prática como agente de mudanças na escola e na sociedade, é a ele solicitada, também, o atendimento do Estado em sua formação (FALCHETTI; PRADO, 2009).

Por reconhecer a importância da formação inicial de professores numa perspectiva inclusiva, delimitou-se como objeto desse estudo “As políticas educacionais inclusivas e a formação para atuação em contextos inclusivos no Curso de Licenciatura em Letras/Português. Dessa forma, algumas questões norteadoras se fazem presentes: Como ocorre a implementação dessas políticas de inclusão no curso de Licenciatura em Letras/Português/UNICENTRO/Irati? Há conteúdos sobre a inclusão e qual a contribuição desses conteúdos no currículo do curso para a viabilização de práticas pedagógicas inclusivas? O nosso curso de formação de professores tem preparado profissionais habilitados e capazes de conviver com as diferenças em sala de aula? O que esses futuros professores pensam sobre a inclusão em Educação?

Sendo assim, os objetivos da pesquisa são: identificar as características do processo de implementação da legislação que preconiza a inclusão educacional no Curso de Licenciatura em Letras/Português da UNICENTRO/Irati e descrever o modelo de formação inclusiva aplicado no Curso de Licenciatura em Letras/Português da UNICENTRO/Irati. A pesquisa pretende contribuir, a luz das políticas públicas, para esse debate a respeito da formação docente.

A pesquisa é qualitativa (Minayo, 2001) e corresponde a um espaço mais profundo dos processos da formação, pois o presente estudo acontece por dentro do curso. O universo de estudo é o curso de Licenciatura em Letras Português/Unicentro /Irati, sendo que os sujeitos da pesquisa foram os professores, os acadêmicos do 4º ano do curso e chefe de departamento.

Ao se investigar a formação dos acadêmicos do curso de Licenciatura em Letras/Português/UNICENTRO/Irati, a partir da análise e discussão das políticas públicas de formação docente vigentes, do projeto pedagógico onde constam as ementas das disciplinas em relação à orquestração das práticas inclusivas durante a formação, juntamente com a análise das ementas das disciplinas, oportunizará observar se/como a inclusão é tratada durante o curso de formação inicial, bem como investigar a concepção de acadêmicos, professores e chefe de departamento do curso de Licenciatura em Letras/Português da Instituição, sobre Inclusão em Educação, analisando as possíveis implicações dessas concepções sobre a formação do acadêmico, desde a implantação do projeto do curso em 2008.

A evolução histórica da inclusão é percebida claramente desde 1990 e evidenciou-se no ano de 2008, com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009). De acordo com Glat e Pletsch (2011) estes dois documentos ocasionaram uma nova perspectiva para o ensino inclusivo.

Justificamos a presente pesquisa, por acreditarmos que poderá possibilitar a reflexão sobre as políticas educacionais inclusivas nas licenciaturas, nesse caso no curso de Licenciatura em Letras/Português/UNICENTRO/Irati, o qual também é o curso de formação desta pesquisadora. As inquietações percebidas pela pesquisadora no cotidiano escolar há mais de 20 anos, quando ao se deparar com os acadêmicos estagiários, constatou uma insegurança muito grande a respeito da

inclusão e da prática pedagógica. Ajustar o olhar visando uma formação inicial inclusiva no sentido de abranger a todas as pessoas, pois formar para ser professor engloba um olhar ampliado em relação às pessoas, às interações, às práticas e às políticas e a inclusão, diferente da visão enraizada nas deficiências, a qual fortemente se apresentava nos relatos dos estagiários. Porém, não podemos perder de vista que, como lembra Glat (1995), a segregação social e a marginalização dos indivíduos com supostas deficiências têm raízes históricas profundas e a sua integração escolar não pode ser vista apenas como um problema de políticas públicas, pois envolve, sobretudo “o significado ou a representação que as pessoas (no caso, os professores) têm sobre o *deficiente*, e como esse significado determina o tipo de relação que se estabelece com ele” (p. 17, grifo da autora).

Faz-se necessário, portanto, desenvolver pesquisas que contribuam para esse processo, as quais permitam traçar um diagnóstico dos avanços e dificuldades encontradas e também propor ações que possam contribuir na caminhada da educação inclusiva real e de qualidade.

Para responder a todas essas questões levantadas e propor reflexão sobre a formação docente, buscamos a pesquisa qualitativa, a análise das políticas públicas de educação com perspectivas inclusivas, bem como o estudo do projeto de curso para posterior análise considerando também as entrevistas semiestruturadas realizadas com os acadêmicos e professores do curso de Licenciatura em Letras/Português/UNICENTRO/Irati.

Para melhor delineamento do trabalho optamos pela divisão em capítulos, sendo que no primeiro capítulo descremos aspectos históricos do curso de Letras-Português para que o universo de estudo seja explorado. Também apontamos a relação entre as políticas públicas de formação e do curso.

No segundo capítulo, tratamos da inclusão e a formação docente, onde abordamos sobre o panorama das políticas públicas com perspectivas inclusivas no Brasil e a formação docente.

No terceiro capítulo, são apresentadas as especificidades da pesquisa e os aspectos metodológicos.

No quarto capítulo, apresentamos a análise e discussão de dados da pesquisa por meio da análise das entrevistas com os professores e acadêmicos, acompanhados do referencial teórico pertinente, pudemos interpretar e apresentar a prática pedagógica vivenciada no curso em estudo. Dessa forma, explanar sobre a

educação e a inclusão nos permite refletir sobre o caminho da formação do professor.

Finalmente por meio das considerações finais procuramos contemplar a pesquisa como um todo desde a análise do projeto do curso até às percepções dos sujeitos da pesquisa sobre a inclusão e formação de professores.

CAPÍTULO 1

CONHECENDO A LICENCIATURA EM LETRAS/PORTUGUÊS DA UNICENTRO

Nesse capítulo, discorreremos sobre o curso de Licenciatura em Letras/Português e o profissional por ele formado, tendo como base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras (BRASIL,2001), pois pretendemos informar ao leitor sobre as funções desse profissional, bem como, apresentar os aspectos históricos do curso, o qual é o foco deste estudo.

1.1 LICENCIATURA EM LETRAS/PORTUGUÊS E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE LETRAS

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras, o graduado em Letras Português “[...] deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades” adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela, conforme define o Parecer CNE/CES nº 492/2001 (BRASIL, 2001,p.30). Nesse caso, cabe esclarecer que a proposta apresentada pelo MEC (Resolução CNE/CP 1/2002) de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena para ser aplicada a todos os cursos de formação de professores no âmbito das licenciaturas, independentemente do *lôcus* de formação, é orientada pela formação de competências profissionais. Dentre os princípios orientadores para a reforma da formação de professor, a concepção de competências é nuclear na orientação do curso de formação inicial (Art. 3º, inciso I). Espera-se que o professor domine os conhecimentos sobre o seu trabalho e que, fundamentalmente, saiba mobilizá-los, transformando em ação (DCNFPEB, 2001, p.11). O documento baseia-se numa concepção de formação orientada pela construção de competências, que:

[...] para se efetivar deve se refletir nos objetos de formação, na eleição de seus conteúdos, na organização institucional, na abordagem metodológica, na criação de diferentes tempos e espaços de vivência para os professores em formação, em especial na própria sala de aula e no processo de avaliação (DCNFPEB, 2001, p. 11)

Segundo esse documento, ao conhecer e organizar um curso de formação de professores é indispensável definir o conjunto de competências necessários à atuação profissional. São elas:

- competências referentes ao compromisso com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- competências referentes à compreensão do papel social da escola;
- competências referentes ao domínio de conteúdo a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar;
- competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;
- competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional; (DCFPEB, 2001, p.17).

Ao estabelecer uma lista de competências que orientam os processos de formação de professores, as mencionadas diretrizes determinam um programa de desenvolvimento profissional que abrange todas as dimensões da atuação profissional do professor. O documento aponta que “ a constituição de competências é requerimento à própria construção de conhecimentos, o que implica primeiramente em superar a falsa dicotomia que poderia opor conhecimentos e competências” e enfatiza que “ não há real construção de conhecimentos sem que resulte, no mesmo movimento, a construção de competências”. Nesse caso, vale considerar que mesmo com a instituição das competências, não há garantia de que a formação inicial será capaz de desenvolver nos futuros profissionais essas competências.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras, em Letras Português estabelece que:

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão

crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários.(BRASIL, 2001, p.30)

Os princípios que norteiam esta proposta de Diretrizes Curriculares são a “flexibilidade na organização do curso de Letras e a consciência da diversidade / heterogeneidade do conhecimento do aluno, tanto no que se refere à sua formação anterior, quanto aos interesses e expectativas em relação ao curso e ao futuro exercício da profissão” (p.29). Importa destacar que, além das mudanças necessárias nos cursos de formação docente, a proposta das diretrizes nacionais para a formação de professores para a educação básica brasileira busca também construir sintonia entre a formação de professores, os princípios prescritos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN, as normas instituídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, para o ensino fundamental e para o ensino médio, e suas modalidades, bem como, as recomendações constantes dos Parâmetros e Referenciais Curriculares para a Educação Básica, elaborados pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2001). Para a organização curricular, o citado documento recomenda que se deve tomar como referencial inicial o conjunto das competências que se quer que o professor constitua no curso. São essas competências que orientam a seleção e o ordenamento de conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares. Dessa forma, os cursos de formação precisam refletir sobre qual profissional quer formar.

Vale salientar, que o perfil do graduado em Letras em conformidade com as Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras e o Parecer CNE/CES nº 492/2001 (BRASIL, 2001) é construído a partir do seguinte objetivo geral: “formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar de forma crítica, com as linguagens especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro” (BRASIL,2001, p. 30). Ainda de acordo com as diretrizes, os profissionais em Letras devem: “ ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais” (p. 31).

A educação básica objetiva ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das

diferentes etapas da educação básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos.

Com relação às modalidades de ensino, o Parecer CNE/CP 09/2001 preconiza que as temáticas referentes à Educação de Jovens e Adultos, à Educação Especial e Educação Indígena, raramente estão presentes nos cursos de formação de professores, embora devam fazer parte da formação comum a todos, além de poderem constituir áreas de aprofundamento, caso a instituição formadora avalie que isso se justifique. A construção espacial para alunos cegos, a singularidade linguística dos alunos surdos, as formas de comunicação dos paralisados cerebrais, são, entre outras, temáticas a serem consideradas. A construção de situações didáticas concretas e significativas, de acordo com esse parecer, requer compreensão desse universo, das causas e dos contextos sociais e institucionais que configuram a situação de aprendizagem. A Resolução nº01 /2004 (BRASIL, 2004) instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e o Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005) regulamentou a Lei 10.436/ 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais LIBRAS, e assim, as licenciaturas passam a desferir um novo olhar sobre esse contexto inclusivo (BRASIL/ 2002).

Com base, em estudos realizados sobre a formação inclusiva dos professores (SANTOS, 2003b; SANTOS & PAULINO, 2008; GLAT et al, 2006), observamos que a formação desses futuros docentes precisa de uma participação ativa no debate sobre inclusão de forma ampla. Se um professor em formação trabalha com um conceito restrito e superficial sobre inclusão durante sua formação, pressupomos que essa limitação e superficialidade refletirão em sua prática futura, já que convivemos com a diversidade o tempo todo no cotidiano escolar. E para que possamos minimizar os processos de exclusão na escola, faz-se imprescindível olhar com atenção para a formação desses futuros professores, com vistas a uma orientação inclusiva, pois esses profissionais atuarão no campo educacional e podem ser responsáveis por iniciar significativas mudanças.

Cabe ao curso de formação de professores ser fundamentalmente um espaço de construção coletiva de conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem. O caráter profissional do trabalho docente é objeto de intensa discussão entre seus estudiosos, dentre os quais, destaca-se a contribuição de TARDIF (2013) e LÜDKE

(2013). O trabalho docente merece atenção e esforço da universidade pela melhoria do processo de formação de professores.

As Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura em Letras (BRASIL, 2001) estabelecem aos futuros professores de língua portuguesa e suas literaturas, desenvolverem ao máximo as competências supracitadas, com o objetivo de promover a reflexão crítica permanente sobre sua prática docente, tendo em vista a realidade educacional em que eles estiverem inseridos. Espera-se, de acordo com essas diretrizes, que os professores compreendam que para exercerem seu ofício, não precisam somente aprender a língua portuguesa, mas também precisam desenvolver as competências relacionadas ao ser professor em contextos inclusivos que a sociedade atual necessita. Deles se espera múltiplas competências e habilidades para atuarem como “professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades” (BRASIL, 2001, p. 30). Vale lembrar que o processo articulatório entre habilidades e competências no curso de Letras pressupõe o desenvolvimento de atividades de caráter prático durante o período de integralização do curso.

O Parecer CES 492/2001 (BRASIL, 2001) que define as Diretrizes Nacionais Curriculares para o Curso de Letras, a área de Letras, abrigada nas ciências humanas, põe em relevo a relação dialética entre o pragmatismo da sociedade moderna e o cultivo dos valores humanistas. Decorre daí que os cursos de graduação em Letras deverão ter estruturas flexíveis que:

- facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho;
- criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional;
- deem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno;
- promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação;
- propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio. (BRASIL,2001, p.29)

Portanto, é necessário que se amplie o conceito de currículo, que é concebido como construção cultural que propicia a aquisição do saber de forma articulada. Por sua natureza teórico-prática, o currículo deve ser constituído tanto pelo conjunto de conhecimentos, competências e habilidades, como pelos objetivos que busca alcançar. Assim, podemos definir currículo como todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integralizam um curso. Essa definição introduz o conceito de atividade acadêmica curricular – aquela considerada relevante para que o estudante adquira competências e habilidades necessárias a sua formação e que possa ser avaliada interna e externamente como processo contínuo e transformador, conceito que não exclui as disciplinas convencionais. Dessa forma, surge a preocupação com a formação para a educação inclusiva nas licenciaturas, bem como no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem.

O resultado desse processo será a formação do profissional que, além da base específica consolidada, esteja apto a atuar interdisciplinarmente, e conversando com as diversidades existentes na sala de aula e na sociedade. De acordo com o Parecer CES nº 492/2001 (BRASIL, 2001), o professor deverá ainda, ter a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras.

Considerando-se a educação inclusiva como um processo de inserção de indivíduos com deficiência e ou/ necessidades educacionais especiais no âmbito escolar e social. Sua proposta deu um novo aspecto à educação visando um olhar diferenciado às singularidades humanas. A base para essa integração é a escola e as políticas públicas que garantem essa implantação, apoiada em leis que lutam pela igualdade e pelo direito à educação para todos. A Declaração de Dakar (2000), cujo texto foi adotado pela Cúpula Mundial de Educação proclamada no Senegal, esclarece que houve avanços, bem como reafirma a luta pelo direito de todos à Educação; enfatiza a importância do acesso e permanência na escola, direcionando o olhar para promover o sucesso escolar de **todos** os alunos e não só os casos das minorias excluídas da educação formal². Porém, a realidade atual demonstra que as

² O Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos 2009, lançado em 25 de novembro de 2008 em Genebra, Suíça, relata que apesar do esforço feito por alguns dos países mais pobres do planeta para melhorar o acesso à educação, as desigualdades ainda estão presentes em todo o mundo. O relatório aponta que, mesmo que avanços importantes tenham sido percebidos em alguns dos países mais pobres do mundo, se ações drásticas não forem tomadas, muitas metas não serão

instituições de ensino superior, e dessa forma as discussões, se detêm sobre a formação dos docentes, que não estão preparadas e nem estruturadas para receber essa nova demanda (ARAÚJO; HETKOWSKI, 2005), indicando que o caminho a trilhar rumo a práticas educacionais inclusivas ainda é longo. Segundo essa perspectiva, o profissional deve ter a competência para gerir em sala de aula as questões relacionadas à inclusão do aluno, realizando intervenções técnicas, políticas, sociais e culturais quando necessário (FALCHETTI; PRADO, 2009).

O professor, em seu currículo acadêmico, necessita aprender sobre a diversidade, como lidar com o diferente e com todas as questões sociais, políticas e econômicas ligadas à formação do ser humano em sua essência. São os atos legais que reafirmam que o professor precisa receber a instrução formativa necessária que o habilite e capacite ao processo de ensino e aprendizagem na escola inclusiva.

Considerando os diversos profissionais que o curso de Letras pode formar, os conteúdos caracterizadores básicos precisam estar ligados à área dos Estudos Linguísticos e Literários, contemplando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas. Os estudos linguísticos e literários fundamentam-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais e articulam a reflexão teórica-crítica com os domínios da prática – essenciais aos profissionais de Letras, de modo a dar prioridade à abordagem intercultural, que concebe a diferença como valor antropológico e como forma de desenvolver o espírito crítico frente à realidade.

A universidade é a instituição responsável pela formação de docentes para a educação básica, em seus vários segmentos: educação infantil, educação fundamental I e II e ensino médio. Depois de uma longa história com importante passagem pela Escola Normal, que nela deixou forte influência, essa formação está agora nas mãos da universidade, que procura meios para torná-la o mais próxima possível das necessidades do trabalho fundamental do professor. Como responsável, a universidade oferece uma formação inicial, que será completada ao longo da caminhada de trabalho do futuro professor, em sua escola, junto aos seus alunos. O trabalho é, portanto, um componente formador de todo profissional.

1.2 ASPECTOS HISTÓRICOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS/PORTUGUÊS NA UNICENTRO/ IRATI

O primeiro curso de Letras no Brasil foi oferecido em 1933, na então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras *Sedes Sapientiae*, que em 1946 se tornaria a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo(PUC-SP).

O curso de Letras, de acordo com a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, forma profissional com domínio do uso das línguas, que são objetos de seus estudos, por exemplo: língua portuguesa, língua inglesa, língua espanhola, língua francesa, língua alemã, em relação a estrutura, funcionamento, literatura e manifestações culturais. Define ainda que, licenciado em Letras, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais, precisa ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente, no qual a pesquisa e a extensão, além do ensino, estarem articuladas (BRASIL, 2002)

O profissional em Letras estuda a história, o desenvolvimento, as técnicas e a literatura de um idioma, desenvolve a capacidade de análise, comunicação e expressão. E ainda o formado em Letras atua em escolas, faculdades e universidades, fundações, institutos, associações, agências de turismo, órgãos públicos, empresas, assessoria e consultoria para órgãos de comunicação e editoria nos setoriais de revisão tradução e interpretação, ficando evidenciada a importância desse profissional na sociedade.

O licenciado em Letras além de estudar disciplinas de áreas pedagógicas, realiza estágio de docência. A finalidade do curso de licenciatura em Letras é formar pessoal habilitado a lecionar língua e literatura em todos os níveis de ensino (BRASIL, 2002)

O curso de licenciatura em Letras oferece possibilidade de graduação em diversas línguas como português, inglês ou espanhol. Há inclusive habilitações em línguas orientais como japonês e mandarim, e línguas clássicas como grego, aramaico e latim. Dispõe ainda de disciplinas que giram ao redor das áreas de linguística e literatura (BRASIL, 2001)

Já no município de Irati- PR, o ensino superior iniciou em março de 1975, com a instalação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Irati, FECLI, com três

cursos: Letras, Pedagogia e Ciências Licenciatura de 1º Grau. Por meio da Lei nº 9.295, de 13 de junho de 1990, houve a unificação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarapuava, FAFIG, fundada em 1970 E FECLI fundada em 1974 (THOMAZ, 1997).

A unificação das duas faculdades ocorreu de forma a constituir a Fundação Universidade Estadual do Centro-Oeste. O seu reconhecimento, por conseguinte, foi efetivado pelo Decreto nº 3.444, de 08 de agosto de 1997, publicado no Diário Oficial do Estado do Paraná nº 5.063, de 08 de agosto de 1997. Uma vez reconhecida, passou a denominar-se Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, com sede e Campus na cidade de Guarapuava e Campus na cidade de Irati. A partir de 1997, com o reconhecimento da Universidade Estadual do Centro-Oeste- UNICENTRO, dá-se andamento ao seu projeto de expansão (THOMAZ, 1997). Em 2003, com a estadualização outros cursos passaram a ter seu funcionamento em Irati.

Com o Decreto nº 6635, de 28/11/2002- DOE nº 6386, de 29/11/2002 de reconhecimento do curso de graduação de Licenciatura em Letras /UNICENTRO/Irati e o de Renovação nº 7078, de 12/05/2010- DOE nº 8219 de 12/05/2010 se dá a legitimidade ao curso.

O curso de Letras da UNICENTRO desenvolvia-se em 5 anos perfazendo um total de 3264 horas aula. Habilitava professores de Português-Inglês, ou seja, Licenciatura Plena. Dava direito a habilitação dupla: Professor de Português e Inglês e suas respectivas licenciaturas . Segundo Thomaz (1998) embora a grade curricular proporcionasse um tempo maior na carga horária para a formação do professor, isso, por outro lado, constituía-se em um desestímulo aos acadêmicos que precisavam iniciar suas atividades profissionais imediatamente. Muitos desistiam e buscavam cursos de menor carga horária e simplesmente se evadiam, mais tarde surge a habilitação única, e que segundo Minto (2002, p.23) o fato da habilitação única, ser instituída, foi importante para dar ao acadêmico “ mais liberdade e responsabilidade na escolha dos componentes e caminhos de sua formação pessoal e profissional.” Portanto, a formação inicial do professor era contemplada por um currículo que objetivava a educação homogênea³. Para que isso não ocorra,

³ Aquela que apregoa que todos devam apreender os mesmos conteúdos em um mesmo ritmo e tempo. Em nosso entendimento, a escola precisa priorizar a heterogeneidade, respeitar que cada

A adequada formação do professor não pode ser imaginada como a simples e direta aplicação à situação de ensino de um saber teórico. Não se trata de substituir uma orientação psicológica por outra nem de ampliar os estudos de ciências sociais com a sociologia, a antropologia e outras. [...] Não há fórmulas prontas para orientar essa formação, mas o próprio conceito de vida escolar é básico para que se alcance esse discernimento. (AZANHA, 2006, p.57).

As instituições que trabalham na formação de educadores com a perspectiva da heterogeneidade em sala de aula, se propõem a uma formação profissional que vá além da base específica consolidada, e que o professor esteja apto a atuar interdisciplinarmente em áreas afins, no qual o resultado do processo de formação será a aprendizagem(BRASIL, 2001, p. 30-31).

CAPÍTULO 2

INCLUSÃO E FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

Abordaremos, nesse capítulo, o conceito de inclusão, a perspectiva teórica que norteia essa pesquisa, fundamentada em uma estrutura conceitual para a análise e explicação da dialética inclusão/exclusão. Trata-se, conforme Santos (2003a) e Booth & Ainscow (2002, p. 11) da “[...] dimensão da criação de culturas de inclusão, a do desenvolvimento de políticas de inclusão e a da orquestração das práticas de inclusão”.

Dessa forma, explanar sobre a educação e a inclusão nos permite refletir sobre o caminho da formação do professor, percorrido desde a implantação do curso em questão (conforme Ato de Credenciamento Decreto nº 3444 de 08/08/1997- Diário Oficial nº. 5063 de 8 de Agosto de 1997) até hoje.

2.1 INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO

A partir da década de 1990, adotou-se o conceito de necessidades educacionais especiais como foco da inclusão. Nessa vertente, passou-se a atender alunos também com dificuldades relacionadas às condições sociais e econômicas, disfunções, limitações, deficiências, dificuldades cognitivas, psicomotoras e de aprendizagem, mas historicamente, a Educação Especial era destinada apenas aos alunos que apresentassem alguma deficiência mental, física, auditiva, visual, bem como aos alunos que fossem superdotados.

O marco histórico da Educação Especial no Brasil data de 1854, com a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no Rio de Janeiro. Porém, não havia preocupação com a aprendizagem. Em 1874 foi criado o Hospital Juliano Moreira, na Bahia, para a assistência médica aos indivíduos com deficiência intelectual. Em 1887 foi criada a Escola México, no Rio de Janeiro, para os indivíduos com deficiência física e intelectual. Neste marco inicial da Educação Especial houve duas vertentes denominadas como médica-pedagógica e psicopedagógica: a primeira subordinada ao médico e a segunda não dependia do médico, mas enfatizava os princípios psicológicos. (ESCHER, 2013).

Entre os anos de 1950 a 1959 houve grande expansão de instituições voltadas à Educação Especial. Em 1954 foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no Rio de Janeiro. Surge, assim, o ensino especial como opção à escola regular. Em 1961 foi promulgada a Lei 4.024 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 2013), que garantia o direito da criança com deficiência à Educação, de preferência na escola regular. Esta Lei criou o Conselho Federal de Educação, e nela apareceu a expressão “educação de excepcionais” contemplada em dois artigos e foi o marco inicial das ações oficiais do poder público na área da Educação Especial. A década de 1970 constituiu a fase da integração, quando aconteceu uma mudança filosófica em direção à ideia de educação integrada, ou seja, só era possível essa junção quando o aluno com a deficiência se adaptava ao regime da escola, sem modificações ou adaptações do sistema. Daí então, a educação integradora excluía aqueles que não tinham condições de acompanhar os demais alunos. As leis sempre tinham o cuidado de deixar aberta a possibilidade de manter as crianças e adolescentes com alguma deficiência em escolas regulares, apesar de nem sempre serem as leis mais eficazes dentro do sistema educacional (ESCHER, 2013)

Surgiu a ideia de adaptar o sistema escolar às necessidades dos alunos, no final dos anos 1980, desde que a inclusão propiciasse uma educação de qualidade e igualitária pra todos, aceitando as diferenças individuais como atributo e não como entrave e valorizando a multidiversidade, o enriquecimento dos indivíduos. Em 1999, foi criada a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência que define a Educação Especial como ensino complementar. Embora houvesse avanços em termos de legislação e mesmo da compreensão sobre políticas educacionais e necessidades educacionais especiais, não houve avanço para excluir a educação especial brasileira do âmbito das políticas assistencialistas, na ampliação significativa das matrículas e nem nas mudanças no cenário educacional brasileiro.

Desde a década de 1990, também a formação de professores tem sido muito discutida nas pesquisas e no meio acadêmico (SCHÖN, 1997 e 2000; NÓVOA, 1997 e 2002; MONTEIRO, 2001). As inquietações acerca desse tema giram em torno de se entender e debater os saberes docentes, a formação crítica-reflexiva, a identidade desse professor, dentre tantos outros aspectos que se encaminham para

a busca de novos referenciais teórico-metodológicos, com a expectativa de superar arcaicos modelos de formação como, por exemplo, a racionalidade técnica.

A necessidade de superação da dicotomia entre teoria e prática é muito debatida e difundida desde a década de 1990 na Academia, porém, a ideia de que —na prática a teoria é outra, ainda se mantém em muitos casos, aumentando, assim, a enorme lacuna entre conhecimento teórico e conhecimento prático, caracterizada como uma educação fundamentada na racionalidade técnica instrumental (CANDAU e LELIS, 1990; RODRIGUES, 1998). Nessa perspectiva, Nóvoa (1997, p.27) ressalta ainda que “a lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva”.

O Ministério da Educação lançou, em 2001, o relatório com Diretrizes Nacionais que abrange a capacitação dos professores, do âmbito pedagógico e administrativo, dentre outros. Porém, a realidade atual da educação de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais no Brasil ainda se caracteriza por um sistema dual: o assistencialismo filantrópico com patrocínio difuso e o educacional fragilizado, onde o professor não recebe a capacitação devida para lidar com o aluno deficiente.

Em 2002, a Resolução CNE/CP nº 1/02 define que a Universidade deve formar professores para atender alunos com necessidades especiais. A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão e a Portaria 2.678/02 aprova normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do braile em todas as modalidades de Educação.

No quadro atual, os estudos consideram que o cerne da formação deve buscar direcionar o olhar para a compreensão da diversidade, oportunizando a aprendizagem de seus alunos e respeitando suas necessidades (SANTOS *et al*, 2007, p.15).

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva define que todos devem estudar na escola comum. E o Brasil ratifica a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiências, da ONU, fazendo da norma parte da legislação nacional. O termo necessidades educacionais especiais torna-se mais específico e traz novos olhares para o currículo, ou seja,

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, BRASIL, 2008, p. 14).

A Declaração de Salamanca (1994), fruto da Conferência Mundial de Educação Especial realizada em 1994, embora ainda enfocasse fortemente a questão da deficiência, apresentou dois pontos relevantes: ampliação do conceito de necessidades educacionais especiais e a retomada de discussões obtidas em Jomtien para encaminhamento de diretrizes básicas para a reformulação de políticas e sistemas educacionais. Santos (2000a) nos esclarece que, a partir da Declaração:

[...] o conceito de necessidades educacionais especiais passou a incluir, além das crianças portadoras de deficiência, aquelas que estejam experimentando dificuldades temporárias⁴ ou permanentes⁵ na escola, as que estejam repetindo continuamente o ano escolar, as que sejam forçadas a trabalhar, as que vivem nas ruas ou que moram distantes de qualquer escola, as que vivem em condições de extrema pobreza ou que sejam desnutridas, as que sejam vítimas de guerras e conflitos armados, as que sofrem de abusos contínuos físicos, emocionais e sexuais, ou as que estão fora da escola, por qualquer motivo que seja. (p.38)

Sendo assim, a perspectiva de inclusão que abordamos nesse estudo se aproxima de marcos como a Declaração Universal de Direitos Humanos (1948) e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien (1990), assim como com a Declaração de Dakar (2000).

A Declaração Universal de Direitos Humanos (1948) afirma, dentre outros direitos, que toda pessoa tem direito à Educação. Todos, todas as pessoas, sem distinção de raça, credo, cor, deficiência, nível econômico, opção política ou ideológica, dentre outros aspectos. Um importante passo nesta direção foi dado, como dito anteriormente, em 1990, durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), realizada em Jomtien - Tailândia com grande representatividade

⁴ As necessidades educacionais temporárias são pequenas dificuldades que com intervenções pedagógicas ou médicas conseguem ser ultrapassadas (exemplo: problemas ligeiros de leitura, escrita ou cálculo)

⁵ As necessidades educacionais permanentes acompanham a pessoa ao longo da vida, mas com intensidades diferentes (problemas orgânicos, funcionais, déficits socioculturais e econômicos graves).

internacional. A partir dessa Conferência, foi elaborado o documento *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* (1990), que teve como objetivos universalizar o acesso à Educação e promover a equidade, assegurar a permanência na escola por tempo suficiente para que a criança obtenha benefícios reais, estabelecer oportunidades ampliadas de Educação em desenvolvimento efetivo e mobilizar atuais e novos recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários. Objetivou reformas políticas e educacionais, fortalecendo políticas de apoio nos setores social, cultural e econômico para consolidação da plena provisão e utilização da Educação Básica, assim como nos confirma o texto abaixo, na íntegra, dessa Declaração:

A Educação Básica para todos depende de um compromisso político e de uma vontade política, respaldados por medidas fiscais adequadas e ratificados por reformas na política educacional e pelo fortalecimento institucional. Uma política adequada em matéria de economia, comércio, trabalho, emprego e saúde incentiva o educando e contribui para o desenvolvimento da sociedade. (*Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*, 1990, p. 5)

Com o objetivo de reavaliar os ideais propostos em Jomtien e reforçando o reconhecimento do direito de Educação para Todos, a Declaração de Dakar (2000), cujo texto foi adotado pela Cúpula Mundial de Educação proclamada no Senegal, conforme já dito anteriormente, constatou que houve avanços, mas que ainda há muito que se trilhar no caminho da inclusão. Nesse paradigma de inclusão, a LDB (BRASIL, 1996) reserva uma parte para a Educação Especial; o capítulo V, que no artigo 58 a define como — “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Ao longo da história, a forma de enxergar a Educação Especial foi se modificando, mas o público alvo continuava sendo as pessoas com deficiência⁶.

⁶ Definir deficiência se faz necessário para esclarecermos o público específico que está diretamente relacionado à educação especial. Segundo o MEC, pessoas com deficiência são aquelas que apresentam em caráter permanente ou temporário algum tipo de deficiência, física, mental, sensorial, múltipla, necessitando de recursos especializados para desenvolver mais plenamente o seu potencial e minimizar e/ou superar suas dificuldades. Já na Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975), é ressaltada a “incapacidade” dessas pessoas, o termo deficiência refere-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida

Sousa (2002, p.33) afirma que “ao redefinir a educação especial tentamos fazê-lo no sentido de recontextualizar o sistema educacional como um todo, voltado para fazer desaparecer o apêndice da sociedade que abriga os filhos dejetados”. Na prática, essa reformulação implica em incluir a Educação Especial no contexto de Educação para Todos; um passo rumo à amplitude de visões que mais se afinam com o universo da inclusão e não com a restrição da educação especial. Sendo assim, vale ressaltar que os processos de inclusão preveem modificações na sociedade com vistas a atender a todas as pessoas (SANTOS, 2003a; SANTOS & PAULINO, 2008; BOOTH e AINSCOW, 2002). E se a educação é para todos, nesse todo obrigatoriamente precisam estar incluídos deficientes, negros, as minorias, enfim. Em educação, esse processo de inclusão, envolve muitas mudanças objetivando aumentar a aprendizagem e participação⁷ plena de todos, pois como nos confirma Santos (2003a, p. 81):

[...]é uma luta, um movimento que tem por essência estar presente em **todas** as áreas da vida humana, inclusive a educacional. Inclusão se refere, portanto, a todos os esforços no sentido da garantia da participação máxima de qualquer cidadão em qualquer arena da sociedade em que viva, à qual ele tem direito, e sobre a qual ele tem deveres (grifo do autor).

2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS COM PERSPECTIVAS INCLUSIVAS

Com o inciso III do Art. 208 da Constituição Brasileira, o qual se refere ao atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino" e na sua Política Nacional de Educação Especial (MEC/SEEP, 1994), o MEC estabelece como diretrizes da Educação Especial apoiar o sistema regular de ensino para a inserção dos portadores de deficiências, e dar prioridade quando do financiamento a projetos institucionais que envolvam ações de integração. Esta mesma definição foi posteriormente reforçada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n°. 9.394/1996), e recentemente nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na

individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais.

⁷ Utilizamos aqui a participação não somente no sentido de pertencimento, mas de poder decisório.

Educação Básica(CNE / CEB, 2001). Mas somente a proposição de leis não garante a efetividade dessa clientela ser incluída, corroborando com a exclusão. O despreparo dos professores do ensino regular para receber em suas salas de aula, geralmente repletas de alunos com problemas de disciplina e aprendizagem, contribuem para essa realidade de exclusão (BUENO,1999; GLAT, 1995; 2000; GOFFREDO, 1992; entre outros).

A LDB 9394/1996 reconhece a importância deste aspecto como pré-requisito para a inclusão quando estabelece, em seu artigo 59, que:

[Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:
(...)
III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;]
(BRASIL, 1996)

A Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica situa que, para o desempenho das suas funções enquanto docentes, esses devem, entre outros aspectos, ser capazes de:

Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos, responsabilizar –se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos [...] (BRASIL, 2000.p.5).

Ressaltamos assim, que com a formação inicial, na graduação, os futuros docentes da educação básica precisam desenvolver competências para atuar também com alunos que apresentem ou não, necessidades educacionais especiais em qualquer etapa ou modalidade de ensino, na perspectiva de se efetivar a educação inclusiva.

Também nesse sentido, a *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994), reconhece a educação inclusiva como uma dimensão que vai além da inserção dos portadores de deficiências, pois esses não são os únicos excluídos do processo educacional, reforçando assim a necessidade de uma formação que contemple os requisitos das turmas heterogêneas.

A história nos mostra que milhares de professores são formados nos Cursos de Licenciaturas pelo país afora e lançados ao mercado de trabalho – as escolas, com todos os seus dilemas, embates e relações conflituosas. E a pergunta que não quer calar, essa formação dá conta de entender e lidar com toda essa complexidade e também com a responsabilidade de formar cidadãos, ou ainda, lançá-los ao mercado de trabalho? Será que dentro da temporalidade de quatro anos isso é possível?

Alguns estudos e pesquisas sobre políticas públicas educacionais (MATTOS, 2006; SPALA, 2005; VIANNA, 2005; OGURA, 2002) reforçam a discussão sobre inclusão, e direcionam para a questão da formação de professores. Evidencia-se na fala da Secretária de Educação Especial do Ministério da Educação, Claudia Pereira Dutra, em 2005, um novo panorama educacional, qual seja,

No novo panorama educacional, a formação docente para a inclusão constitui num dos maiores desafios para construir sistemas educacionais inclusivos que constituem o meio mais eficaz para combater a exclusão educacional e promover a inclusão social a todos(as). (Educar para a Diversidade, BRASIL, 2005, p.30)

Segundo Nóvoa (1997, p. 20): “faz-se necessário colocar a profissão docente e a formação de professores no primeiro plano das preocupações educativas”, mas sem depositar na prática do professor o peso de uma reforma educacional, ou ainda o êxito da inclusão, ou solução dos problemas que historicamente fazem parte do contexto da escolarização. Bueno (1999, p.15) afirma que a primeira dificuldade a ser enfrentada na efetivação da proposta da escola inclusiva, é a formação docente deficitária, pois,

[...] na medida em que, por um lado, os professores do ensino regular não possuem preparo mínimo para trabalharem com crianças que apresentem deficiências evidentes e, por outro, grande parte dos professores do ensino especial tem muito pouco a contribuir com o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino regular, na medida em que têm calcado e construído sua competência nas dificuldades específicas do alunado que atende, porque o que tem caracterizado a atuação de professores de surdos, de cegos, de deficientes mentais, com raras e honrosas exceções, é a centralização quase que absoluta de suas atividades na minimização dos efeitos específicos das mais variadas deficiências.

É preciso, portanto, redirecionar as discussões, abrindo espaços de ação e conseqüentemente, de valorização da história e da bagagem do professor, argumento este enfatizado por Freire e Valente (2001, p. 76) :

O professor (da classe especial) certamente conhece o diagnóstico do aluno – as principais características e decorrências de seu quadro patológico – mas quase nunca usa este dado como ponto de partida para conhecer as potencialidades do sujeito. O diagnóstico é mais frequentemente visto como um fator limitante na vida escolar do aluno: define o que o sujeito não pode fazer. Paradoxalmente, a situação da escola regular não é muito diferente. Falta, na maioria dos casos, uma reinterpretação das dificuldades e necessidades do aluno no contexto escolar.

Dessa forma, podemos evidenciar que a discussão dos autores reafirmam a necessidade de uma formação consistente e que possibilite a inclusão de uma forma consciente e efetiva. Mas também nos apresenta outro foco de estudo, que seria a segmentação entre a instituição formadora e a escola, locus onde se efetivaria a prática do aprendizado. Nos últimos anos, as políticas educacionais brasileiras passaram por um conjunto de reformas que colocou em destaque as propostas curriculares de formação docente. Uma série de regulamentações no âmbito do legislativo , após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, objetiva garantir a qualidade da formação docente, mas ainda é possível perceber uma lacuna entre esses espaços: de formação e escola, acarretando assim dificuldades para a prática pedagógica inclusiva. As leis em favor da inclusão constituem-se num passo importante para a mudança social, entretanto é necessário colocar em prática aquilo que se conquistou no âmbito legislativo. Pietro (2006, p. 58) defende,

[...] uma formação docente que abranja os princípios da inclusão: Os conhecimentos sobre o ensino de alunos com necessidades educativas especiais não podem ser de domínio apenas de alguns “especialistas”, e sim apropriados pelo maior número possível de profissionais da educação, idealmente por todos (p. 58).

O papel do professor no contexto do ensino superior remete a uma postura ativa, dialética, política e ética, fazendo com que este educador tenha um

compromisso permanente com a vida dos alunos, assim como com a sua autonomia, oportunizando espaços onde a liberdade possa ser exercida de forma criativa e espontânea (CASTANHO; FREITAS, 2005).

Como já sabemos, a proposta da educação inclusiva ganhou força no Brasil na década de 1990, procurando obedecer aos compromissos assumidos na Declaração de Educação Para Todos (1990) e na Declaração de Salamanca (1994), que norteiam as políticas públicas de educação dos países ditos em desenvolvimento. O paradigma atual da educação, impulsionado pelas ideias de inclusão, delinea um perfil diferente de educador. Pietro (2006, p. 60) reforça, nesse sentido que:

Todo plano de formação deve ser para que os professores se tornem aptos ao ensino de toda demanda escolar. Dessa forma, seu conhecimento deve ultrapassar a aceitação de que a classe comum é, para os alunos com necessidades, um mero espaço de socialização.

Nesse sentido, temos que concordar com Mantoan (2006) que aponta para a necessidade de que todos os níveis dos cursos de formação de professores devem sofrer modificações em seu currículo, de modo que os futuros professores aprendam práticas de ensino adequadas às diferenças.

Denari (2006) discorre sobre a diversidade do alunado, bem como sobre a necessidade de formação, pois os estudantes de Letras e demais Licenciaturas não podem sair da graduação sem o conhecimento sobre a educação inclusiva:

Para tanto, a formação docente de educação tem de ser mais especializada para atender à diversidade do alunado, recomendando a inclusão de disciplinas ou conteúdos afins, nos diferentes cursos de formação que contemplem, ainda que minimamente, o campo da E.E. (DENARI, 2006, p. 59).

Pietro (2006, p. 58) defende uma formação docente que abranja os princípios da inclusão dizendo que:

Os conhecimentos sobre o ensino de alunos com necessidades educativas especiais não podem ser de domínio apenas de alguns “especialistas”, e

sim apropriados pelo maior número possível de profissionais da educação, idealmente por todos.

Já Skliar (2006) aponta que pode haver uma superficialidade sobre o tema, e que os estudantes apenas adquiram um discurso racional da proposta inclusiva, sem ter mudanças de postura e que continuem com práticas segregacionistas.

Ferreira e Padilha (2007) nos alertam contra a ingenuidade da possibilidade de soluções fáceis, dão alguma visibilidade sobre os desafios que enfrentamos: desafios que não são somente dessa ou daquela fase de escolarização, ou escola, ou professora, ou desse ou daquele aluno, mas desafios da própria humanidade e, nela, a história da escola. Assim sendo, esclarecem os autores, tanto a educação das pessoas deficientes quanto a chamada educação escolar comum ainda está centrada no “desenvolvimento de habilidades e assimilação de informações”, o que “também não é a resposta para uma educação inclusiva” (FERREIRA E PADILHA, 2007, p.118).

Portanto, a formação do professor, a partir do conteúdo específico e do pedagógico, constitui-se numa questão importante para os cursos de licenciatura construírem uma dinâmica e um espaço interdisciplinar. Enquanto isso não ocorrer, dificilmente se obterá uma visão global do processo de formação dos professores (CANDAU, 1999, p.44) e o professor não desempenhará o papel profissional que responde às expectativas da sociedade (KENSKI, 2001, p.95). Assim, o desafio de sair da semieducação ou da semiformação⁸ tem sido recorrente nas propostas educacionais e na formação dos profissionais docentes. Vale aqui destacar as palavras de Moreira (2002, p. 45-46):

Na formação do professor deve-se evitar a dissociação usual entre o ensino dos conteúdos específicos e o ensino das disciplinas pedagógicas. Formar um professor técnica e politicamente competente significa formar um professor que integre, em sua atuação, conhecimentos, habilidades, crenças, valores, emoções e comprometimentos. Como poderemos formá-lo sem articularmos os diversos momentos de seu preparo?

⁸ De acordo com Adorno(1970) este tipo de formação denominada de “semiformação” é um fenômeno em que os bens culturais são servidos às massas sem que a socialização do acesso signifique a efetivação do potencial libertador, conscientizador e crítico da cultura como momento formador. A “semiformação” seria uma “deformação”.

Sendo um dos argumentos dos professores em relação ao processo de inclusão, o não estar preparados para trabalhar com estudantes que apresentam deficiências ou limitações, Skliar (2006) afirma que não existe nenhum consenso sobre o que significa “estar preparado” e, muito menos, acerca de como deveria se pensar a formação quanto às políticas de inclusão propostas em todo o mundo. O autor propõe, então, uma revisão sobre a formação docente sob a ótica da inclusão, porém, não se tem uma ideia muito clara de como isso pode ser feito.

Muito se fala sobre inclusão, mas o que mais se conhece é uma parte da lei que determina a entrada de pessoas com deficiência/ necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino. Corre-se para cumprir essa lei, mas não se luta pela qualidade da inclusão. Esse tipo de concepção, segundo Carvalho (2004) leva a uma leitura equivocada do que é a inclusão escolar. O autor aponta algumas limitações, como supor que é um assunto específico da educação especial; acredita que a proposta é dirigida, apenas, a alunos portadores de deficiência; supor que alunos de altas habilidades/superdotados não são sujeitos da proposta de inclusão escolar; afirmar que o paradigma da inclusão “supera” o da integração, etc.

Assim, quanto mais distante dos princípios da inclusão e das políticas públicas que norteiam a sua implantação, maior a superficialidade da prática do professor, que não teve em sua formação a base para se pensar e atuar na perspectiva da inclusão. Não que apenas esses conhecimentos sejam necessários para efetivar a inclusão escolar, mas é o começo para uma conscientização do processo.

2.3 FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS/ PORTUGUÊS E A INCLUSÃO

Pensar o processo de ensino e de aprendizagem do curso de Licenciatura em Letras / Português implica em definir os fins, os meios, os conteúdos, o papel do professor, o que é aprendizagem, as formas de avaliação. Sendo assim, a natureza epistemológica do papel do professor está condicionada ao saber-fazer, que fomenta saberes que vão além de saberes éticos, morais e técnico-científicos. Bem como, requer saberes interpessoais, pessoais e comunicacionais, para que a relação estabelecida entre alunos e professores possa favorecer o processo de

ensino e de aprendizagem. No curso de Licenciatura em Letras/Português estes saberes assumem importância uma vez que os professores agem como mediadores do conhecimento. E nesse processo de troca, o aluno do curso de Licenciatura em Letras Português é um dos sujeitos do processo de ensinar e aprender. Neste processo de construção de conhecimento, assume-se uma postura de curiosidade epistemológica, marcada pelo interessar-se por novas aprendizagens e desenvolver a capacidade de trabalhar em grupo, atitudes de ética e de humanização, responsabilidade e espírito crítico-reflexivo.

Nesse sentido, é importante ressaltarmos a avaliação da aprendizagem como parte integrante desse processo educativo, vinculando-se diretamente aos objetivos da aprendizagem no contexto do projeto do Curso de Licenciatura em Letras/Português. Conforme consta, esta deve ser realizada de forma contínua, considerando o desempenho do aluno em relação ao que foi planejado, visando à tomada de decisão em relação à consecução dos objetivos propostos, conforme se observa no trecho a seguir, que se refere aos Parâmetros Curriculares Nacionais⁹:

Uma vez que as práticas de linguagem são uma totalidade e que o sujeito expande sua capacidade de uso da linguagem e de reflexão sobre ela em situações significativas de interlocução, as propostas didáticas de ensino de Língua Portuguesa devem organizar-se tomando o texto (oral ou escrito) como unidade básica de trabalho, considerando a diversidade de textos que circulam socialmente. Propõe-se que as atividades planejadas sejam organizadas de maneira a tornar possível a análise crítica dos discursos para que o aluno possa identificar pontos de vista, valores e eventuais preconceitos neles veiculados. (BRASIL, 1998, p. 58-59)

No plano de legislação para o Ensino Superior, com a Portaria nº 1793 de 1994 (BRASIL, 1994), que recomenda a inclusão de disciplina obrigatória, que trate dos aspectos ético-políticos da integração das pessoas portadoras de necessidades educativas especiais, nos Cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas, a disciplina é concebida a partir do pressuposto de educação inclusiva como um espaço de igualdade, liberdade, democracia, participação e autonomia. Dessa forma, cabe analisarmos a grade curricular e o ementário das disciplinas para

⁹ BRASIL, Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/* Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, MEC/SEF, 1998, p. 58-59.

que possamos então refletir se é possível através delas proporcionar a análise crítica sobre a inclusão.

Nesse caso, nos deteremos na análise das disciplinas como um todo, para num segundo plano, a grade curricular seja observada com mais atenção.

Conforme observamos na grade curricular do curso de Letras/Português (ANEXO A), temos as disciplinas obrigatórias e as optativas. Podemos observar também que constam as disciplinas: História e cultura afro-brasileira e indígena (disciplina optativa) e Língua Brasileira de sinais (disciplina obrigatória) que são de preparação para a diversidade. Na análise das disciplinas optativas (ANEXO B) podemos perceber que consta mais uma disciplina que se refere à inclusão: Educação Inclusiva e Linguagem, mas vale lembrar que o leque de disciplinas optativas é ofertado caso tenha demanda e professor disponível.

Como bem nos lembra, Candau (1988) enquanto os professores de todas as disciplinas implicadas na preparação de futuros professores não assumirem, de fato, sua responsabilidade específica e comum, essa preparação continuará precária, e não depende da estipulação dessa ou daquela disciplina, para atender as perspectivas da educação inclusiva.

No ementário das disciplinas do Curso de Licenciatura em Letras / Irati, currículo iniciado em 2009, na Licenciatura em Letras / Português, constam a que se propõem tais disciplinas, e passamos a descrevê-las a fim de que se possa investigar a inserção da perspectiva inclusiva em cada uma delas.

A deficiência, assim como a negritude, a velhice, a pobreza, a etnias, dentre tantas outras, são condições humanas que vivem sob o rótulo da diferença, e o modo como são valorizados ou desvalorizados gera relações excludentes. Para Barreiros (2005, p. 4):

[...] esses sujeitos passam a se constituir da tradição e dos estereótipos [SIC], oriundos da herança social, que imprime no corpo e na mente um discurso excludente e de inferiorização, muitas vezes decorrentes da insensibilidade e da falta de reconhecimento da diferença.

Existem questões étnicas, culturais, de gênero, dentre outras, que também merecem atenção e estão muito presentes nas escolas. Essas diferenças são tão marcadas e discriminadas quanto à deficiência, sendo assim, a formação de

professores precisa estar imersa na realidade social. O ideal é reconhecer a igualdade de direito entre os seres humanos, independentemente de suas diferenças e universalizar a educação (SILVA, 2004).

Assim, a inclusão vem interferir, mexer com uma estrutura estagnada e cômoda para alguns; envolve muitas mudanças e por isso é um processo sem fim com vistas a aumentar a aprendizagem e participação plena de todos os sujeitos que compõem, direta ou indiretamente, o universo institucional (SANTOS 2003a). O movimento inclusivo consiste numa força extremamente renovadora para a educação no seu todo. Sendo assim, a riqueza pedagógica necessária à escola inclusiva beneficia a todos os alunos tanto no aspecto pedagógico quanto no relacional e cívico. Na medida em que a escola como um todo, se propõe a colaborar para a efetivação da inclusão, os professores diminuem suas resistências e sentem-se motivados com relação aos desafios pedagógicos decorrentes do contexto.

Não se pretende um estudo sobre as culturas, mas segundo Silva (2000) apud MACEDO e BARREIROS (2006, p. 5) “torna-se necessário compreender a produção dessas diferenças, os mecanismos e as instituições envolvidas nessa produção. Com isso, será possível problematizar a diferença ao invés de apenas reconhecê-la”. É necessário traduzir em atos educativos e pedagógicos os direitos da criança com NEE, criando novos e diferentes dispositivos visando diversificar não somente as práticas pedagógicas, mas toda a estrutura do sistema educacional. Essa diversificação é que efetiva um sistema escolar verdadeiramente inclusivo.

Discute-se a questão da formação do profissional docente que possa atuar em contextos inclusivos de forma reflexiva e crítica, sobre o seu papel e da instituição formadora. E dessa ótica, surge uma preocupação: formar professores que consigam lidar com a pluralidade de culturas e a diversidade existente no âmbito escolar, carregando suas marcas identitárias, subjetivas e complexas construídas histórica e culturalmente. No âmbito da formação inicial do professor deve-se contemplar, além dos temas curriculares que já estão contemplados, os conhecimento dos diferentes tipos de deficiências, das diferentes pedagogias e didáticas, dos fenômenos de representação psicológicos e relacionais ligados à questão da deficiência, bem como o reconhecimento das problemáticas da sociedade e da escola inclusivas.

A perspectiva do presente estudo é tratar a inclusão como um processo dialético, um conceito amplo, uma perspectiva de olhar que não privilegia somente uma parte da população; não se limita à simples inserção de pessoas rotuladas como diferentes num ambiente do qual têm sido excluídos e também não se restringe a algumas pontuais áreas da vida humana. (SANTOS, 2003a), como as deficiências, transtornos ou déficits, mas ao sujeito como um todo, um ser social e único.

Não se pode deixar de ressaltar que numa instituição além das ementas, das grades curriculares e das políticas públicas que regem o tema inclusão, temos pessoas, que valorizam (ou não) certos aspectos e na medida em que as políticas da instituição manifestem outros valores expressamente ou implicitamente, temos um palco, uma arena social repleta de possíveis embates, mas também de encontros. Aí reside a complexidade do tema, pois,

Algumas pessoas falam como se pudéssemos identificar escolas [instituições] que sejam ou não sejam —inclusivas [...] Uma escola inclusiva pode ser considerada como aquela que inclui, que valoriza igualmente todos os alunos das comunidades locais ou da vizinhança, e que desenvolve abordagens de ensino e aprendizagem que minimizam agrupamentos com base no rendimento ou nas deficiências [...] Tal escola inclusiva é um ideal alusivo, que só existiria quando nenhuma diferença fosse desvalorizada na sociedade (BOOTH e AINSCOW, 1998 apud SANTOS, 2000b, p.74)

Esse ponto de vista, abre espaço para pensarmos (e repensarmos) sobre a responsabilidade, em relação ao lugar que cada um ocupa nesse sistema, como cidadãos e professores. “Educadores, principalmente, por seu papel de formadores, têm que tomar para si a responsabilidade pelo futuro da humanidade e ocupar um lugar efetivamente consciente no direcionamento do futuro” (ALVES, 2008, p.85). Tessaro (2005) demonstra firmeza na sua posição quanto à formação docente e enfatiza que:

[...] é indispensável uma reforma na formação dos professores que precisam aprender a identificar e atender às necessidades especiais de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos portadores ou não de deficiências. (TESSARO, 2005, p. 49).

As mudanças na formação dos professores precisam proporcionar um preparo que atenda questões teóricas e metodológicas, capazes de efetivar a inclusão escolar., e vale salientar que as licenciaturas tem um papel importantíssimo nesse processo, pois farão o alicerce da rede de educação básica, como ratifica Tessaro (2005, p. 50) dizendo:

[...] a melhoria da formação dos professores da rede regular de ensino em relação às necessidades educativas especiais; a definição de uma política que venha subsidiar princípios e práticas para as necessidades educativas especiais, criando normas uniformes sobre a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência- física, intelectual, social, emocional, linguística, ou outras- e desenvolvimento de uma pedagogia que se ajuste às necessidades de cada criança, ao invés de cada criança se adaptar aos supostos princípios quanto ao ritmo e a natureza do processo educativo.

Tessaro (2005) afirma que os professores, na sua maioria, se sentem inseguros, preocupados e desamparados em sua atuação profissional, o que acarreta intensa carga negativa para a sua formação. O professor ainda experimenta imensa dificuldade em compartilhar abertamente seus conhecimentos e ignorâncias, e esta postura em nada contribui para a inclusão. É preciso que cada professor saia do âmbito de sua disciplina em favor de uma construção coletiva das práticas pedagógicas.

Dessa forma, faz-se necessário num processo de formação desenvolver a consciência crítica do professor sobre a aprendizagem de seus alunos, sejam eles deficientes ou não (GAZINEU, 2006). O referido autor defende que a formação dos professores deve melhorar para efetivamente atender as bases da educação inclusiva. Tal proposta deve ser profunda, buscando eliminar certas ideias e ranços em relação à aprendizagem, desafiando o educador a olhar as diferenças por outro ângulo. É importante frisar, segundo Gazineu (2006), que por detrás da deficiência rondam muitos preconceitos e estigmas, notadamente marcados na vida social. Perceber no indivíduo as suas potencialidades constitui o primeiro passo para que o professor, de fato, desempenhe uma prática pedagógica inclusiva em seu ambiente profissional.

O educando, por sua vez, precisa ser participante da vida cultural e social, aprender e compreender a realidade e suas experiências, e a sua formação deve

permitir que ele se torne um cidadão, consciente, crítico e transformador. Assim, Rego (2004, p. 107) afirma que:

O bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, ou seja, que se dirige às funções psicológicas que estão em vias de se completarem. Essa dimensão prospectiva do desenvolvimento psicológico é de grande importância para educação, pois permite a compreensão de processos de desenvolvimento, que embora presentes no indivíduo, necessitam da intervenção, da colaboração de parceiros mais experientes da cultura para se consolidarem e, como consequência, ajudar a definir o campo e as possibilidades da atuação pedagógica.

A construção do conhecimento é interpessoal, conforme afirma Patto (2004, p. 325):

Através da compreensão das diferenças entre os seres humanos, somos capazes de compreender a sua humanidade mais profunda; através dessa compreensão podemos eliminar muitas de nossas perplexidades e obter maior produtividade; podemos também, impedir um comportamento agressivo no tratamento dos educandos, pois compreendemos que nossa revolta resulta dos mesmos elementos que constituem o seu comportamento.

O desenvolvimento dos profissionais de ensino e, de maneira especial, o seu processo formativo com vistas a atender às demandas e necessidades do exercício profissional, são percebidos de maneira amplificada. Para Villar (apud GONZÁLEZ, 2002, p. 253), o:

[...] objetivo da formação do professor, em uma perspectiva questionadora-reflexiva, é transformá-lo num profissional emancipador, crítico e pesquisador de sua prática, que ao mesmo tempo, desenvolverá o pensamento reflexivo, ao se envolver interativamente no cenário onde realiza sua prática. A formação de professores, nesse contexto, implica um compromisso político e institucional, em que se aprende a interação crítica entre a instituição e a escola e se relaciona a escola com o meio que a circunda. A reflexão como base do questionamento crítico é um elemento imprescindível para a nova perspectiva de formação docente.

Observando essa perspectiva, retornamos ao contexto do Curso em Licenciatura em Letras/Português, no qual essa formação precisa possibilitar a

análise crítica das diversas linguagens que se apresentam nesse contexto da educação inclusiva. O professor, e nesse caso o de Português, no contexto da educação inclusiva necessita, muito mais que estar e ser preparado para lidar com as diferenças, com a singularidade e a diversidade de todas as crianças e não como um modelo de pensamento comum a todas elas. Da mesma forma,

Cabe a ele, a partir de observações criteriosas, ajustar suas intervenções pedagógicas ao processo de aprendizagem dos diferentes alunos, de modo que lhes possibilite um ganho significativo do ponto de vista educacional, afetivo e sociocultural (PRADO e FREIRE, 2001, p.5).

Muitos educandos com necessidades educacionais são interpretados como “especiais”. Conforme Nogueira (2000, p.36):

Este fato deve-se a que os currículos de formação de professores, em sua grande maioria, possuem reduzida carga horária com informações sobre alunos com necessidades educacionais especiais, tornando-se desta forma difícil, senão impossível, que os professores consigam identificar e trabalhar eficientemente com estes alunos em suas salas de aula.

No caso específico do curso de Licenciatura em Letras/ Português, podemos observar que somente duas disciplinas fazem referência à educação inclusiva e a inclusão, sendo que uma delas de forma obrigatória e outra de forma optativa, o que reafirma a necessidade de uma formação mais efetiva, em que a linguagem, a comunicação dentro de uma visão mais pragmática de comunicação, todos os comportamentos do indivíduo têm função comunicativa, significado, afetam o comportamento de outros indivíduos e também são afetados por este (WATZLAVICK, BEAVIN, JACKSON, 1997).

A comunicação pode ocorrer por várias formas: falar, ouvir, ler, escrever, olhar, gesticular, sinalizar, exibir expressões faciais, posturas e movimentos corporais (WARREN; ROGERS-WARREN, 1985; NUNES, 2002), entretanto, a linguagem oral, sem, no entanto, desconsiderar a língua de sinais, é o meio por excelência de comunicação entre os homens por sua forma privilegiada pela extrema flexibilidade e capacidade geradora de comportamentos complexos e de outros sistemas simbólicos. (WARREN, KAISER, 1988; SCHUMAKER e SHERMAN,

1978 apud NUNES, 1992). O curso de Licenciatura em Letras/Português caracteriza-se por estabelecer uma reflexão crítica voltada para os fenômenos da linguagem em todas as suas manifestações.

Vale ressaltarmos que o processo do desenvolvimento da linguagem está associado ao desenvolvimento cognitivo e é reconstruído individualmente na interação comunicativa com outras pessoas (VON TETZCHNER; MARTINSEN, 1996). E para isso o profissional docente precisa estar preparado em relação a todas as manifestações interativas, além de refletir sobre sua função.

Há necessidade de percebermos as conjecturas dos conceitos de educação inclusiva e inclusão escolar, que segundo Bueno (2008, p. 49), são conceitos distintos e diferenciados, “[...] inclusão escolar refere-se a uma proposição política em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola, enquanto que educação inclusiva refere-se a um objetivo político a ser alcançado”.

E ainda sem mencionar a formação docente que sempre fica em segundo plano pelas políticas públicas, e sendo que para Prieto (2006, p.3) “é preciso investir em políticas públicas de formação continuada também dos professores especializados, tendo como referência que esses deverão compor frentes de trabalho junto com os demais docentes”.

A formação de cada especialidade profissional docente continua sendo feita em cursos separados, estanques, com base na “divisão da ciência”; cursos sem articulação entre si, sem uma base compartilhada e com clara separação interna entre formação em área disciplinar e formação pedagógica: dois universos que não se comunicam além de um reduzido espaço para a formação pedagógica. É o que mostram trabalhos recentes como os de Gatti e Barreto (2009) e Gatti, Barreto e André (2011). Segundo os autores, o objetivo fundamental dos cursos de licenciaturas é formar professores como sujeitos de transformação da realidade brasileira, comprometidos com a busca de respostas aos desafios e problemas existentes em nossas escolas, especialmente nas da rede pública de ensino. Mas será que a formação inicial ou continuada daria conta de um profissional apto para trabalhar com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), e para como parece ser o caso, acabar com as mazelas da educação especial e implantar a educação inclusiva a que se objetiva? Nesse sentido, Garcia (2011, p. 67) nos proporciona a seguinte reflexão:

A lógica de formação proposta e realizada tende a influenciar a organização escolar alimentando a característica de pouca ou nenhuma organicidade entre o trabalho especializado e o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula. A formação de professores nos moldes propostos, mediante uma política de Educação Inclusiva, tem enfrentado a realidade excludente da Educação escolar brasileira? Ou estamos lidando com um enfoque de justaposição de um conjunto de práticas especializadas, metodologias e recursos especializados como imagem de inclusão escolar?

Ainda podemos agregar a esses questionamentos o fato de falta de investimentos e/ou financiamentos por parte dos órgãos públicos para a formação docente. Michels (2011, p. 81) nos indica as intenções dessas organizações ao relatar que:

Em relação à formação, o Banco Mundial (1995) aponta a formação em serviço (ou continuada) como a estratégia mais eficaz para qualificar os professores. Já a CEPAL (1995) indica a modalidade à distância como a mais adequada. Esses dois encaminhamentos juntos (formação em serviço e à distância) seriam para essas agências os mais viáveis economicamente.

Buscando refletir mais sobre a formação, segundo Michels (2011), a formação se esvazia no sentido proposto tornando-se deliberadamente uma ação sem retorno pedagógico qualitativo, pois se exclui da formação o caráter teórico que possibilite a reflexão sobre os processos vivenciados nas escolas e direciona para o conhecimento técnico de deficiências deslocado do contexto histórico-social dos sujeitos envolvidos. Tudo isso leva a descaracterização da formação pela política vigente, mas ao mesmo tempo esse profissional é o instrumento da efetivação da política de inclusão por meio das atribuições descritas na mesma legislação.

Faz-se necessário *re-significar* os cursos de licenciatura. Do ponto de vista teórico–metodológico, os cursos de licenciatura precisam ser revistos a partir de três premissas: a estreita vinculação entre os conteúdos científicos e os pedagógicos; o conhecimento se produz de forma construtiva e a íntima articulação entre teoria e prática (Pimenta, 2009c).

Desta forma, recai sobre esse professor a aplicabilidade prática da educação inclusiva nos moldes atuais, pois ele deve atuar de forma técnica nas salas de recursos e gerir o processo de inclusão escolar, por sua função de articulador dessa política com os demais profissionais, ou seja, é o responsável pela implementação

da política de educação especial. Sendo assim, o profissional docente se aproxima do conceito de “superprofessor” que, segundo Triches (2010, p. 164):

Ou seja, o professor é adotado como aquele que aplica, interpreta e se responsabiliza pelos papéis e pelas políticas. Via professor – a quem se procura controlar – almeja-se chegar às mudanças pretendidas, mesmo que seja só discursivamente ou nos números das avaliações da educação. Deparamo-nos com um movimento contraditório na construção de um superprofessor.

Entretanto, refletir sobre um “novo” modelo de professor significa também desafiar as condições de trabalho a que esses profissionais estão submetidos, com sobrecarga física (número grande de alunos a serem atendidos, trabalho com pais e professores) e mental (com a excessiva responsabilidade). Em meio a tantas discussões acerca da função e formação docente do professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), alguns teóricos como Bueno (1999), Garcia (2011) e Michels (2011) mostram a falta de definição sobre quem é esse profissional. Já Prieto (2006) e Baptista (2011), por vias diferentes, convergem quando do entendimento de que há a necessidade da formação continuada para esses professores e apostam na proposta desse professor ser uma espécie de gerenciador da política de inclusão nas escolas para a efetivação da inclusão escolar. Nesse sentido, Pimenta e Lima (2010), caminham na mesma direção que Gatti, Barreto e André (2011, p.25):

Cada vez mais, os professores trabalham em uma situação em que a distância entre a idealização da profissão e a realidade de trabalho tende a aumentar, em razão da complexidade e da multiplicidade de tarefas que são chamados a cumprir nas escolas. A nova situação solicita, cada vez mais, que esse (a) profissional esteja preparado(a) para exercer uma prática contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local, ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares. Uma prática que depende não apenas de conhecimentos e de competências cognitivas no ato de ensinar, mas também de valores e atitudes favoráveis a uma postura profissional aberta, capaz de criar e ensaiar alternativas para os desafios que se apresentam.

As licenciaturas tem nesse processo de formação um significativo papel, pois os profissionais docentes estarão nas escolas, *lócus* de efetivação da inclusão real.

E para isso necessita-se de mudança de postura desde a sua formação inicial. E assim, reafirma-se a necessidade de uma formação que propicie a reflexão sobre a inclusão e principalmente que oportunize o conhecimento sobre o contexto escolar onde serão inseridos, como profissionais com a função de incluir.

Segundo Gatti, Barreto e André (2011), pelo contexto atual, podemos dizer que há uma crise na formação inicial de professores para a educação básica tal como oferecida pelas Instituições de Ensino Superior (IESs). Segundo estas autoras, crises costumam dar origem a mudanças. Neste sentido, faz-se necessário verificar como iniciativas de novas propostas de formação, que estão sendo implementadas, são colocadas em ação, com o objetivo de prover continuidades ou redirecionamentos.

Outro aspecto, a ser discutido, trata-se dos pontos que são determinantes para a efetivação de uma política de inclusão e disseminação de propostas educacionais. Estas precisam realmente contribuir com o processo ensino aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais e outras condições atípicas de desenvolvimento, bem como, da educação inclusiva como um todo. (FONTES, 2007; OLIVEIRA, SANTOS, 2009; MARTINES, 2009; BRAUN, 2010). No entanto, precisamos refletir também que nenhuma formação é acabada ou prepara completamente o profissional para essa prática (CRUZ, SORIANO, 2010). Essa prática não é tão previsível assim, pois:

[...] as universidades e os centros universitários têm responsabilidade social com a formação de professores e com a educação do nosso país. E mesmo em contextos adversos, é possível construir práticas de formação inicial e continuada comprometida com um ensino de qualidade, que não perca de vista a dimensão ética e política, bem como as discussões e reflexões sobre os fins da educação. (ALMEIDA; BIAJONE, 2007, p. 294).

Podemos relacionar, ainda, que a questão da educação inclusiva não pode ser desvinculada da reflexão sobre a formação do profissional docente e das suas práticas pedagógicas, pois segundo a legislação vigente, a escolarização de alunos com necessidades educativas especiais deve ocorrer em escolas regulares e para isso, o professor precisa buscar uma formação que dê suporte às suas práticas pedagógicas dentro de uma perspectiva de inclusão. No entanto, é no processo de

sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se propõe legitimar (PIMENTA; LIMA, 2010, p.62).

Segundo Beato (2013) para os profissionais de ensino existem dúvidas e interrogações em como atuar na prática num meio inclusivo, agindo diversas vezes de modo empírico, ou seja, sem o conhecimento científico a respeito de como agir em situações inclusivas. O referido autor relata este modo empírico referindo-se a falta de conhecimentos estruturados em torno da inclusão, portanto com o conhecimento de senso comum é o que dificulta cada vez mais o processo inclusivo e seu fortalecimento. É importante ressaltarmos que a visão de educação inclusiva, trouxe alterações quanto a sua concretização, passando a ser considerada como uma educação de qualidade para todos, e não mais a educação voltada apenas para as crianças com necessidades educacionais especiais (GLAT, PLETSCHE, FONTES, 2007)

Cabe, portanto, reafirmarmos a importância do papel da formação nesse contexto, bem como, a responsabilidade social da universidade, principalmente da universidade pública, cujo dever se afirma na produção de conhecimento para a formulação e o debate crítico sobre as políticas educacionais, formação de educadores e demais profissionais, bem como na criação de parcerias e iniciativas inovadoras com a comunidade. Dessa forma, podemos concordar com Charlot (2005) que diz:

O indivíduo formado é aquele que, através de suas práticas, é capaz de mobilizar os meios e as competências necessárias (as suas, mas também eventualmente as dos outros) para atingir um fim determinado em uma situação dada. A prática é direcionada: o que lhe dá pertinência é uma relação entre meio e fins. A prática é contextualizada: ela deve poder controlar a variação; não apenas aquela previsível. (CHARLOT, 2005, p. 90)

Zulian e Freitas (2012) consideram que não se pode conceber a questão da educação inclusiva sem pensarmos na formação do professor e em práticas educativas diferentes voltadas ao uso das novas tecnologias da informação e comunicação. Isto, porque a inclusão de alunos portadores de necessidade educacionais especiais (PNEE) em escolas regulares abrange a realidade do momento.

Ao analisarem a ação do ser professor nesse contexto, Ens e Donato (2011, p. 86) percebem os professores:

[...] encurralados entre tensões e incertezas para desempenhar a função de ensinar, graças às transformações da sociedade, que tem provocado significativas alterações no mundo do trabalho. Por consequência, isso afeta a organização do trabalho e as relações no espaço/tempo do trabalho e da formação. Nesse contexto, a educação, a escola e a profissão de professor passam por profundas transformações, que alteram significativamente o cotidiano do trabalho docente diante das novas exigências profissionais, oriundas das políticas educacionais neoliberais que ditam o novo perfil dos professores, adaptando-os às necessidades do mercado de trabalho.

A formação dos professores precisa garantir que tais profissionais saibam o que fazer mediante as diferenças encontradas nas escolas. Não é mais possível “correr o risco” de que o professor não saiba trabalhar com alunos diferentes, independentemente de quais diferenças possam estar presentes no contexto escolar. E esse perfil docente flexível e polivalente acaba sendo desejado, esperado e necessário para dar conta do trabalho nas escolas, bem como planejado pelas políticas públicas de formação de professores, e aferido numa avaliação externa. Assim,

A formação pode ser entendida como uma medida de prevenção do risco, qual seja, de o professor eventualmente deparar-se com uma gama bastante diversa de alunos e não saber como conduzir todos adequadamente, ampliando, por sua vez, outros riscos: o de esses alunos não se manterem na escola comum, não usufruírem os supostos benefícios da educação [...] (MACHADO, 2011, p. 63).

Portanto ao pensarmos sobre o desafio de incluir alunos com necessidades educacionais especiais em sala de aula, o professor precisa buscar recursos que os beneficiem e atendam suas reais necessidades, sendo que uma consideração a ser levantada é a de que a formação do professor passa a ser uma construção contínua. Na renovação da realidade de sala de aula, o professor assume o papel de mediador, pesquisador e motivador, ao tornar-se um colaborador no processo de aprendizagem. Fávero (2001, p. 67) afirma que:

[...] aceitar a formação profissional como um processo significa aceitar, também, que não existe separação entre formação pessoal e profissional. Implica reconhecer que não há uma formação 'fora' de qualquer relação com os outros, mas 'dentro' da relação com a realidade concreta.

Com a política de inclusão, o Ministério da Educação já vem a muito apontando a necessidade de incorporar conteúdos sobre necessidades educacionais especiais em todos os cursos de graduação, principalmente na área da formação de professores, tanto na Pedagogia com nas demais Licenciaturas (BRASIL, 1994; 1999; 2002). Com relação ao referencial filosófico na área de política educacional inclusiva, percebemos que a inclusão educacional é mais que a presença física e acessibilidade arquitetônica, ou ainda, matricular alunos com deficiência nas salas de aula do ensino regular, é um movimento contínuo que assegura o acolhimento à diversidade humana, bem como o acesso, permanência e qualidade de ensino para todos nas diversas instituições de ensino. Assim, uma formação inicial (e continuada) dos professores voltada para essa proposta, portanto, é uma das medidas mais urgentes para a efetivação das políticas de inclusão escolar. (BUENO, 1999; FONTES, 2007; PLETSCH & GLAT, 2007; PLETSCH, 2010).

Portanto, o processo de formação envolve ensino, instrução e conhecimento elaborado, espaço onde futuros profissionais adotam valores, hábitos e atitudes reconstruindo sua cultura e produzindo um conhecimento de grande relevância para o desenvolvimento humano e profissional. De acordo com Tozetto:

[...] Não se aprende só de ouvir ou ver, é preciso agir sobre o ensino para aprender a ensinar. Ao se preparar para a prática pedagógica, mobilizam-se saberes como discurso abstrato; à medida que se direciona a prática pedagógica para a ação de ensinar, adquire-se o saber da prática, a competência de ensinar. (TOZETTO, 2010, p.35).

Na estrutura educacional inclusiva, que almejamos, torna-se importante a especificidade da experiência em processos diferenciais de aprendizagem da Educação Especial, tanto como campo de conhecimento quanto como área de atuação aplicada (GLAT, BLANCO, 2007), daí a necessidade da universidade manter linhas de ações com foco para a formação de professores especialistas,

tanto em âmbito de formação inicial, quanto continuada. E para isso, se faz necessário reconhecer que a formação do profissional docente é um processo, que deve ser discutido. Segundo Tardif (2001, p. 18), “[...] o magistério merece ser descrito e interpretado em função das condições condicionantes e recursos que determinam e circunscrevem a ação cotidiana dos profissionais”.

A respeito disso, Damasceno e Costa (2008, p. 8) expõem:

Somos capazes de criar condições em espaços de formação que estimulem o desenvolvimento da sensibilidade nos professores. Assim, os indivíduos sensíveis estariam mais abertos ao acolhimento da diversidade humana, reconhecendo-a não como característica que apenas diferencia os indivíduos, mas como essência da natureza humana, desenvolvendo assim a tolerância e aceitação no coletivo social.

Silva (2008b, p. 55) assinala a prática democrática como um princípio da educação inclusiva e acrescenta que:

A formação acadêmica, sozinha, não dá conta de formar professores para a criatividade e para a inclusão em educação, mas, certamente é fundamental para desenvolver nos profissionais e futuros profissionais as potencialidades que permitirão a criação de culturas, políticas e práticas de inclusão.

Dessa forma, a mudança para a inclusão implica na construção e reconstrução de forma processual, e envolvem vários e diferenciados planos de ação, no que se refere à sua natureza: política, administrativa e técnica, dada sua complexidade e “deve ser paulatinamente conquistado” (CARVALHO, 1997, p. 51), pois trata-se de uma tentativa de mudança de paradigmas de uma cultura que ainda não aprendeu a lidar com as “diferenças”. Nesse contexto, constatamos que a profissão docente está diante de novos desafios decorrentes do momento histórico, principalmente pela democratização do acesso à educação por meio da universalização do ensino, o qual trouxe para a escola a inclusão daqueles que antes eram excluídos. É nítido que a escola na contemporaneidade sofre os reflexos de uma sociedade em constante transformação e, por isso, apresenta-se cada vez mais ambígua, multifacetada e cheia de contradições.

CAPÍTULO 3

DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentaremos os procedimentos metodológicos da pesquisa passando por uma breve conceituação e aspectos metodológicos que possibilitaram o estudo e a coleta de dados.

3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Qualquer trabalho científico, segundo Fonseca (2002), tem sua essência na pesquisa bibliográfica, pois assim o pesquisador faz o levantamento dos referenciais teóricos acerca do assunto de sua pesquisa. Para Lehfeld (1991) a pesquisa é o procedimento sistemático e intensivo, que tem por objetivo descobrir e interpretar os fatos que estão inseridos em uma determinada realidade.

Quanto à fase inicial da pesquisa, Doxsey e De Riz (2002-2003) orientam:

A pesquisa ou levantamento bibliográfico é um importante estágio na elaboração do quadro inicial. Se o pesquisador utiliza teorias e conceitos para estudar fenômenos, a leitura é um hábito que deve ser cultivado. Pela leitura, o pesquisador fica conhecendo o que outros pesquisadores e autores disseram a respeito do fenômeno que pretende estudar. Para que você possa otimizar seu tempo, é bom que, ao ler um livro, um documento ou qualquer outro material, você vá levantando as informações que poderão ser úteis. Além de comentar resumidamente as ideias apresentadas, você pode, por exemplo, destacar o que o próprio autor diz sobre a obra ao apresentá-la. Pode, também, escrever destacar trechos para serem usados em citações. É preciso não esquecer de anotar as referências da obra, que devem constar do item referências bibliográficas, caso a obra venha a fazer parte do quadro teórico da pesquisa ou a ser citada no texto. (DOXSEY & DE RIZ ,2002-2003, p. 35-6).

Assim, a pesquisa bibliográfica é considerada “mãe” de toda pesquisa, fundamenta-se em fontes bibliográficas; ou seja, os dados são obtidos a partir de fontes escritas, portanto, de uma modalidade específica de documentos, que são obras escritas, impressas em editoras, comercializadas em livrarias e classificadas em bibliotecas. No entanto a pesquisa documental, é aquela realizada a partir de

documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não-fraudados); ela tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências(FONSECA, 2002).

Minayo (2001) esclarece que a pesquisa qualitativa 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. Segundo Bardin (2009) nem todo material encontrado traz informações valiosas para o contexto pesquisado.

Se se considerarem os textos uma manifestação que contém índices que a análise explicitará, o trabalho preparatório será o da escolha destes. [...] e sua organização sistemática em indicadores. BARDIN (2009, p. 130).

A presente pesquisa será de abordagem qualitativa, e para o tratamento dos dados, será utilizada a análise de conteúdo, que é definida como uma técnica de tratamento de dados de pesquisa, voltada para uma análise objetiva, sistemática e qualitativa do conteúdo de 'comunicações' (em nosso caso, entrevistas), dessa forma, a análise buscou aspectos qualitativos do material selecionado.

Nesse caso, os procedimentos metodológicos escolhidos para a realização desta pesquisa foram: aspectos metodológicos, procedimentos de coleta, técnicas e instrumentos de coleta, população e amostra e procedimentos de análise dos dados serão descritos a seguir.

3.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Alguns autores (ALVES-MAZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 2004; MINAYO & SANCHES, 1993) apontam para superar a contraposição entre abordagens quantitativas e qualitativas, e articular essas duas vertentes. Dessa maneira, Minayo e Sanches (1993) afirmam que: "Do ponto de vista epistemológico, nenhuma das duas abordagens é mais científica do que a outra. [...] Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa" (p.247).

Nesse caso, a entrevista semiestruturada servirá de instrumento para fortalecer e complementar a pesquisa, e implica, de forma geral, na definição prévia das questões. Após a coleta de dados, há o tratamento destes, sendo: identificação (registro feito durante a coleta dos dados), transcrição (em forma de texto) e organização da base de dados. Constituída a base de dados passa-se à análise (codificação e criação de categorias).

A análise de conteúdo, que segundo Bardin (2004), é um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados, que direcionará a explanação e reflexão sobre os dados coletados na legislação e nas entrevistas, e seguir-se-á as fases da análise de conteúdo em seus três pólos: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN,2004, p. 7).

Segundo a autora a pré-análise é a fase da organização e corresponde a um período de instituições, mas tem como objetivo sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. E essa fase possui três pontos importantes: a escolha dos documentos que serão analisados, a formulação das hipóteses e objetivos, e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. A exploração do material consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas.

Hosti (apud Bardin, 2004, p. 39) afirma “ a intenção de qualquer investigação é de produzir inferências válidas” a partir de dados, ou, como nos afirma Namenwirth (apud Bardin, 2004, p. 39) a inferência não passa de um termo elegante para designar a indução, a partir de fatos, assegura ainda que:

É relativamente simples inferirem-se do conteúdo as predisposições causais do locutor – atitudes, valores, motivações, etc. _ mas é difícil preverem-se as comunicações engendradas por estes fatores causais, a partir do seu conhecimento. (BARDIN, 2004, p.39)

Dessa forma, a pesquisa qualitativa, com a coleta de dados, por meio da entrevista semiestruturada, pretende abarcar os dados que possam oportunizar possíveis implicações nas concepções sobre a inclusão, formação docente e

políticas públicas educacionais no curso de licenciatura em Letras/ Português/ UNICENTRO/I.

3.3 POPULAÇÃO

A entrevista semiestruturada foi realizada com nove (09) professores do Curso de Licenciatura em Letras/ Português, sendo um chefe de departamento (que é professor também)(APÊNDICE A) e com quatorze (14) acadêmicos do quarto ano (APÊNDICE B), e por acreditar que a participação dos alunos se faz importante pelo fato de serem sujeitos da formação, em processo de formação inicial, diretamente envolvidos neste processo. As entrevistas foram devidamente transcritas, buscando analisar as possíveis implicações dessas concepções da Inclusão em Educação sobre a formação do licenciando, tendo como referencial as políticas públicas inclusivas.

A coleta de dados, mediante entrevista, junto aos professores e acadêmicos foi realizada nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2014, nas dependências da UNICENTRO/Irati.

3.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para a realização deste estudo, utilizamos a análise documental do projeto do curso e as ementas e grades curriculares das disciplinas¹⁰. Para Lüdke e André (1986, p.38) a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

Para abordagem dos professores e acadêmicos foi realizada a entrevista semiestruturada, que segundo Marconi e Lakatos (2006) é um encontro entre duas pessoas a fim de que uma delas obtenha informações sobre determinado assunto mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento que permite o desenvolvimento de focos de precisão, fidedignidade e realidade do

¹⁰ Optou-se por analisar as ementas de todas as disciplinas obrigatórias e optativas do curso, para obter uma ideia mais generalizada desse currículo como um todo, e como ele foi estruturado.

assunto ou problema pesquisado. Essa técnica foi escolhida porque o número de docentes pesquisados é relativamente pequeno e a entrevista mantém um caráter mais pessoal e de proximidade com o entrevistado, já que buscamos conhecer com maior detalhe o posicionamento desse profissional sobre a inclusão, e cujos dados transcritos foram analisados.

As questões que irão compor o roteiro das entrevistas (APÊNDICE A, B e C), foram elaboradas a partir da leitura prévia dos documentos como estrutura curricular, ementas das disciplinas e a legislação de formação docente das licenciaturas e de inclusão.

Gatti (2005, p.17) ressalta a importância da flexibilidade nesse roteiro, e garante que; “ [...] ajustes durante o decorrer do trabalho podem ser feitos, com abordagem de tópicos não previstos, ou deixando-se de lado esta ou aquela questão do roteiro, em função do processo interativo concretizado”.

O roteiro (APÊNDICE A, B e C) organizado para a coleta de dados desta pesquisa é composto de questões abertas, as quais pretendem diagnosticar qual a abordagem de inclusão é desenvolvida no curso de formação em foco, bem como detectar a forma de trabalho do tema inclusão nas disciplinas do curso.

3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos dados obtidos, utilizamos a análise de conteúdo (BARDIN, 2004, p. 42), o qual:

É um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A análise de conteúdo foi empregada na pesquisa para enfatizar a existência de palavras, frases e expressões dentro de um texto ou conjunto de textos, de acordo com o objetivo da pesquisa.

Minayo (2001, p.74) ressalta que a análise de conteúdo, objetiva verificar hipóteses e/ou descobrir as entrelinhas do material pesquisado: “[...] o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado e/ou simbolicamente explicitado, sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto (seja ele explícito e/ou latente)”. Esse procedimento de análise organiza-se em torno de categorias.

A categorização permite reunir grande número de informações, esquematizando e correlacionando classes de acontecimentos para organizá-los; dessa forma, representa “transformar” dados brutos em dados ordenados. Essa técnica se trata de um processo de classificação, colocação em gavetas ou caixas (BARDIN, 2004) e permite uma abordagem quantitativa no sentido de, após o agrupamento do material em diferentes categorias, construir uma tabela de frequências (ou de porcentagens) dos enunciados assim classificados (L’ÉCUIER, 1999).

Essas categorias podem ser pré ou pós-definidas. A princípio, utilizaremos categorias pré-definidas, que estão de acordo com a perspectiva teórica desse estudo, baseadas na dialética inclusão/formação (BOOTH; AINSCOW, 2002; SANTOS, 2003a; SANTOS; PAULINO, 2008), sendo elas: dimensão da significação/cultura de inclusão, dimensão do desenvolvimento de políticas inclusivas e dimensão de orquestração das políticas inclusivas no curso de formação em estudo.

Desse modo, as três categorias a priori são:

Dimensão da significação/cultura de inclusão	Dimensão do desenvolvimento de políticas inclusivas	Dimensão de orquestração das políticas inclusivas no curso de formação em foco
--	---	--

Após realizarmos a análise dos dados coletados separadamente, trabalhamos com a triangulação de processos metodológicos (MINAYO et al, 2005; ALVES-MAZZOTTI ; GEWANDSZNAJDER, 2004), momento em que realizaremos a articulação dessas três análises.

Aprofundar essa discussão na análise ajudará a pensar como essas relações se dão na formação dos acadêmicos – futuros professores, especificamente do curso de Licenciatura em Letras/Português.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesse capítulo, procedemos a análise dos dados coletados, desde o referencial teórico e documental até as entrevistas semiestruturadas. Para a melhor compreensão o capítulo se subdivide em dois momentos, sendo o primeiro sobre as ementas e o outro, sobre as falas dos sujeitos da pesquisa. As análises perpassam três categorias: Dimensão da significação/cultura de inclusão; Dimensão do desenvolvimento de políticas inclusivas e Dimensão de orquestração das políticas inclusivas no curso de formação.

4.1 O CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS / PORTUGUÊS :UM OLHAR SOBRE AS EMENTAS

Para a realização da análise documental, utilizamos o projeto do curso onde constam as ementas de todas as trinta (30) disciplinas, as quais totalizam as obrigatórias e as optativas, do curso de Licenciatura em Letras Português/UNICENTRO/Irati. Optamos por não incluir os programas das disciplinas nessa análise, porque o programa é flexível, já a ementa é fixa, depois de definida pela Universidade juntamente com os professores. O curso de Letras/Português é composto pelo quadro de dez (10) professores efetivos, dois professores colaboradores que foram alunos na instituição e dezesseis acadêmicos do 4º ano do referido curso. O corpus da pesquisa é composto pelas entrevistas semiestruturadas com nove (09) professores e quatorze (14) acadêmicos do quarto ano. Nesta análise, estamos usando as ementas das disciplinas obrigatórias e as optativas com o objetivo de perceber se a inclusão faz parte desse contexto do ementário. Após a leitura preliminar das ementas, identificamos que os temas que podem provocar debates em relação à dialética inclusão/exclusão são difíceis de localizar, pois da maneira que estão expostos, dependem da interpretação de cada professor, e principalmente em nenhuma ementa consta a relação da aprendizagem com a inclusão.

O gráfico 01 apresenta a proporção das disciplinas segundo o projeto do curso de 2009, ainda em vigência. Nesse caso, consideramos o total das disciplinas ofertadas como obrigatórias e optativas, porém ainda sem levarmos em

consideração o fato da licenciatura única, nas três opções ofertadas no Campus de Irati que são: Letras/Português, Letras/Inglês e Letras/Espanhol. Cabe esclarecermos que atualmente ainda se seguia o modelo curricular que engloba as três licenciaturas.

Gráfico 1 Disciplinas ofertadas no Curso de Licenciatura em Letras/Português-2009



Fonte: Projeto do Curso de Letras/ autora

Como podemos observar no gráfico 01 o número de disciplinas obrigatórias é menor que aquelas oferecidas de forma optativas, o que pode gerar a interpretação de que o acadêmico tem total liberdade para definir sua formação. Mas a oferta da disciplina optativa está condicionada a um número de dez (10) alunos regularmente matriculados na série ou semestre, para cada disciplina, e à disponibilidade de carga horária do docente habilitado, conforme regulamenta em seu artigo 3º, parágrafo único, a Resolução nº 089/2001 CEPE/UNICENTRO, bem como à escolha da formação nas três áreas citadas acima.

Também vale ressaltar que, na Resolução nº 25 COU/UNICENTRO de 16 de janeiro de 2009, que aprovou o Currículo do curso de Graduação em Letras da UNICENTRO, Campus de Irati, bem como aprovou as diretrizes desse curso para a realização de estágio não obrigatório e dá outras providências, é especificada a

carga horária, o período de integralização e a departamentalização e ementário, bem como, a matriz curricular assim definidos:

Art. 2º a carga horária do curso é de 2954 horas para a habilitação de Português.

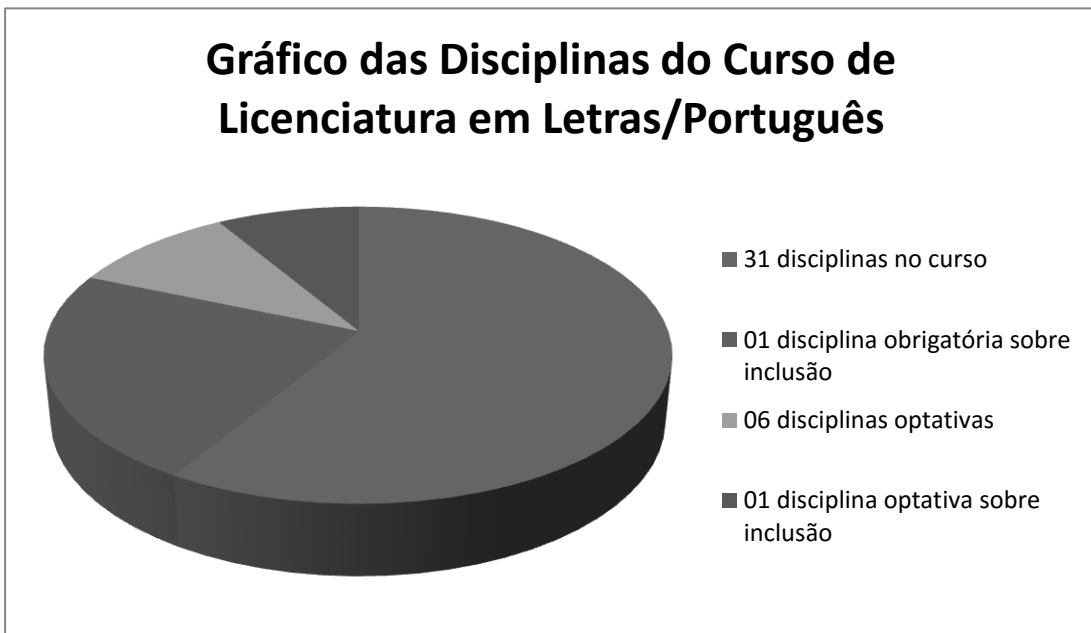
Art. 3º o período de integralização desse curso é de no mínimo quatro e no máximo sete anos.

Art. 5º a departamentalização das disciplinas e o ementário constam dos anexos I-A, I-B, I-C e II-A, II-B, II-C, desta resolução.

Art. 6º a matriz curricular desse curso está organizada segundo o regime seriado anual previsto no Regimento da Unicentro. (UNICENTRO, 2001)

Dessa forma, de acordo com a matriz curricular do curso de Licenciatura em Letras/Português/UNICENTRO/I, observamos no gráfico 02 (abaixo) que há uma inversão referente às disciplinas obrigatórias e as optativas, conforme no gráfico anterior, o qual o número das disciplinas obrigatórias passa a ser maior, levando em conta a Resolução nº 089/2001 CEPE/UNICENTRO, já com a definição das disciplinas optativas ofertadas para o curso de Licenciatura em Letras/Português.

Gráfico 2 - Disciplinas do Curso de Licenciatura em Letras/Português - 2009



Fonte: Projeto do Curso de Letras/ autora

Como podemos observar o número de disciplinas no referido curso que tratam da inclusão é pequeno, e são aquelas especificadas pela legislação vigente,

o que nos remete a uma reflexão sobre a forma de oferta das mesmas e, principalmente se somente duas disciplinas (uma obrigatória e outra optativa) poderão dar suporte para uma formação inclusiva destes acadêmicos?

A Resolução nº 089/2001 CEPE/UNICENTRO ainda vigora. Vale lembrar que sobre a departamentalização das disciplinas, a disciplina de Libras, chama a atenção, pois através dessa departamentalização das disciplinas (anexo II da Resolução nº 012/98 COU/Unicentro) não aparece a Língua Brasileira de Sinais no Departamento de Letras), sendo que ela (LIBRAS) só aparece no departamento de Metodologia e Prática de Ensino. No referido departamento, constava como ementa da disciplina LIBRAS:

a aquisição da Linguagem Brasileira de Sinais em um processo interativo na educação da pessoa portadora de deficiência auditiva e como instrumental linguístico no processo de desenvolvimento psico-social do portador de surdez. Aspectos linguísticos de Libras.(Resolução 012/98 COU/Unicentro)

Mais tarde, com a Resolução nº 004/2001 COU/UNICENTRO que convalidou o currículo do curso de Letras da UNICENTRO, Campus Universitário de Irati e dá outras providencias, já aparece no Anexo IV a disciplina Língua Brasileira de Sinais (68h), como disciplina optativa.

Com o Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005) que regulamenta a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais LIBRAS e mediante o Processo nº 0565/2008 de 03/06/2008 que trata da readequação curricular do Curso de Letras/ UNICENTRO, Campus de Irati, referentes à carga horária do curso de Letras/Irati, bem como as ementas e referências bibliográficas sugeridas para as disciplinas de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e História e Cultura Afro-brasileira e indígena, podemos perceber que a ementa da disciplina de Libras sofreu alteração e passa a ser obrigatória, a saber:

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), no contexto histórico-cultural e educacional dos surdos. Identidade cultura e comunidade surda. Língua Brasileira de Sinais e a família, frente ao bilinguismo. Aspectos linguísticos da língua de sinais como primeira (L1) e como segunda (L2).

Dessa mesma forma, a Resolução nº 01 de 17/06 /2004 instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira, preconizando também o processo de readequação curricular. Na proposição da ementa de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena (código 1155/I H/A 68) podemos observar a seguinte redação:

Noções de cultura erudita, popular e de massa. As culturas africana e indígena na construção da identidade cultural brasileira. A história política, econômica e social do africano e do indígena na formação da sociedade brasileira. Construção do mito brasileiro da democracia racial. As relações étnico-raciais contemporâneas. A representação cultural e social do índio e do negro no discurso midiático e literário. (**Processo 0565/2008 de 03/06/2008** de readequação curricular do curso de Letras Campus de Irati).

Nessa ementa podemos observar uma amplitude maior sobre a disciplina, bem como a ideia subjacente de que a reflexão é uma constante na proposta, mas vale lembrar que a prática é do professor da disciplina.

Passemos então a descrição das disciplinas, bem como a pontuação de alguns detalhes já percebidos neste olhar e aproximação de análise:

A disciplina de Didática (código 0545/I e C/H 68) coloca a proposição de trabalho da seguinte forma:

A didática e o ensino de línguas. O planejamento e a avaliação escolar no processo pedagógico. Procedimentos didáticos e estratégias de ensino. O uso de tecnologias no ensino de línguas. A ética profissional no magistério. (**Processo 0565/2008 de 03/06/2008** de readequação curricular do curso de Letras Campus de Irati)

Nessa observação já se podemos constatar que o tema em análise não está posto no texto da ementa, dessa forma a ideia subjacente é que fica a critério de cada professor.

A ementa da disciplina de Ensino de Literatura de Língua Portuguesa (Código 0629/I c/h 68) apresenta-se dessa forma:

Reflexões teórico-metodológicas do ensino de Literatura (lítica, épica e dramática), tendo em vista a sua prática no Ensino Fundamental e Médio

(**Processo 0565/2008 de 03/06/2008** readequação curricular do curso de Letras Campus de Irati)

Nesse caso, a ementa não menciona a perspectiva inclusiva, prevalecendo a individualidade de cada professor e de sua prática.

A disciplina de Estágio Supervisionado I (0607/I c/h 136) menciona

Abordagens de ensino de língua materna. Planejamento, elaboração e análise de material didático específico. Contato com a realidade educacional. Assistência ao professor em serviço através da observação e atuação em sala de aula no ensino fundamental (**Processo 0565/2008 de 03/06/2008** de readequação curricular do curso de Letras Campus de Irati).

Sendo que o Estágio Supervisionado II (código 0612/I C/H 136) propõe:

Ensino de língua materna através de consideração e prática de procedimentos e estratégias diversas. Elaboração e execução de projetos nas escolas. Assistência ao professor em serviço através da observação e atuação em sala de aula no ensino médio (**Processo 0565/2008 de 03/06/2008** de readequação curricular do curso de Letras Campus de Irati).

Nessas duas disciplinas de estágio, podemos deduzir que no que diz respeito ao contato com a realidade escolar possa possibilitar ao licenciando a vivência com a diversidade/inclusão, mas dessa forma estariam sujeitos a nunca presenciarem ou vivenciarem situações que efetivassem o conhecimento necessário para lidar com situações de práticas inclusivas.

Segundo Lüdke (2013, p. 115), a forma predominante de trabalho, de professores e alunos nas escolas de educação básica, continua sendo metódica e rotineira. A autora nos afirma que:

A programação organizada em conteúdos distribuídos ao longo do ano letivo e encaixados em tempos regulares (de 50 minutos), as aulas, regidas por uma indefectível sineta, dentro de um ambiente regulado por normas disciplinares claras e uma orientação, também clara, para o esperado sucesso dos alunos, sancionado pela prova final.

Não pretendemos com isso, afirmar que o curso em estudo está formando professores com esse contexto assinalado por Lüdke (2013), mas por outro lado proporcionar um olhar mais profundo para o profissional docente que pretendemos formar na e para a sociedade atual.

O trabalho docente merece atenção da universidade pela urgente melhoria do processo de formação de professores. Nesse contexto, o estágio supervisionado é um dos elementos básicos nesse processo, representando uma possível ponte entre o trabalho formador desenvolvido na universidade e o que é realizado na escola, as duas instituições responsáveis pela efetiva preparação de professores. (LÜDKE; BOING, 2012).

Quanto à ementa da disciplina de Estudos Filosóficos (código 0631/I C/H 102) verifica-se a seguinte proposta:

Tendências predominantes de cada período da História da Filosofia, direcionando as discussões para a questão da ciência e da linguagem. Aplicações práticas ao ensino da língua materna e estrangeira (**Processo 0565/2008 de 03/06/2008** de readequação curricular do curso de Letras Campus de Irati).

Na ementa de Estudos Linguísticos I (código 0593/I C/H 102) consta:

Estudos linguísticos pré-saussurianos. Estruturalismo. Gerativismo. Funcionalismo. Formalismo. (**Processo 0565/2008 de 03/06/2008** de readequação curricular do curso de Letras Campus de Irati).

Da mesma forma, Estudos Linguísticos II (código 0601/I C/H 102) relaciona:

Unidades de Análise Linguística. Procedimentos metodológicos e teóricos vinculados ao ensino de língua materna e ao ensino de língua estrangeira (**Processo 0565/2008 de 03/06/2008** de readequação curricular do curso de Letras Campus de Irati).

Nada consta sobre a inferência ao tema inclusão, nem sobre a vinculação do assunto/prática e a perspectiva inclusiva. Uma rápida observação das características

básicas das ementas basta para perceber a distância que separa a adequação plena do conceito da profissão e o tema inclusão.

E ao se relacionar o tema inclusão e ao distanciamento das ementas ao assunto, Faraco (1991) e Pires (2008) afirmam que os professores precisam estar atentos ao processo da aprendizagem da leitura e escrita da Língua Portuguesa, pois esse aprendizado dará suporte aos outros conhecimentos que dela dependem, pois é a partir da palavra que se fortalece a troca e a interação social.

A ementa da disciplina de História da Língua Portuguesa (código 0627/I C/H 102) apresenta-se dessa forma:

História das línguas românicas: expansão e fragmentação. Latim escrito e latim falado. As declinações do Latim Clássico. História e Constituição da Língua Portuguesa. Aspectos diacrônicos da Língua Portuguesa. Aplicações práticas ao ensino da língua destacando os aspectos evolutivos atuais (**Processo 0565/2008 de 03/06/2008** de readequação curricular do curso de Letras Campus de Irati).

Para Salles (2007) o estímulo ao potencial de cada aluno, seja ele cognitivo, sócio afetivo, linguístico ou cultural, contribui para o desenvolvimento e aprendizagem do educando como um todo, sem ressaltar a sua deficiência/dificuldade. Bueno (1993) vai mais além, e afirma que as práticas pedagógicas acabam por reafirmar o isolamento dos educandos, e destaca que essas práticas não podem ser pautadas nas deficiências e /ou dificuldades e se tornarem meras adaptações, nesse caso, podemos perceber a importância das disciplinas estarem trabalhando com a inclusão.

A relação entre as pessoas e o conhecimento pelo uso das diversas linguagens, segundo Kuenzer (2002) remete ao papel essencial do professor e a necessidade da escola reconhecer essa interrelação para incluir.

Na ementa abaixo, que se refere à disciplina de Leitura e Produção escrita (código 0594/I C/H 136), percebe-se que não se demonstra abertamente a interrelação das linguagens, leitura e conhecimento à inclusão.

Concepções de leitura. Conhecimento prévio no processo da leitura. Prática de leitura. Estratégias de leitura. Concepções de texto. Fatores de textualidade. Tipos de texto e modos de leitura. O ensino de leitura e

produção escrita em sala de aula (**Processo 0565/2008 de 03/06/2008** de readequação curricular do curso de Letras Campus de Irati).

A ementa da disciplina Língua Brasileira de Sinais (código 1154/I C/H 68) que é apresentada de forma obrigatória, conforme preconiza o Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005 que regulamenta a Lei 10.436 de 24 de abril de 2002, e dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais LIBRAS, apresenta-se desta forma:

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), no contexto histórico-cultural e educacional dos surdos. Identidade, cultura e comunidade surda. Língua de sinais e a família, frente ao bilinguismo. Aspectos linguísticos da língua de sinais como primeira (L1) e como segunda língua (L2) (**Processo 0565/2008 de 03/06/2008** de readequação curricular do curso de Letras Campus de Irati).

Na Língua Portuguesa I (0628/I C/H 102) a ementa é descrita dessa forma:

Fonética e Fonologia do Português Brasileiro: abordagem Linguística descritiva e da Gramática Normativa Tradicional. Aplicações práticas ao ensino da língua (**Processo 0565/2008 de 03/06/2008** de readequação curricular do curso de Letras Campus de Irati).

E a ementa de Língua Portuguesa II (0630/I C/H 136) assim:

Morfologia do Português Brasileiro: abordagem Linguística descritiva e da Gramática Normativa Tradicional. Aplicações práticas ao ensino da língua (**Processo 0565/2008 de 03/06/2008** de readequação curricular do curso de Letras Campus de Irati).

E a ementa da disciplina da Língua Portuguesa III (0633/I C/H 136) apresenta-se dessa maneira:

Gramática e Gramáticas. A teoria Modular. A Sintaxe do Português Brasileiro: abordagem modular, descritiva e da Gramática Normativa Tradicional. Aplicações práticas ao ensino da língua (**Processo 0565/2008 de 03/06/2008** de readequação curricular do curso de Letras Campus de Irati).

Sendo que a ementa da Língua Portuguesa IV (0637/I C/H 136) contempla:

Semântica e Pragmática da Gramática do Português Brasileiro. Aplicações práticas ao ensino da língua (**Processo 0565/2008 de 03/06/2008** de readequação curricular do curso de Letras Campus de Irati).

As disciplinas que se referem à Língua Portuguesa I, II, III e IV também conservam a sua especificidade, sem apresentar claramente sua intenção em relacionar a perspectiva inclusiva e a disciplina. Nesse sentido, Fiorin (1990) nos afirma sobre a força da linguagem na criação da consciência:

[...] a linguagem condensa, cristaliza e reflete as práticas sociais, ou seja, é governada por formações ideológicas. Ao mesmo tempo, porém, em que é determinada é determinante, pois ela “cria” uma visão do mundo na medida em que impõe ao indivíduo uma certa maneira de ver a realidade, construindo sua consciência (FIORIN, 1990, p. 54).

Segundo Lüdke (2013) não há ainda clareza suficiente sobre o saber específico, próprio do trabalho do professor, em grande parte porque seu objeto de trabalho, a educação, não corresponde a um recorte epistemológico bem definido, constituindo um campo de confluência de conhecimentos oriundos de várias ciências, que contribuem com a produção do seu campo específico para a configuração do nosso campo, a educação.

Linguagem, Sociedade e Educação (0596/I C/H 102) apresenta a sua ementa conforme se descreve:

Histórico e principais correntes de estudos sociológicos. Linguagem, sociedade e teorias sociolinguísticas. Variação, adequação linguística e ensino de línguas. Preconceito linguístico e ensino de línguas (**Processo 0565/2008 de 03/06/2008** de readequação curricular do curso de Letras Campus de Irati).

A ementa da disciplina Linguística aplicada ao ensino de Língua Portuguesa (0634/I C/H 102) mostra-se assim:

A linguística e o ensino de língua portuguesa como língua materna. Aquisição de língua materna. Estudos e discussões de trabalhos voltados ao ensino de língua portuguesa como língua materna (**Processo 0565/2008 de 03/06/2008** de readequação curricular do curso de Letras Campus de Irati).

No caso da disciplina Linguagem, Sociedade e Educação, cabe ressaltar que:

É de fundamental importância para a escola reconhecer que a relação entre o homem e o conhecimento se dá através da mediação da linguagem, em suas múltiplas formas de manifestação: a língua, a matemática, as artes, a informática, a linguagem do corpo (KUENZER,2002, p. 139)

Dessa forma podemos perceber que há necessidade de se refletir criticamente sobre o papel de todas as disciplinas no processo formativo docente, a fim de construir possibilidades de mudança.

Já a ementa de Literatura Brasileira I (0631/I C/H 102) propõe:

A formação da literatura brasileira. Estudo crítico dos principais poetas brasileiros. Análise de textos representativos de diferentes períodos estéticos. Considerações sobre Literatura e Ensino (**Processo 0565/2008 de 03/06/2008** de readequação curricular do curso de Letras Campus de Irati).

Da mesma maneira a da Literatura Brasileira II (0635/I C/H 136) pressupõe:

A literatura dramática no Brasil. O romance, a novela, a crônica e o conto na produção literária brasileira do século XIX. Estudo crítico dos principais escritores. Análise de textos representativos. Considerações sobre Literatura e Ensino (**Processo 0565/2008 de 03/06/2008** de readequação curricular do curso de Letras Campus de Irati).

E assim também a ementa da disciplina Literatura Brasileira III (0638/I C/H 102):

a produção em prosa no Brasil do século XX. Modernismo e pós-modernismo. Estudo crítico dos principais escritores. Análise de textos

representativos. Considerações sobre literatura e ensino (**Processo 0565/2008 de 03/06/2008** de readequação curricular do curso de Letras Campus de Irati).

Caetano (2001, p. 97) aponta que o ensino da Literatura é “considerado um problema crítico dos currículos escolares brasileiros” e que “fica evidente que seu ponto nevrálgico repousa nas deficiências de domínio da leitura”, e podemos aqui, certamente incluir as universidades. A autora ainda acrescenta que:

Não é difícil inferir por que a grande maioria da população não consegue auto expressar-se, ou seja, produzir cultura, pois nosso entorno social gera restrições de ordem econômica que impedem a comunicação entre os indivíduos e a aquisição de bens culturais necessários à formação dos jovens e à busca de atualização, atingindo, diretamente, instituições sociais como a família, a escola e a biblioteca pública ou escolar, principais envolvidos no processo de formação do leitor (CAETANO, 2001, p. 98).

Consta na ementa da disciplina de Literatura Infanto-juvenil de Língua Portuguesa (0639/I C/H 102):

Cronologia e história da literatura infanto-juvenil. Estética e recepção da literatura infanto-juvenil. Gêneros da literatura infanto-juvenil. Literatura e educação. Formação do leitor (**Processo 0565/2008 de 03/06/2008** de readequação curricular do curso de Letras Campus de Irati).

Nas disciplinas de Literatura, podemos notar ainda que a especificidade prevalece de forma relevante, e dessa forma, vale lembrar a afirmação de Fiorentini et al. (2001, p.314) “o saber do professor reside em transformar o conhecimento teórico ou científico em saber complexo e articulado ao contexto em que é trabalhado/produzido, o que requer o conhecimento profundo do que é ensinado”

Seguindo a análise, para a ementa da disciplina de Literatura Portuguesa I (0632/I C/H 102) temos:

Portugal e a poesia. Estudo diacrônico e linhas mestras da literatura portuguesa: subjetivismo, messianismo, saudosismo e nacionalismo. Principais obras do teatro português: dos primórdios aos contemporâneos.

Considerações sobre Literatura e Ensino (**Processo 0565/2008 de 03/06/2008** de readequação curricular do curso de Letras Campus de Irati)

E temos na de Literatura Portuguesa II (0636/I C/H 102)

Portugal e a narrativa. Estudo diacrônico e linhas mestras da narrativa portuguesa, subjetivismo, messianismo, saudosismo e nacionalismo. Época Contemporânea e suas tendências. Principais escritores: o romance, a novela e o conto português. Considerações sobre Literatura e Ensino (**Processo 0565/2008 de 03/06/2008** de readequação curricular do curso de Letras Campus de Irati)

Dessa forma, a constatação de que as disciplinas possuem ementas específicas e conteudistas ainda permanece, pois a especificidade dos conteúdos se sobrepõe aos de ordem subjetiva e acabam por ocultar a discussão e reflexão do tema inclusão. Podemos ressaltar que as múltiplas interações estabelecidas pelos sujeitos, o outro, e o mundo ocorre por meio das palavras. Nesse sentido, toda palavra serve de expressão de um em relação ao outro, em relação à coletividade, fortalecendo a troca e interação social. Para Bakhtin(1997, p. 41), a palavra é uma espécie de ponte lançada e apoiada sobre o sujeito e seu interlocutor.

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais, em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais.

A interação entre interlocutores é o princípio fundador da linguagem e condição do sentido do discurso. Sendo assim, o discurso não é individual, tendo em vista que ele se constrói entre, pelo menos dois interlocutores que, por sua vez, são seres sociais, como pelo fato de que ele se constrói como um diálogo entre

discursos (MARQUES, 2001), demonstrando assim, a necessidade do uso das disciplinas que trabalham a língua para a transformação social e a inclusão

Segue-se com Pesquisa Científica I (0597/I C/H 68):

Ciência e cientificidade. A natureza do método científico. Elaboração de referências bibliográficas, segundo a ABNT. Fichamento. Resumo. Resenha. Elaboração de trabalhos científicos em Seminários de Pesquisa (**Processo 0565/2008 de 03/06/2008** de readequação curricular do curso de Letras Campus de Irati)

Como se observa na ementa da disciplina de Pesquisa Científica II (0605/I C/H 68), por se tratar também da especificidade, permanece o não relacionamento do tema inclusão explicitamente:

Tipos e etapas de pesquisa científica. Elaboração de Projeto de Pesquisa-TCC. Normas técnicas para elaboração de trabalhos de pesquisa em seminários e eventos científicos. A pesquisa científica e sua aplicação ao ensino de línguas (**Processo 0565/2008 de 03/06/2008** de readequação curricular do curso de Letras Campus de Irati).

E assim, seguimos constatando que o tema inclusão não tem visibilidade nas ementas, nem mesmo nas disciplinas de pesquisa. Dessa maneira, também em Psicologia da Educação (0557/I C/H 68) não aparece explicitamente essa relação, mas como se refere às implicações nas práticas pode-se acreditar que, nelas o professor possa fazer o diálogo entre inclusão e o conteúdo:

Estudo dos principais sistemas psicológicos e sua relação com a aquisição da linguagem. Contextualização das circunstâncias da produção teórica e suas implicações às práticas educacionais atuais relacionando-as à habilitação em Letras a partir dos aportes da psicologia (**Processo 0565/2008 de 03/06/2008** de readequação curricular do curso de Letras Campus de Irati).

Neste sentido, a dialogia se estende à própria vida:

Viver significa participar do diálogo: significa interrogar, ouvir, responder, estar de acordo, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (BAKHTIN, 2003, p. 348).

Assim, a ementa de Teoria Literária I (0598/I C/H 102) também permite deduzir que há ausência do assunto inclusão, mas ao mesmo tempo possibilita enquanto fenômeno sociocultural essa reflexão:

A literatura enquanto fenômeno sociocultural e realização artística. Teorias do texto poético e do drama. Estudo dos constituintes do texto poético. Os gêneros poéticos. Análise interpretativa de textos poéticos e dramáticos, à luz de diferentes métodos de abordagem teórica (**Processo 0565/2008 de 03/06/2008** de readequação curricular do curso de Letras Campus de Irati).

Na ementa de Teoria Literária II (0606/I C/H 102) relaciona-se:

Estudo dos constituintes da narrativa. Os gêneros narrativos. Análise interpretativa de textos narrativos, à luz de diferentes métodos de abordagem teórica. Considerações sobre Literatura e Ensino (**Processo 0565/2008 de 03/06/2008** de readequação curricular do curso de Letras Campus de Irati).

E na ementa de Tópicos de Literatura Universal (0599/I C/H 68), também segue a linha das disciplinas específicas:

Harold Bloom e a teorização de literatura universal do ocidente. Figuras das letras universais. Escolas literárias desde a antiguidade clássica até à pós-modernidade. Livros mais representativos da humanidade e o cânone literário ocidental. Considerações sobre literatura e ensino (**Processo 0565/2008 de 03/06/2008** de readequação curricular do curso de Letras Campus de Irati).

Após observarmos as ementas das disciplinas, cabe refletir, e de certa forma questionar, se somente três disciplinas para trabalhar a pluralidade são capazes de oportunizar o trabalho com as demais diversidades de tal forma que as leve à inclusão e com aprendizagem significativa.

Ao se pensarmos a formação como possibilidade de reflexão e de questionamento de nossas ações pedagógicas, podemos então concordar com Bueno (1999) quando afirma que oferecer uma disciplina com conteúdos sobre pessoas pertencentes a um grupo específico, sem maior reflexão e aprofundamento sobre as potencialidades e individualidades humanas, pode acabar auxiliando a manutenção de práticas excludentes, corroborando processos segregadores e de marginalização; práticas essas, exatamente contrárias aos princípios da educação inclusiva. O mesmo autor afirma ainda, que não é possível erradicar exclusões por meio de medidas segmentadas, e apenas com políticas educacionais que reconheçam as diferenças será possível transformar a escola num espaço aberto à diversidade, com democracia, participação e emancipação através da educação. Certamente, não temos o objetivo de diminuir a importância das disciplinas específicas que tratam as diferenças, mas objetiva-se um olhar mais abrangente à inclusão.

Normalmente as disciplinas teóricas são ministradas primeiro e somente nos dois últimos anos do curso, o acadêmico tem oportunidade de cursar disciplinas como prática de ensino ou estágio. No curso em estudo, há a disciplina de estágio nos dois últimos anos. Silva (2002) aponta que:

A estrutura curricular dos cursos, via de regra, reproduz esta forma de organizar e conceber o processo de conhecimento: primeiro a teoria e depois a prática, revelando uma concepção de conhecimento como algo dado, pronto e acabado, que separa o sujeito que conhece do objeto a conhecer (p.120)

Teoria e prática não deveriam ser colocadas como termos antagônicos, mas complementares, dialéticos, que formam uma unidade. Silva (2002, p.125) reforça que essa dualidade existente nos leva a destacar algumas premissas importantes para repensar a formação docente e o currículo em si, dentre as quais:

[...] buscar novas e possíveis formas de articular as diferentes áreas de conhecimento que constituem o núcleo básico da formação de professores; integrar a formação de professores na dinâmica da sociedade moderna, contemplando a multiplicidade de novas exigências técnicas e culturais; mudar a concepção dos cursos de formação de educadores, levando-se em conta que o paradigma da centralidade do conhecimento exige que os

docentes tenham uma formação de qualidade, fundada na interdisciplinaridade, na flexibilidade curricular e no incentivo ao desenvolvimento de capacidades criativas, seja no ensino fundamental ou no ensino técnico; desenvolver condições para que novos conteúdos, relacionados ao processo de transformação contínua da sociedade, possam ser difundidos na escola através de recursos metodológicos mais criativos e diversificados (NERYS SILVA, 2002,p.125)

Por conta disso, há inúmeros estudos e pesquisas (RODRIGUES, 1998, BETTI e BETTI, 1996; SILVA e KRUG, 2008) que ressaltam a importância da formação docente de modo crítico e reflexivo.

Com suas pesquisas, Tardif e Lessard (1991; 2005; 2008) têm ajudado a esclarecer a complexa composição do saber, ou do conhecimento do professor, sempre com um componente ligado à prática, ao atendimento do serviço prestado ao público, esperado em toda ocupação. Nessa mesma linha, Lüdke (2013) aponta que as nossas universidades, em seu esforço para a formação de futuros professores, asseguram uma base relativa aos conhecimentos originários das ciências, mas não conseguem oferecer a necessária cobertura do lado prático, também imprescindível à formação do futuro docente, que vem da sabedoria do professor com seu trabalho.

Nessa perspectiva, as licenciaturas e a composição curricular tem sido foco de discussões. Como nos mostra o estudo de Ramos e Rosa (2013, p.235), tem sido uma dificuldade, pois:

[...] a pouca vontade e as relações de poder que permeiam os Institutos ao repensarem as suas disciplinas que compõem a formação de professores ou ao buscarem integrações entre seus conteúdos específicos com conteúdos pedagógicos, engendram discursos a favor de um entendimento em que a formação de professores é apenas de responsabilidade da Faculdade de Educação.

Segundo Lüdke (2013), essa dificuldade recai sobre o estágio supervisionado, além de seus vários outros problemas, como sinalizam as autoras. A aproximação entre a formação oferecida pela universidade e a que fica sob a responsabilidade das escolas que recebem os estagiários, oferecendo a eles a indispensável ligação ao trabalho do professor, em seu dia a dia, com tudo o que compõe a escola,

principalmente, não apenas os alunos, fica comprometida pela fraca conexão de cunho formativo entre as “disciplinas específicas e as disciplinas pedagógicas”.

Dessa forma, voltamos às colocações das autoras citadas e ao tema do nosso estudo: a inclusão, e acrescentamos que essa conexão de cunho formativo precisa incluir a reflexão sobre a política pública com perspectiva inclusiva e proporcionar práticas que permitam o respeito às diferenças.

As Diretrizes para a Escola Básica Brasileira, Resolução nº 04/2010 (BRASIL, 2010), em seu art.3.º, estabelece que a escola básica ou de formação de professores fundamenta-se “na cidadania e na dignidade da pessoa, o que pressupõe igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade”. No quadro atual, os estudos consideram que o cerne da formação deve buscar “direcionar o olhar para a compreensão da diversidade, oportunizando a aprendizagem de seus alunos e respeitando suas necessidades” (SANTOS et al, 2007, p.15). Para que o ensino ministrado atenda aos princípios de: “igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola”, como estabelece o art. 4.º, inciso I (BRASIL, 2010), é necessário buscar o trabalho das licenciaturas, que ficam encarregadas desse discurso.

4.2 AS VOZES DA LICENCIATURA

A Análise de Conteúdo (AC) é um conjunto de instrumentos metodológicos que se aperfeiçoa constantemente e que se aplica a discursos diversificados (Bardin, 1977). Dessa forma, passaremos à análise das entrevistas dos professores e acadêmicos do Curso de Letras/ Português/ UNICENTRO/ Irati. Trata-se assim, do aprofundamento do objeto investigado a partir da fala dos sujeitos à luz dos documentos oficiais e da bibliografia pertinente. Sendo assim, as análises perpassam as três categorias anteriormente citadas: Dimensão da significação/cultura de inclusão; Dimensão do desenvolvimento de políticas inclusivas e Dimensão de orquestração das políticas inclusivas no curso de formação.

Com um total de vinte e três (23) entrevistas, sendo quatorze (14) acadêmicos e nove (9) professores do curso de Licenciatura em Letras/Português, passaremos a

análise de conteúdo destas entrevistas. Vale ressaltar que não conseguimos alcançar o total da população prevista que eram 28 entrevistas, por motivos que fogem da alçada desta pesquisadora. Para facilitar a leitura adotamos as siglas de **P** para professores e **A** para acadêmicos, ambos acompanhados pela ordem numérica em que foram acontecendo as entrevistas. Optamos por organizar em protocolos de entrevistas as transcrições para que os arquivos pudessem ser facilmente consultados durante a análise, bem como se constituíssem em documentos comprobatórios da pesquisa.

4.2.1 Dimensão da significação/cultura de inclusão

Nessa dimensão o propósito inicial era descobrir a cultura de inclusão, bem como a significação de inclusão para esse profissional, que trabalha na formação dos acadêmicos de Letras/Português/UNICENTRO/Irati. Para isso a pergunta inicial foi: o que você entende por inclusão em educação?

Como são numerosas as concepções de cultura, consoantes com variadas vertentes teóricas, o que demandou um cuidado adicional na construção do referencial teórico que melhor subsidiaria as discussões pretendidas, elegendo-se para compor a análise aqui empreendida aquelas que foram as mais significativas na clarificação da nossa posição nessa pesquisa. De início é importante destacarmos que Sorokin (1968), um dos clássicos autores da sociologia, ao abordar a estrutura do universo cultural, ressalta que a “cultura ideológica” consiste na totalidade dos valores e normas adotados por indivíduos e grupos interagentes, o que consolida o aspecto cultural da interação significativa. As ações e reações significativas, por meio das quais os conteúdos da “cultura ideológica” são objetivados e socializados, constituem sua “cultura comportamental” e, num terceiro nível, a “cultura material”, significando todos os demais objetos, veículos e energias materiais por meio dos quais a “cultura ideológica”, se manifesta, se socializa e se consolida. Assim, para Sorokin (1968, p. 487), “a cultura empírica total de uma pessoa ou grupo é constituída por esses três níveis de cultura: ideológico, comportamental e material”.

Por isso, o universo cultural incluindo esses três níveis caracteriza a vida social que não se limita a objetos e fatos de um mundo natural, já que se constituem

pelas ações, manifestações verbais, símbolos, textos, construções materiais de grande variedade e de sujeitos que se expressam por meio desses artefatos procurando entender aos outros e a si mesmos.

Podemos entender, numa simples interpretação, que as interações significativas que ocorrem em contextos estruturados constroem a cultura pelas dimensões ideológica e comportamental. Nesse sentido, cabe aqui ressaltarmos a construção e sedimentação de estigmas, estereótipos, dentre outras formas simbólicas acompanhadas de atitudes e ações em relação a pessoas que se encontram em determinadas condições individuais e sociais e que em contextos específicos passam a ser discriminadas negativa ou positivamente, tendo favorecida a concretização de situações de inclusão ou exclusão nos variados espaços da vida social. Situações de segregação, marginalização ou exclusão, de quem quer que seja, concretizam atitudes que se configuram como violência simbólica. E, como bem observa Habermas (apud FREITAG; ROUANET, 1993) , a violência simbólica se dá sempre que uma pessoa é impedida de se manifestar, ou ainda, nas palavras do próprio autor, a violência simbólica é a “exercida por meio da ação estratégica como a capacidade de impedir outros indivíduos ou grupos de defender os seus próprios interesses” (FREITAG; ROUANET, 1993, p. 112).

As pessoas que apresentam diferenças muito acentuadas em relação à maioria das pessoas constituem-se historicamente em alvo das mais diversas estratégias de violência simbólica. Um dos segmentos populacionais reiteradamente colocados nessa posição tem sido o composto de pessoas com deficiências físicas, mentais, sensoriais ou múltiplas, além daquelas que apresentam outros transtornos de desenvolvimento. Vale lembrar que atitudes, ideias, sentimentos e práticas que exprimem as relações simbólicas compõem a cultura em sentido amplo, enquanto o sentido estrito refere-se ao “conjunto de práticas e de ideias produzidas por grupos que se especializam em diferentes formas de manifestação cultural – as artes, as ciências, as técnicas, as filosofias” (CHAUÍ, 2003, p. 11).

O Discurso é um complexo processo de constituição de sujeitos e produção de sentidos, ambos afetados pela história, e não meramente transmissão de informação (Orlandi, 2007).

O dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas nossas palavras. O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele. (ORLANDI, 2007, p.32)

Sendo assim, o tema inclusão, apesar de muito divulgado e debatido, ainda gera entre os professores e acadêmicos, certo desconforto ao defini-lo, e quando relacionado à educação fica ainda mais difícil defini-lo. Utilizamos as respostas dos docentes e dos acadêmicos do curso, pois desta forma poderemos contrastar a significação nos dois segmentos.

Vale ressaltar que para a análise das entrevistas, buscamos o respaldo de autores da área da Língua Portuguesa que tratam de políticas ou práticas de educação inclusiva, mas a literatura nessa área é escassa e houve dificuldade de encontrar tais referências. Sendo assim, buscamos conversar com os autores que discutem a formação e a inclusão mesmo que não sejam especificamente da área de Letras, para acrescentar na análise proposta.

A categoria Dimensão de cultura/significação de Inclusão tem como objetivo observar a cultura de inclusão. Buscamos nas respostas dos professores e acadêmicos perceber como tratam o assunto e percebem as políticas públicas que se referem à inclusão. Nesse sentido, selecionamos para dar início à análise, a fala do professor **P4**:

Inclusão pra mim é quando não há nenhum tipo de barreira. Quando se tem um obstáculo, um desafio, significa que a pessoa não está incluída. Então assim, na minha visão nós estamos muito distantes de uma inclusão efetivamente. Por que, vamos supor que um surdo esteja incluído numa instituição, né... numa universidade e onde haja um intérprete, por exemplo. É... eu fico perguntando sempre assim, será que ele está incluído? (PROTOCOLO DE ENTREVISTA 19, 2014, p.1)

O fato do professor **P4** questionar-se sobre se o aluno está incluído, pelo fato da legislação estar sendo cumprida, é a confirmação de que nem sempre incluir significa ter seus direitos assegurados por uma legislação.

Vale ressaltarmos que essa autorreflexão é muito importante para que seja observada a prática pedagógica aplicada por esse docente.

A percepção da inclusão em educação de forma mais ampla, e consequentemente vaga, parece demonstrar a importância do assunto dentro das licenciaturas. Conforme explica Gatti (2010, p. 1360), “sem conhecimentos básicos para a interpretação do mundo, não há verdadeira condição de formação de valores e de exercício de cidadania”. Nesse sentido, a fala do professor **P8** aponta:

Olha, o meu conceito de inclusão em educação, é uma educação que possibilite a entrada de todo o tipo de pessoas. Então é uma... inclusão pra mim é isso. É a Universidade estar aberta, por exemplo, aos portadores de necessidades especiais, é a universidade estar aberta aos povos indígenas, é a Universidade estar aberta para pessoas que moram em regiões de difícil acesso... Enfim, uma Universidade que faça jus ao lema da educação no nosso país. (PROTOCOLO 24, 2014, p. 1)

Dessa forma, é nítido que a escola, na contemporaneidade, sofre os reflexos de uma sociedade em constante transformação e, por isso, apresenta-se cada vez mais ambígua, multifacetada e cheia de contradições. Como explica Imbérnon (2002, p. 29), é fundamental que o professor “compreenda diferentes âmbitos, o sistema, os problemas que dão origem à construção dos conhecimentos, o pedagógico em geral, o metodológico-curricular, o contextual e o dos próprios sujeitos da educação”.

Segundo Ens e Donato (2011, p. 83-85) “os saberes precisam ser construídos e apreendidos no espaço/tempo da formação inicial e serão implementados no espaço/tempo do desenvolvimento profissional e ao longo da vida”.

Nesse caso, com a fala do professor **P2**, a ideia subjacente que se salienta é de que a inclusão passou a ser interpretada como direito social:

Eu penso que a inclusão é quando você trata todos os alunos de uma mesma forma. Não importando se ele tem alguma dificuldade de ouvir, enxergar, ou andar, ou se ele é negro, ou... outra coisa qualquer. Todos eles têm que ser iguais. Tratados de uma mesma forma. (PROTOCOLO 17, 2014, p.1)

Sobre essa questão levantada pelo professor **P2** que a inclusão é tratar os alunos da mesma forma, é oportuno lembrar, também, que “a aplicação da norma igualitária para as situações concretas implica o conceito de equidade [...] que toma

a norma igualitária e, ao ser aplicada em um caso concreto, elimina uma discriminação e introduz uma relação mais justa entre os sujeitos” (Cury, 2005, p. 45). E esse é o princípio fundamental da inclusão como nós a entendemos.

O Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, elaborado em 1998, ao longo das pontuações de seus princípios, dispõe um item que preconiza o “respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc”, se reportando de forma geral à diversidade. (BRASIL, 1998, p. 13).

O fato de a inclusão ser entendida como inclusão social, de forma geral se referir à diversidade, não parece estar muito claro quando se trata das respostas dos acadêmicos. Nesse sentido, vale observarmos que o conceito de inclusão relacionado às deficiências, conforme foi construído historicamente, ainda persiste na fala do acadêmico **A1**:

Incluir o aluno dentro de sala de aula com os demais alunos, sendo este portador de alguma deficiência, sendo física ou mental ou mesmo uma surdez, e tentar fazer com que ele se sinta como os demais alunos, com que ele se sinta integrado no meio da educação. (PROTOCOLO 01, 2014, p.1)

Também observamos que para os professores e para os acadêmicos, a inclusão em educação, é uma questão difícil de ser discutida, ou até mesmo, falada, como confirmamos na fala do professor **P9**, a complexidade do tema :

Bom... É... Essa é uma questão bem... bem... bem complexa né? Nós observamos muito essa... essa... essa temática em discussão na sociedade mas nós observamos também que na prática a inclusão está bastante aquém do... do... do desejado né?(PROTOCOLO 25, 2014, p.2)

Como nos sugere Boaventura Souza Santos (2007), precisamos enxergar sinais, pistas, latências e movimentos, ou seja, o que ele denomina de “ainda-não”, a possibilidade de deslocamentos e ações, ainda não pensados ou instituídos, mas que, na ação coletiva, podem emergir e nos apontar sinais e possibilidades. Se sabemos que ainda não é o desejado no que se refere à inclusão, a pergunta que se

segue é o que podemos fazer para mudar isso? E ao analisarmos a fala do professor **P6**, isso se reafirma:

Olha, eu acho que seria uma... ah... uma política né? De igualdade de oportunidades e possibilidades para todos os educandos, né? É... já de antemão digo que eu acho bastante complicado, né? Na minha cabeça não está bem assim, claro, né? Os benefícios, dessa, da inclusão assim, da maneira como é feita, né? Eu acho que realmente o professor não é preparado pra receber esse, esse educando com alguma limitação física, né? Quem dirá, né, uma limitação, sei lá uma afasia, né, um problema de... qualquer outra, de *déficit* cognitivo, alguma coisa assim. Eu acho bastante complicado (PROTOCOLO 21, 2014, p. 1).

Assim, “[...] uma política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar, pois a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho para que ela possa ser posta em prática” (MENDES, 2004). Porém, como afirma Bueno (2005), no que tange à uma política de formação docente, estamos longe de alcançar níveis qualitativos mínimos para a consecução de uma educação inclusiva. Pois, enquanto estivermos implantando a legislação só por obrigatoriedade, sem uma ampla discussão de como isso poderia ser constituído em uma atividade pedagógica educacional, estaremos tratando ou incluindo superficialmente, ou ousaria dizer, mascarando a inclusão.

Vale colocar a importância da individualidade de cada personagem nesse processo, e até que ponto isso pode influenciar no coletivo. Ao nos referirmos a inclusão dos alunos com NEE (necessidades educacionais especiais) à classe regular, que é a proposta das políticas públicas vigentes, podemos perceber a discordância do professor **P3**:

Inclusão é tentar dar oportunidade para aqueles que têm uma condição talvez não idêntica ou normal que a maioria. Ele tem alguma, alguma coisa a menos e que você teria que de alguma forma trazer essa pessoa para a escola. É... a inclusão ela veio de uma forma interessante de tentar colocar esse aluno no mesmo contexto, só que... o quê que eu achei que eles falharam nessa área da educação foi, isso pensando na educação fundamental, básica, talvez até na Universitária, achar que só com aquelas aulas, só com aquele ritmo normal é suficiente. Ele teria que ter um outro turno, um outro professor exclusivo, ter uma experiência no coletivo e ter um atendimento individualizado. E essa inclusão, eles, na minha opinião, jogaram fora o individual e querem dizer “se vire nos trinta” no meio daquela

turma de ditos normais. E aí querem que, aquele professor dê conta sozinho de tudo, de todos e daquele. Então assim, a grande falha, é uma coisa interessante, é uma situação real de sala de aula, alunos junto e tudo. Mas achar, fazer de conta que aquilo é suficiente, foi um ledô engano.(PROTOCOLO 18, 2014, p. 1)

A afirmação do Professor **P3**, ao se referir que somente a inclusão de algumas disciplinas, não é o suficiente para que a inclusão aconteça e que se espera que se ensine como fazer ou trabalhar com os alunos de inclusão, se reflete também na entrevista do acadêmico **A2** quando cita:

Inclusão pra mim é incluir em sala de aula todos os alunos que tem NE, só que não foi trabalhado, dentro de tudo isso como trabalhar, o que trabalhar com esses alunos e tal. (PROTOCOLO 02, 2014, p.1)

Assim podemos refletir acerca do inciso III do artigo 208 da Constituição Brasileira, o qual se refere ao atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, principalmente na rede regular de ensino. E na Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), em que o MEC estabelece como diretrizes da Educação Especial apoiar o sistema regular de ensino para a inserção dos portadores de deficiências e dar prioridade, quando do financiamento, a projetos institucionais que desenvolvam ações de integração. Esta mesma definição foi posteriormente reforçada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), e recentemente nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001).

Na medida em que a orientação inclusiva implica um ensino adaptado às diferenças e às necessidades individuais, os educadores precisam estar habilitados para atuar de forma competente junto aos alunos inseridos nos vários níveis de ensino. Segundo o **P3**, o que acontece é que o professor acaba com a responsabilidade por incluir, sobrecarregado com tantas atividades, e assim não consegue, pois apesar de “se virar nos trinta” ainda para ele a inclusão é “um ledô engano”:

E essa inclusão, eles, na minha opinião, jogaram fora o individual e querem dizer “se vire nos trinta” no meio daquela turma de ditos normais. E aí querem que aquele professor dê conta, sozinho, de tudo, de todos e

daquele. Então assim, a grande falha, é uma coisa interessante, é uma situação real de sala de aula, alunos junto e tudo. Mas achar, fazer de conta que aquilo é suficiente, foi um ledão engano. (PROTOCOLO 18, 2014, p.1)

Podemos nos remeter a Rodrigues (2003) quando afirma que a formação deficitária traz sérias consequências à efetivação do princípio inclusivo, pois este pressupõe custos e rearranjos posteriores que poderiam ser evitados. Usamos esse olhar do autor para perceber e refletir sobre a afirmação do professor **P1**, quando se refere à disciplina específica de estágio, vejamos:

Olha, na verdade as discussões sobre inclusão elas surgem principalmente no âmbito da disciplina de estágio, é... mas o que nós sentimos assim, é... discutindo inclusive as práticas que nós vemos na educação básica com os alunos, é que ainda falta alguma coisa pra implementação dessa inclusão em educação, né? É... a visão que se tem, na verdade, que nós temos ou que pelos menos nós tentamos passar para os alunos, é questão dessa... dessa necessidade, do, do do... de uma educação que contempla todos os alunos, com as necessidades de cada um, as especificidades de cada um. É, então é mais ou menos nesse sentido. Mas é claro que nós temos que buscar uma política toda que envolve isso e que também é colocada em discussão pra que o nosso aluno, que está sendo falado para que o professor tenha condições de trabalhar com isso em sala de aula. (PROTOCOLO 16, 2014, p.1)

Nesse caso, podemos voltar à afirmação de Rodrigues (2003) sobre os custos e rearranjos posteriores que poderiam ser evitados, pois se a formação proporcionasse aos acadêmicos, essa perspectiva inclusiva, não necessitariam dos remendos posteriores, não é mesmo?

Constata-se que a profissão docente está diante de novos desafios decorrentes do momento histórico, principalmente pela democratização do acesso à educação por meio da universalização do ensino, o qual trouxe para a escola a inclusão daqueles que antes eram excluídos. Dito isso, entramos num outro viés da análise, que são as práticas pedagógicas. Nesse mesmo viés, podemos perceber a falta de concretude das práticas pedagógicas analisando a fala do Acadêmico **A1**:

Ficou um pouco vago assim, porque poucas disciplinas abrangeram esse assunto e mais a disciplina que mais abrangeu foi a de Libras que foi o ano passado durante o ano todo, mas as outras disciplinas pouco falam, deixam muito na teoria e na prática a gente não tem essa inserção da inclusão. (PROTOCOLO 01, 2014, p.1)

Pimenta e Lima (2010, p 18) afirmam que decorre dessa condição, “a atribuição de um lugar central ao estágio, no processo de formação do professor”. Entendendo que o estágio é constituinte de todas as disciplinas, percorrendo o processo formativo desde o seu início, os cursos de licenciatura poderiam contemplar várias modalidades de articulação direta com as escolas e demais instâncias nas quais os professores atuarão, apresentando formas de estudo, análise e problematização dos saberes nelas praticados. Nessa perspectiva, a fala da Acadêmica **A2** vem acrescentar a importância dessa articulação dentro da disciplina de estágio:

Então a discussão, a maior parte assim foi dentro do estágio, na disciplina de Estágio, que a gente teve nos dois últimos anos, seria o ano passado e esse ano, mas, assim ,pelo que eu, né, participei nas aulas tudo, não foi trabalhado nenhum conteúdo, só foi comentado e discutido que tem alunos que estão vindo, em salas de aula, que é preciso trabalhar atividades diferenciadas, mas não foi nos repassado em como trabalhar com esses alunos. (PROTOCOLO 2, 2014, p.1)

Apesar da intenção contida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996 (LDB), de introduzir nova estrutura formativa para professores da educação básica, e a Resolução nº 1/2002, do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre essa formação, propondo-a com uma base comum, a formação docente no Brasil ainda está engatinhando para a inclusão. Nestes documentos legais estão presentes as preocupações explicitadas em fóruns nacionais e internacionais sobre a formação docente; que vêm chamando a atenção para a insuficiência da sobreposição do saber pedagógico ao domínio do saber específico, apontando a necessidade de uma formação profissional articulada, a partir da qual, ganha destaque as questões específicas da atuação profissional, o que exige mudanças profundas nas propostas dos cursos de formação de professores (Pimenta, 2009c; Gatti, Barreto e André, 2011).

E dessa forma, não podemos deixar de citar a importância do envolvimento do professor nesse caminho da inclusão, na formação superior, nos cursos de licenciaturas. Podemos perceber essa questão, na fala do professor **P5**, afirmando não ter conhecimento aprofundado:

Assim, eu não tenho conhecimento muito aprofundado da questão, mas eu vejo como a junção de sujeitos que têm dificuldades né? Que necessitam de cuidados especiais. Há um termo mais perfeito pra isso né? Como é que é o nome que se dá? "É... é mais ou menos isso. É a junção desse sujeito, né? A aceitação dele no contexto escolar né? O respeito a ele e também a necessidade de cuidar dele de maneira mais, mais técnica, mais... vamos dizer assim, competente em relação àquela dificuldade, em relação aquela... (PROTOCOLO 20, 2014, p.1)

Hoje, dominar apenas informações sobre a área de atuação, como professor, é processo importante, mas não se pode esquecer de que todo professor precisa possuir clareza não só das dimensões teóricas, técnicas, pedagógicas e curriculares de sua área de trabalho, mas também da dimensão política. Cabe refletir que “sem conhecimentos básicos para a interpretação do mundo, não há verdadeira condição de formação de valores e de exercício de cidadania”, conforme explica Gatti (2010, p. 1360).

Segundo Cunha (2000), as instituições de ensino demandam um professor que estabeleça diálogo com seus pares, que busque planejar coletivamente, que consiga expor e debater as suas condições de ensino “que discuta a aprendizagem dos alunos e a sua própria formação, que transgrida as fronteiras de sua disciplina, interprete a cultura e reconheça o contexto em que se dá seu ensino e onde sua produção acontece” (p. 49). Nesse sentido, o professor **P7**, afirma:

Inclusão. Então vamos, vamos pensar assim que a inclusão em educação, são... são... são ações, ações e... vou pensar assim ações agora. Ações que...que pensamos e elaboramos e executamos aqui na Universidade, sempre vinculadas à políticas também. Políticas de inclusão, políticas educacionais e no caso em Letras (políticas linguísticas e políticas de concepções de artes também), mas que dê condições para que aquele sujeito que apresenta diferenças, eu acho que o termo que se usa agora é “diferenças”, que apresentam alguma diferença, ele... ele... ele tenha as mesmas condições de acesso aquele espaço, aquele conhecimento. Então você vai possibilitar, vai tentar de certa forma, adequar a sua grade curricular, o seu plano de ensino, o seu espaço educacional, para que dê condições que daquele sujeito, é... da educação especial, ele tenha condições, as mesmas condições do outro aluno matriculado também no curso. (PROTOCOLO 23, 2014, p.1)

Segundo Pimenta e Lima (2010, p. 14-15),

Na sociedade brasileira contemporânea, novas exigências estão postas ao trabalho dos professores. (...) O ensino, atividade característica dele (do professor), é uma prática social complexa, que exige opções éticas e políticas. Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade da experiência, indagação teórica e criatividade, para fazer frente a situações únicas, ambíguas, incertas, conflitivas e, por vezes, violentas que marcam as situações de ensino nos contextos escolares e não-escolares. É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos.

Ainda segundo Pimenta (2009c) do ponto de vista teórico–metodológico, os cursos de licenciatura precisam ser revistos a partir de três premissas: a estreita vinculação entre os conteúdos científicos e os pedagógicos; o conhecimento se produz de forma construtiva e a íntima articulação entre teoria e prática.

Dessa forma, nos possibilita analisar o fato de que apesar das leis e políticas públicas apresentarem-se postas, o que não garante a prática inclusiva, conforme a fala do professor **P9**:

Bom... É... Essa é uma questão bem... bem... bem complexa né? Nós observamos muito essa... essa... essa temática em discussão na sociedade mas nós observamos também que na prática a inclusão está bastante aquém do... do... do desejado né? (PROTOCOLO 25, 2014, p.2)

E podemos concordar que as leis não são garantia de inclusão, pois a inclusão real é mais abrangente, precisa possibilitar aos alunos o conhecimento significativo. E nessa mesma linha, o professor **P3**, contribui para a discussão, sobre o fato do aluno com necessidades educacionais especiais ser colocado numa turma com os outros alunos, e isso não indicar a inclusão de fato:

Não, ele teria que ter, o que ele tem de direito, o atendimento individualizado e ainda a experiência coletiva. Lá no meio dos outros. PROTOCOLO 18, 2014, P. 1)

Por isso, a formação de professores está no centro dos debates e em busca de investimentos, planejamento e implementação de políticas públicas no Brasil. Na atual conjuntura, espera-se que os professores, as ações e as políticas de formação

promovam a melhoria e a efetividade do processo de escolarização da totalidade da população brasileira. Para contextualizar esta reflexão, resgato os aspectos do atual quadro da formação inicial de professores para a Educação Básica no Brasil e as exigências que estão hoje colocadas para a profissão e formação docente, das quais decorre a necessidade de constituição de uma nova identidade docente e acrescento a essa reflexão o tema inclusão.

Sendo assim, os professores representam um papel fundamental na construção de escolas para todos e, para realizarem sua função social como educadores(as), necessitam adquirir habilidades para refletir sobre as prática de ensino em sala de aula e para trabalhar em colaboração com seus pares a fim de contribuir na construção de abordagens educacionais dinâmicas e inclusivas, a partir das quais os estudantes com necessidades educacionais especiais têm acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem e de participação na vida escolar e na comunidade.

Mas às vezes, o entendimento não fica muito claro, nem mesmo para os professores. Nesse sentido, o professor **P5** afirma:

Assim, eu não tenho conhecimento muito aprofundado da questão, mas eu vejo como a junção de sujeitos que têm dificuldades né? Que necessitam de cuidados especiais. Há um termo mais perfeito pra isso né? Como é que é o nome que se dá? (PROTOCOLO 20, 2014, p.1)

A maioria dos docentes formou-se e continua sendo formada com base em uma perspectiva tradicional homogeneizadora da ação docente que se centra na transmissão de conhecimentos teóricos e fragmentados entre si. Essa discussão perpassa os cursos de formação, pois a ação de formação docente envolve, portanto, a oferta de subsídios teóricos e práticos sobre a educação inclusiva, pois segundo o princípio que norteia o *Marco de Ação da Conferência Mundial de Salamanca sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade*, (Salamanca, 1994), todas as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições pessoais, culturais ou sociais – crianças com deficiência, meninos de rua, de minorias étnicas, linguísticas ou culturais, de áreas desfavorecidas ou marginais – o que constitui importante desafio para os sistemas escolares, e conseqüentemente aos cursos de formação de professores.

Ainda há certa dificuldade na interpretação e cultura de inclusão, pois geralmente se relaciona a inclusão com as dificuldades encontradas na prática pedagógica, no chão da escola, para que a inclusão ocorra. Nesse sentido o professor **P6** desabafa:

Olha, eu acho que seria uma... ah... uma política né? De igualdade de oportunidades e possibilidades para todos os educandos, né? É... já de antemão digo que eu acho bastante complicado, né? Na minha cabeça não está bem assim, claro, né? Os benefícios, dessa, da inclusão assim, da maneira como é feita, né? Eu acho que realmente o professor não é preparado pra receber esse, esse educando com alguma limitação física, né? Quem dirá, né, uma limitação, sei lá uma afasia, né, um problema de... qualquer outra, de *déficit* cognitivo, alguma coisa assim. Eu acho bastante complicado. (PROTOCOLO 21, 2014, p.1)

E quando relacionamos, ao saber pedagógico, podemos acrescentar que as preocupações explicitadas em fóruns nacionais e internacionais sobre a formação docente, que vêm chamando a atenção para a insuficiência da sobreposição do saber pedagógico ao domínio do saber específico, apontando a necessidade de uma formação profissional articulada, onde ganham destaques as questões específicas da atuação profissional, o que exige mudanças profundas nas propostas dos cursos de formação de professores (Pimenta, 2009c; Gatti, Barreto e André, 2011). E para que se possa analisar e contrastar, as duas posições, observemos o que nos relata a acadêmica **A3**, sobre atender um aluno de inclusão:

Não, eu acho assim que é complicado né? Porque tem que ter alguém para atender um aluno especial, não vai, como que, os outros são bem mais, tem mais facilidade, são mais rápidos. Fazem mais, são mais ativos, e aquele aluno tem que ter paciência, tem que ter alguém acompanhando, então não foi passado essa lei, da de libras eu acho que o básico deu pra aprender, eu acho que essa lei é ótima, mas também, que nem eu te falei tem que ter... que nem diz, no papel, na teoria é tudo perfeito mas na prática é... eu teria dificuldade. Até no estagio eu tive essa experiência, se hoje eu fosse dar aula e tivesse alunos ali com uma deficiência eu teria muita dificuldade em atendê-los, esses alunos. (PROTOCOLO 3, 2014, p.3)

Essa dificuldade em atender aos alunos com alguma necessidade educativa especial, nos remete à formação, e principalmente, à cultura de inclusão, pois o foco passa a ser nas deficiências/dificuldades e acaba por causar uma barreira para que

se efetive a aprendizagem. E o estranho é que as diferenças fazem parte do dia a dia das pessoas, e ocasionam dificuldades, mas ao se pensar no contexto da sala de aula, parece redimensionar o olhar e tudo parece ficar maior, mais complicado e por isso representa uma dificuldade. Vale ressaltar aqui, que segundo a Acadêmica **A3**, há um distanciamento entre a teoria e prática, reafirmando a dificuldade em trabalhar com a inclusão.

Ao observarmos a fala do professor **P7** abaixo, podemos perceber a concepção de que as políticas públicas educacionais precisam dar condições para todos os sujeitos:

Inclusão. Então vamos, vamos pensar assim que a inclusão em educação, são... são... são ações, ações e... vou pensar assim ações agora. Ações que...que pensamos e elaboramos e executamos aqui na Universidade, sempre vinculadas à políticas também. Políticas de inclusão, políticas educacionais e no caso em Letras políticas linguísticas e políticas de concepções de artes também, mas que dê condições para que aquele sujeito que apresenta diferenças, eu acho que o termo que se usa agora é “diferenças”, que apresentam alguma diferença, ele... ele... ele tenha as mesmas condições de acesso aquele espaço, aquele conhecimento. Então você vai possibilitar, vai tentar de certa forma, adequar a sua grade curricular, o seu plano de ensino, o seu espaço educacional, para que dê condições que daquele sujeito, é... da educação especial, ele tenha condições, as mesmas condições do outro aluno matriculado também no curso. (PROTOCOLO 23, 2014, p.1)

Nessa perspectiva, entendemos, assim como, Rios (2005) entende competência para além do saber-fazer (competência técnica). Segundo ela, além de fazer, há que se fazer bem: “[...] saber fazer bem como sinônimo de competência, em princípio, aproxima-se da posição dos educadores que apresentam esse saber fazer bem numa dupla dimensão: técnica e política” (p. 46).

Nesse entendimento, competência pressupõe que além de dominar os conteúdos a serem transmitidos, o educador precisa ter habilidade para organizar e comunicar esse saber, mediante uma ação teórico-prática, ou seja, fundamentação teórica ligada à ação. No entendimento de Freitas (1999) e Kuenzer (1999), essa forma de organização dissociada da pesquisa e da produção de conhecimento nas áreas de formação – tanto nas disciplinas específicas da docência quanto nas da área educacional – resulta numa formação de caráter técnico e instrumental. Isso retira do profissional da educação a possibilidade de desenvolver-se como

intelectual responsável por uma área específica do conhecimento, atribuindo-se a ele uma dimensão tarefaira, para a qual não precisa se apropriar dos conteúdos da ciência e da pesquisa pedagógica.

Fuller e Clarc (1994, apud MENDES, 2006) “apontam como uma das falhas frequentes das propostas políticas de inclusão escolar a tendência de tentar padronizar o processo, como se fosse possível desenvolver uma perspectiva nacional única”.

Mazzotta (2008) reitera que a política educacional há de ser aquela que implanta e programa condições reais de acesso, permanência e sucesso na escola praticando a inclusão com responsabilidade a fim de incluir todos em escolas de qualidade, contando com os recursos correspondentes às suas necessidades escolares.

4.2.2 Dimensão do desenvolvimento de políticas inclusivas

Nesta dimensão serão esplanadas as colocações dos professores e acadêmicos sobre a sua interpretação do desenvolvimento das políticas públicas educacionais inclusivas. Também sobre como estas políticas estão acontecendo/desenvolvendo-se no curso em análise.

A formação de professores está no centro dos debates, dos investimentos, do planejamento e da implementação de políticas públicas no Brasil. Na atual conjuntura, espera-se que os professores, as ações e as políticas de formação promovam a melhoria e a efetividade do processo de escolarização da totalidade da população brasileira. Na última década, houve um número crescente de reformas e ações governamentais para a formação inicial e continuada de professores.

Para contextualizar esta reflexão, resgato inicialmente aspectos do atual quadro da formação inicial de professores para a Educação Básica no Brasil e as exigências que estão hoje colocadas para a profissão e formação docente, das quais decorre a necessidade de constituição de uma nova identidade docente.

Que os professores ocupam um papel fundamental na construção de escolas para todos já está citado anteriormente. O que precisamos repensar é sua função social como educadores(as), e quais as habilidades necessitam adquirir para as práticas de ensino em sala de aula. Outro fator importante, é o trabalho coletivo a fim

de construir abordagens educacionais dinâmicas e inclusivas. A ação de formação docente envolve, portanto, a oferta de subsídios teóricos e práticos sobre a educação inclusiva.

A esse respeito, apoiadas em dados de pesquisa de âmbito nacional, Glat e Blanco (2007) afirmam que embora as escolas tenham um discurso de aceitação à diversidade, não modificam sua prática para dar conta das especificidades de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos. “A responsabilidade pela resposta educativa a ser dada àqueles que apresentam necessidades educacionais especiais é deixada aos profissionais e professores dos serviços de apoio especializado”(GLAT e BLANCO, 2007, p. 24). Vale ressaltar, que existem muitas outras circunstâncias envolvidas nesse processo de mudança, e que muitas vezes, impedem essa mudança na prática pedagógica, para torna-la inclusiva.

Dessa forma, o paradigma da inclusão globaliza-se e torna-se, no final do século XX, palavra de ordem em praticamente todas as ciências humanas. Portanto, não é nova a ideia de que seria melhor incorporar crianças com necessidades educacionais especiais na escola comum, pois estava presente desde o movimento pela integração escolar, que, entretanto, entendia que o problema estava centrado nas crianças e deixava implícita uma visão acrítica da escola, por pressupor que as escolas comuns conseguiram educar pelo menos os considerados normais (Bueno, 2001). Assim, podemos obter a ideia subjacente de que os alunos considerados “normais” estão muito acima da média.

Em resumo, ao longo dos últimos trinta anos, tem-se assistido a um grande debate acerca das vantagens e desvantagens, antes, da integração escolar, e, mais recentemente, da inclusão escolar. A questão sobre qual é a melhor forma de educar crianças e jovens com necessidades educacionais especiais não tem resposta ou receita pronta. Na atualidade, as propostas variam desde a ideia da inclusão total – posição que defende que todos os alunos devem ser educados apenas e só na classe da escola regular – até a ideia de que a diversidade de características implica a existência e manutenção de um contínuo de serviços e de uma diversidade de opções.

Fuller e Clarck (1994) apontam que uma das falhas frequentes das propostas políticas de inclusão escolar tem sido a tendência de tentar padronizar o processo, como se fosse possível desenvolver uma perspectiva nacional única, ou prescrever

padrões para contextos locais, como os sistemas estaduais ou municipais, desconsiderando os efeitos que suas histórias assumem sobre a prática e a política.

No Brasil, no campo educacional, as perspectivas para a mudança estão postas na lei, mas ainda não estão devidamente traduzidas em ações políticas, e por isso nem chegam às escolas e às salas de aula. A mudança política sobre a inclusão requer ainda um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho, para que ela possa ser posta em prática; e este é um desafio considerável para o sistema brasileiro de ensino superior.

Desta forma, o conceito dos docentes sobre as políticas educacionais inclusivas em desenvolvimento no âmbito do Curso de Letras, parece apresentar uma necessidade urgente de discussão mais aprofundada sobre o tema. Nessa mesma perspectiva, apresenta-se uma nova oportunidade de postergar a discussão, haja vista uma reformulação pretendida para implantação no ano de 2015. E assim, isso se confirma na fala do professor **P9**, a esperança de que ocorra de fato:

Até o presente momento, essa... essa discussão estava bem... bem... era muito... muito superficial. (...)Então, com essa reformulação que houve no... no curso de Letras aí, nós verificamos assim, algumas... há uma disciplina específica pra tratar essas... essas questões, essas questões de... de... de inclusão. E também nas ementas... nas ementas de algumas disciplinas nós temos assim, algumas possibilidades de discussão né? (PROTOCOLO 25, 2014, p. 4)

Politicamente, o movimento pela inclusão escolar requer certos cuidados e definições mais precisas, ou seja, corremos o sério risco de perseverar na retórica, na eterna ponderação de que estamos apenas começando um processo, até que venha, no futuro, um novo “paradigma” redentor, do exterior provavelmente, que irá “revolucionar” nosso discurso e quiçá um dia transformar nossas escolas.

O que fica claro nas entrevistas dos professores é que não há um desenvolvimento dessas políticas na ação pedagógica diária, portanto a fala do professor **P1** vem corroborar com essa afirmação:

Olha, eu vou falar assim, com base na minha experiência que não é de tanto tempo assim, mas algumas coisas a gente acaba observando, são muito nítidas. Então a verdade é que bem sinceramente não há uma confluência em relação a isso né? Nós vemos que, faltam dentro da própria

academia, determinadas bases pro nosso aluno, nesse caso da graduação em Letras, pra que ele consiga implementar práticas inclusivas numa da sala de aula. Então, como há também essa... não seria talvez uma desarticulação mas esse... esse entrave ainda também com relação a própria articulação teoria e prática dentro da própria disciplina da Língua Portuguesa. Então, abordagens mais teóricas, menos práticas, essa discussão, o quê que é teoria, o quê que é prática dentro do curso... (PROTOCOLO 16, 2014, p. 1)

Segundo Ludke (2013), basta uma rápida observação das características básicas do magistério, para perceber a distância que o separa de uma adequação plena ao conceito dominante de profissão. Para começar, não há ainda clareza suficiente sobre o saber específico, próprio do trabalho do professor, em grande parte porque seu objeto de trabalho, a educação, não corresponde a um recorte epistemológico bem definido, constituindo um campo de confluência de conhecimentos oriundos de várias ciências, que contribuem com a produção do seu campo específico para a configuração do nosso campo, a educação. E dessa maneira, podemos perceber a inquietação por parte da acadêmica **A1**, a respeito da teorização das políticas de inclusão e o papel da universidade nesse caminho:

Muita teoria, na verdade, nós aprendemos teoria , todas essa leis, a de Salamanca, todas as Diretrizes e Bases da educação, a gente viu na teoria e acompanhou tudo sobre a inclusão, teoricamente, mas na prática isso não funciona, temos um aluno com Síndrome de Down, que acabam sendo encaminhados para a Apae e são excluídos da escola comum com os outros alunos não são inseridos em turmas normais porque nós não temos um curso que nos ampare numa formação para trabalhar com esses alunos, então, eu acho que assim, a universidade deixa um pouco a desejar o curso ainda na formação do professor inclusivo, o professor, nem ele se sente inclusivo, como que ele vai incluir um aluno com NEE em sua sala de aula? Então, eu acho assim, que fica muito distante a prática da teoria. A teoria é muito trabalhada, bem trabalhada, mas não dá o suporte suficiente para nossa formação. (PROTOCOLO 01, 2014, p.1)

Ainda segundo Lüdke (2013) as nossas universidades, mesmo com seus esforços para a formação de futuros professores, asseguram uma base relativa aos conhecimentos originários daquelas ciências, mas não conseguem oferecer a necessária cobertura do lado prático, também imprescindível à formação do futuro docente, que vem da sabedoria do professor com seu trabalho.

E nos faz refletir, quando se acha que desenvolver as políticas educacionais é simplesmente adaptá-las no currículo do curso, por forma de imposição da

legislação, e dessa forma, a colocação do professor **P2** vem confirmar que essa reformulação na maioria das vezes fica por conta de atender essa legislação, sem muita reflexão e mudança das práticas pedagógicas:

[...] Quando foi refeito o nosso curso em dois mil e... oito....Aí foi feito uma reformulação no curso pra poder colocar as duas horas de Libras. É a única coisa que tem no curso em relação à inclusão. (PROTOCOLO 17, 2014, p.5)

O aluno com dificuldades/necessidades educacionais especiais no nível superior é bem escasso, e isso se confirma no depoimento do professor **P3**, bem como, se confirma a implantação da disciplina de Libras pela obrigatoriedade da legislação:

No curso, ah... é... quando a gente não tem o aluno real, com essa necessidade especial você vai levando e aí, atropelado pelo cotidiano nem pensa muito.” (...) Se você tem uma ideia. Eu estou aqui em Irati há dezessete anos, eu ainda nunca tive um aluno, nem com surdez, nem com deficiência visual, nem com alguma questão mental, nada, nada.(...) Então, quando você não tem o assunto, você vai indo, vai levando. O nosso curso tem as preocupações, eu acho que como qualquer licenciatura aqui na Unicentro. Veio Libras por ordem federal... (PROTOCOLO 18, 2014, p.2)

O fato da legislação, definir a obrigatoriedade de algumas disciplinas, não garante a discussão e a mudança de postura de um curso superior, e isso também afeta a cultura de inclusão, pois torna-se apenas um cumprir legislação e sua obrigatoriedade, e deixa de ser uma mudança conceitual sobre a inclusão. Além disso, faz uma pré-afirmação de que o surdo tem mais direitos? E as outras deficiências? E o ponto de reflexão fica então sobre a legislação, que precisa ser cumprida, mas que não atinge a todos, portanto não atinge a inclusão a que nos referimos.

Nesse sentido, o professor **P3** afirma: “*Nós temos essa legislação, então essa legislação precisa ser cumprida*” (PROTOCOLO 18, 2014, p.8)

Ens e Gisi (2011) afirmam ser preocupante a questão da qualidade da formação docente, pois a formação de professores “requer um ambiente de ensino,

pesquisa e extensão, o que as instituições de ensino superior nem sempre podem propiciar” (p.31). Este profissional precisa ter a competência para gerir em sala de aula, questões relacionadas à inclusão do aluno, realizando intervenções técnicas, políticas, sociais e culturais, quando necessário (FALCHETTI; PRADO, 2009). Mas ao observarmos a colocação da acadêmica **A3**, sobre as políticas públicas e o curso, entendemos que há certa distância da política para sua aplicação diária:

Eu percebo, porque é tudo muito lindo. Nossa! Bom, se funcionasse assim bem certinho, direitinho como tá, nas leis, como tá ali no papel. Mas é diferente, que às vezes, você tem que... improvisar do teu jeito, não seguindo aquela lei, porque na prática a coisa muda. (PROTOCOLO 3, 2014, p.4)

A esse respeito, apoiadas em dados de pesquisa de âmbito nacional, Glat e Blanco (2007) afirmam que embora as escolas tenham um discurso de aceitação à diversidade, não modificam sua prática para dar conta das especificidades de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos. E assim, fica a cargo da individualidade de cada professor ações para cumprir a tarefa de incluir, como nos relata a acadêmica **A3**, às vezes isso fica na improvisação e não se efetiva.

Nessa mesma perspectiva, o professor **P3** quando lhe foi questionado sobre se havia preocupação em atender alunos com NEE, demonstrando certa preocupação sobre a falta de conhecimentos sobre as políticas públicas, às práticas pedagógicas e em atender esse público:

Com certeza. E o que é mais preocupante, a nossa ignorância no assunto. Nós nos doutoramos, pós doutoramos, na sua área específica, no meu caso literatura, e você cada vez mergulha mais numa linha de pesquisa... (PROTOCOLO 18, 2014, p. 3)

O que fica evidente na fala do **P3** é que mesmo com muitos conhecimentos adquiridos pela formação, estes professores ainda encontram dificuldades em trabalhar com a inclusão, e assim, a inclusão é um assunto que fica sob responsabilidade de alguns professores considerados ‘especialistas na área’.

Podemos observar abaixo que de certa forma, houve unanimidade quanto a implantação da “inclusão” pela imposição legal sem muita reflexão sobre o que acarretaria na mudança de conceitos inclusivos. A resposta do professor **P9** em relação ao desenvolvimento real, no decorrer do curso, das políticas públicas inclusivas confirma isso:

Então, portanto nós precisamos inserir de algum modo essa disciplina no... no... no currículo né? Então, então nos... realmente falta no decorrer do curso, uma discussão, uma... uma... uma vinculação né? Entre a teoria e a prática e que essas... essas... essas resoluções né? Estivessem permeando as disciplinas né? (PROTOCOLO 25, 2014, p.9)

Mantoan (2006) aponta para a necessidade de que todos os níveis dos cursos de formação de professores devem sofrer modificações em seu currículo, de modo que os futuros professores aprendam práticas de ensino adequadas às diferenças. Nesse contexto, reconhecemos e defendemos que o currículo, compreendido nesta perspectiva abrange as dimensões de culturas, políticas e práticas para a compreensão dos processos de exclusão/inclusão, é elemento central na elaboração de outras possibilidades e sentidos que envolvem a (re)negociação com a diferença para além de estereótipos hierarquizantes, homogeneizadores e essencialistas.

Mas a precariedade das reflexões acerca da inclusão e das políticas públicas de inclusão, torna-se mais uma “culpa” incutida na vida dos professores, que apesar de assumirem a culpa, não conseguem descobrir maneiras, dentre tantas atribuições, de buscar alternativas para que as barreiras sejam quebradas. A fala do professor **P7** contribui para essa análise:

“Eu acho que ela é bastante precária, a discussão assim. Até pelo próprio... sempre essa questão da estrutura educacional né? Até pelo próprio ritmo de trabalho da gente, essa questão de várias disciplinas, as atividades administrativas que a gente tem concomitantemente, a atividade pedagógica, então assim é bastante complicado. Eu vejo ela bastante ínfima né? É... faço minha culpa eu também, não... né? A gente pensa bastante em questões da... da... do... do nosso objeto de ensino, do objeto da Língua Portuguesa e “papapa”. Eu não trabalho com formação docente, eu sou mais da parte teórica, acho bastante, mas acho bastante crítica, acho que ela acontece, não só aqui né? Acho que não só no nosso curso, não só na nossa licenciatura.” (PROTOCOLO 21, 2014, p.2)

E corroborando a perspectiva da responsabilidade, a acadêmica **A2**, apresenta de forma clara o papel pessoal de cada um nesse contexto de curso de formação de professor:

Sim, é um curso de formação, mas não forma, não explica tudo tudo tudo, a pessoa precisa também se interessar e buscar as coisas.(PROTOCOLO 2, 2014. p.2)

A busca do conhecimento deve ser constante, pois o professor precisa estar em formação, mas pela afirmação da aluna, o questionável é o fato do curso de formação não “formar” e transformar-se em conquista individual, em “entender a produção do conhecimento acadêmico como uma conquista individual” (BATISTA, 2006, p. 12).

Nessa perspectiva, Freitas (2006) em consonância com Mantoan (2006) sobre a formação docente, afirma que:

A formação do professor deve ocorrer na ótica da educação inclusiva, como formação de especialistas, mas também como parte integrante da formação geral dos profissionais da educação, a quem cabe atuar a fim de reestruturar suas práticas pedagógicas para o processo de inclusão educacional. (FREITAS, 2006, p. 173).

Vale ressaltar que a dificuldade da inclusão não se dá só no âmbito da educação superior, mas ela acontece desde a educação infantil, passando pela educação básica, e chegando às universidades. Nesse caso, a confirmação de que se na universidade há dificuldade de adaptação para que a inclusão aconteça, podemos imaginar as dificuldades nos outros segmentos. Essa dificuldade é observada pelo professor **P8**:

Mesmo na Universidade. Aí a gente dá pra passar lá pra educação básica, ir lá pra educação infantil, imagina a dificuldade que deve ser pra que essa estrutura funcione, pra que a coisa realmente flua né? (PROTOCOLO 23, 2014, p.5)

Além disso, podemos perceber que tem sido comum nas respostas dos professores, a imposição legal que pesa na alteração do currículo do curso. Assim, o professor **P4** contribui, para mais uma discussão sobre os “quadrados” dos departamentos, sendo que a discussão dentro da instituição superior poderia ser num todo. Nesse sentido, o professor **P4** afirma:

Esse espaço... espaço institucional mesmo né? Você... você cumpre uma demanda da lei. Sem que, de fato, isso fosse, assim... Pensar “ah, mas foi amplamente discutido nos departamentos”. Não! Foi discutido porque a resolução está aí e você tem até tal data pra implantar e encontrar uma brecha dentro do currículo. (PROTOCOLO 23, 2014, p. 19)

Esse é um ponto crucial a ser discutido no interior das instituições, pois a adaptação do currículo, por força de lei, não garante uma ação coletiva e continua sendo mais um arranjo, conforme nos afirmou o **P4**.

A questão da adaptação curricular se torna cada vez mais foco de urgência da retomada de debates sobre esse assunto, pois há uma contradição espaço-temporal (políticas “avançadas” e espaços precários) apresentado algumas vezes durante esse texto do qual devem ser pensados pelas diversas estâncias porque a questão da flexibilidade curricular atinge a diversos campos da estrutura educacional e deve ser direcionada aos alunos incluídos e professores (formação inicial e formação continuada) para que todos tenham acesso à educação assim como a política internacional sugere. (SANTOS e PLETSCHE, 2013).

Posicionar a cultura como eixo central do currículo é um desafio para os cursos de formação de professores. Moreira e Candau (2003) ressaltam que construir o currículo nessa perspectiva irá requerer do professor nova postura, novos saberes, novos objetivos, novos conteúdos, novas estratégias e novas formas de avaliação. Estamos convictos de que tais mudanças não se referem apenas aos professores, mas a toda a comunidade escolar. Tais valores inclusivos orientam as decisões sobre as políticas e as práticas diárias em sala de aula e na escola como um todo.

Arroyo (2000) aponta que discutir processos educativos se faz necessário, face à necessidade de reconstruir o histórico da educação. Assim,

[...] As questões que tem estado em jogo nestas décadas são essas: a defesa da identidade dos profissionais da educação, de sua qualificação e profissionalismo e a defesa da especificidade do campo educativo(p.22).

A formação do professor, através do conteúdo específico e do pedagógico, constitui uma questão importante para os cursos de licenciatura, construir uma dinâmica e um espaço interdisciplinar. Enquanto isso não ocorrer, dificilmente se obterá uma visão unitária e global do processo de formação dos professores (CANDAU, 1999, p.44) e o professor não desempenhará o papel de profissional que responde às expectativas da sociedade (KENSKI, 2001, p.95).

Mas, como não nos surpreendermos, ao ouvir o depoimento da acadêmica **A4**, que relata não ter contato com o assunto inclusão, mesmo depois de passar pelo curso de licenciatura durante 4 anos. Temos que considerar que não se trata de criar senso comum, quanto a isso, mas de propor a reflexão a respeito dos espaços de discussão sobre o tema inclusão. Ela afirma que:

Sinceramente não. Essas leis que você tá falando sobre a inclusão muito pouca coisa, a única coisa que a gente aprendeu sobre as leis foi de libras. Mas agora a questão no geral, quando que isso surgiu? Eu não lembro, só se eu faltei no dia, mas assim realmente foi pouco falado.” PROTOCOLO 4, 2014, p.3)

E a acadêmica **A4** segue discorrendo:

Assim, no curso a gente fala muito pouco. Na minha opinião nesses quatro anos aí, e esse quarto ano que está terminando, eu vi, a gente não discutiu tanto assim essa questão da inclusão né? Porque, a área da gente não é muito voltada para essa questão. Então parece que não, como se nós fazemos Letras/ português, não temos que falar disso. A única coisa é que a gente teve aula de Libras, ano passado, só que também eu acho que é muito pouco né? (PROTOCOLO 4, 2014, p.1-2)

Para Moreira e Candau (2003) a escola é, sem dúvida, uma instituição cultural. No entanto, denunciam que,

O que caracteriza o universo escolar é a relação entre as culturas, relação essa atravessada por tensões e conflitos. [...] A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. (p. 161)

Dessa forma, não podemos deixar de refletir sobre o fato da acadêmica A4 afirmar que não se discutiu a questão da inclusão, e ainda ressalta-se o fato de achar que a área não é muito voltada para a inclusão. Mas então qual seria a área responsável pela inclusão? O universo escolar é plural, e na formação precisa-se discutir sobre essa pluralidade/diversidade/deficiências. Caso contrário corre-se o risco da exclusão, tanto nas universidades quanto na educação básica.

No ano de 2010 (Resolução 04/2010) o movimento nacional de construção de Diretrizes Curriculares culminou com a tentativa de construção de um Sistema Nacional de Educação. Conforme explicitam as próprias Diretrizes:

Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos. Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social – pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade – todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas. (DCNs, BRASIL, 2010, p. 17)

Portanto, consolidar a Educação Básica nas últimas décadas foi o grande esforço político de inúmeros agentes sociais e políticos do país com a intenção de assegurar o direito a todos os cidadãos e cidadãs à educação pública, gratuita e de qualidade. E nesse sentido, não se exclui a responsabilidade dos cursos de formação de professores, que mostram a massificação da ideia de inclusão no contexto escolar sem o devido investimento financeiro e humano, para garanti-la de forma efetiva. Com certa razão, Tardif (2013) chega a sugerir que as análises sobre a profissionalização do magistério, no nosso País, deveriam considerar certos aspectos desse processo mais do que como inatingíveis, mas como indesejáveis.

Nossas universidades, segundo Lüdke (2013), em seu esforço para a formação de futuros professores asseguram uma base relativa aos conhecimentos

originários daquelas ciências, mas não conseguem oferecer a necessária cobertura do lado prático, também imprescindível à formação do futuro docente, que vem da sabedoria do professor com seu trabalho. E isso parece não estar em consonância com a insegurança da acadêmica **A2**, quando da prática depois de formada:

Isso mesmo, porque eu dentro do meu estágio que eu fiz, em nenhuma sala de aula, não teve algum aluno com NEE. Já outros colegas tinham, e não sabiam o que trabalhar, estavam perdidos, e a professora simplesmente não orientou. Então, no meu caso, se tivesse um aluno ali, eu também não sabia como agir. (PROTOCOLO 2, 2014, p. 1)

Segundo Lüdke (2013), a universidade é o lugar natural da pesquisa e da construção de conhecimentos, precisa de uma ligação direta com a escola para o desenvolvimento e aprimoramento da formação. Sendo assim, o “estágio”¹¹, além de ocupar um lugar importante, é obrigatório pela lei em todos os cursos de formação de professores, constituindo a ponte entre as duas instâncias formadoras, a universidade, onde se inicia essa formação e a escola de educação básica, onde ela se completa pelo trabalho do professor. Desta forma, podemos destacar o depoimento da acadêmica **A8**, que confirma o “elo” de ligação entre teoria e prática sobre a inclusão na disciplina de estágio, mas reconhece que há ainda, uma discussão superficial:

Que eu me lembro só basicamente só na disciplina de estágio. Não teve uma discussão maior, é... talvez até teve um pouco na... na nova disciplina agora, História e Cultura Afro Indígena. A gente até chegou a discutir alguma coisa de momento. Mas mais era na disciplina de Estágio mesmo e para mim não tanto. Não tem nenhuma formação bem... é... um entendimento, bem, nem das leis, até Salamanca, ali talvez eu vi no meu curso de Espanhol, já não lembro, talvez né? Mas não, não, não aprofundada isso. (PROTOCOLO 8, 2014, p.1)

¹¹ LÜDKE, M. *O Estágio supervisionado analisado a partir da atuação dos seus componentes*: projeto de pesquisa, CNPq, Petrópolis: UCP, 2012a.

Nesse mesmo sentido, podemos observar a fala da acadêmica **A7**, que vem acrescentar a essa discussão sobre a preparação para trabalhar com alunos de inclusão:

Bom na verdade, que no curso, bem francamente a gente não teve muita discussão acerca disso. Claro que a gente, as leis e tal, a gente sempre vê alguma coisa. Eu acho que na minha visão, deveria, se o governo prega que o acadêmico tem que sair formado professor habilitado a trabalhar com as pessoas que seriam incluídas, que seriam os, as pessoas especiais, é, digamos né! Ehhhh, só que não há a formação que o acadêmico tem aqui na instituição, na instituição superior não da conta de formar o profissional para trabalhar com essas pessoas. Em tão é difícil a gente dizer, quer dizer, difícil alguém dizer que sai preparado. Na verdade eu digo que não estou preparado para trabalhar. (PROTOCOLO 7, 2014, p.1-2)

O trabalho docente merece o esforço da universidade pela necessária melhoria do processo de formação de professores, e o estágio supervisionado é um dos elementos básicos nesse processo, representando uma possível ponte entre o trabalho formador desenvolvido na universidade e o que é realizado na escola, as duas instituições responsáveis pela efetiva preparação de professores. (LÜDKE e BOING, 2012).

Vale lembrar que, a dualidade da teoria e prática continua aparecendo nas respostas das acadêmicas, que insistem em afirmar que a teoria é diferente da prática, que é lá que se encontram as dificuldades. Conforme a acadêmica **A10**:

Há uma diferença. Entre o que a gente vê na faculdade e vai lá na prática e vê que totalmente não é bem assim que funciona. Que na prática é tudo... tudo bem né, mas vai lá na... na teoria aliás, é tudo é maravilhoso, mas vai lá na prática e encontra as dificuldades. (PROTOCOLO 10, 2014, p. 2)

Segundo Lüdke (2013), a necessidade de aproximação entre a formação oferecida pela universidade e a que fica sob a responsabilidade das escolas que recebem os estagiários, oferecendo a eles a indispensável ligação ao trabalho do professor, em seu dia a dia, com tudo o que compõe a escola, principalmente, não apenas os alunos, fica ainda mais comprometida pela fraca conexão de cunho formativo entre as “disciplinas específicas e as disciplinas pedagógicas”. Assim como, Candau (1999) já havia afirmado de maneira clara que enquanto os

professores de todas as disciplinas implicadas na preparação de futuros professores não assumirem, de fato, sua responsabilidade específica e comum, essa preparação continuará precária.

4.2.3 Dimensão de orquestração das políticas inclusivas no curso de formação em foco

Nesta dimensão serão analisadas as colocações dos professores e acadêmicos a respeito de como são trabalhadas as políticas educacionais inclusivas dentro do próprio curso, bem como, observar se a formação está suprimindo a demanda de formar profissionais que atendam as necessidades diárias da educação básica, de maneira a transformar a perspectiva da inclusão em inclusão real.

E pelo que se apresenta, há sempre uma afirmação de que nunca se está preparado para trabalhar com alunos de inclusão, mas será que estamos preparados para trabalhar com os alunos ditos normais? Temos que concordar com a afirmação da acadêmica **A13**, quando nos diz:

[...] Mas a gente não, não está preparado. É só a prática do dia a dia que faz com que a gente consiga, né... fazer a diferença. (PROTOCOLO 13, 2014, p.4)

Em se tratando da prática diária, quando se fala em curso de licenciatura, nos remetemos aos estágios, como já relatamos anteriormente. Para Marcelo García (1999, p. 26),

A Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através dos quais adquirem ou melhoram os conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. Dessa maneira, nossa concepção de formação vai ao encontro da ideia do autor, pois entendemos que mesmo antes de iniciar o curso de formação de professores, o estudante de licenciatura já possui vivências no campo profissional no qual atuará, uma vez que já teve experiências

quando foi estudante da escola básica. Assim, enquanto estudante, no ensino básico ou superior, o professor-aluno já começa a desenvolver concepções acerca de ser professor, dos processos de ensinar e aprender, e do campo profissional no qual atuará.

Entendemos a formação inicial na perspectiva apresentada por García (1999) como uma etapa na qual os conhecimentos formais são adquiridos dentro de um espaço institucional específico que visa à formação de professores. É nesta etapa que o futuro professor, na maioria das vezes, adquire conhecimentos pedagógicos e acadêmicos e realiza suas práticas de ensino. Diante disso, a universidade é um espaço de formação e aprendizagem institucionalizado. Neste espaço institucional de formação são proporcionadas, ao estudante de licenciatura as disciplinas acadêmicas e pedagógicas que deverão dar sustentação para o exercício da profissão. Cabe, entretanto, mencionar que, enquanto espaço físico apenas, não há base sólida e significativa para o desenvolvimento profissional do professor em formação. Cunha (2008) esclarece que a instituição de ensino superior deve ser compreendida como lugar de formação, melhor dito, lugar onde o processo de formação é verdadeiramente significativo para os participantes envolvidos.

Partindo dessa discussão se faz necessário a reformulação dos cursos de licenciaturas, como bem nos coloca o Professor **P24**, quando cita a reformulação que aconteceu no final de 2014, mas que se iniciaria somente em 2015 em regime de concomitância, cujo foco foge da nossa pesquisa nesse momento, ao se referir à pouca procura e/ou evasão dos cursos de licenciaturas:

Então, na verdade nós estávamos... nessa reestruturação a grande preocupação, foi pensar um curso que está diminuindo de alunos ano a ano. Ou seja, é... nós estamos com a seguinte preocupação, por quê as licenciaturas estão minguando? (PROTOCOLO 24, 2014, p.5)

Vale lembrarmos, que esse é um fator importante, mas não se pode reestruturar um curso somente pela demanda de procura. A reestruturação precisa estar de acordo com a legislação, o contexto histórico em que se encontra e deve partir de reflexões coletivas sobre os objetivos da formação.

Ao pensarmos a formação de professores, trazemos Bolzan (2007) quando ressalta os objetivos da formação de professores,

[...] o objetivo primeiro da formação de professores não deve ser apenas o de ensinar os alunos e professoras a ensinar, e sim ensinar-lhes a continuar aprendendo em contextos escolares diversos. Isso inclui refletir sobre a prática pedagógica, compreender os problemas de ensino, analisar os currículos escolares, reconhecer a influência dos materiais didáticos nas escolhas pedagógicas, socializar as construções e trocas as experiências de modo a avançar em direção a novas aprendizagens, num constante exercício de uma prática reflexiva, colaborativa e coletiva (p.112).

O professor **P24** confirma a afirmação de Bolzan (2007) e amplia a discussão para a universidade como um todo,

Por quê que a gente tem que falar dessas questões só nas licenciaturas? Não. É uma... é uma discussão fundamental. Não se pode hoje em dia pensar em educação sem a inclusão. (PROTOCOLO 24,2014, p.8)

Nessa mesma perspectiva, podemos observar a necessidade da abordagem, dessa vez, na visão da acadêmica **A12**. Pois segundo ela:

Seria bem interessante essa abordagem desse assunto. De repente uma disciplina que seja direcionada para o assunto né? Porque, até porque né, tem leis né, que amparam, como eu falei né? Por esse aluno em sala de aula, mas e o professor né? Eu acho assim, no professor não vejo que tem... tá sendo pensado na formação do professor, como que esse professor vai encontrar esse aluno. Como eu falei, se eu encontrasse com um aluno assim, eu devo ir em busca de informações né, porque aqui na minha graduação a gente tem muito pouca coisa assim. (PROTOCOLO 12, 2014, p. 3-4)

Num contexto em que a sociedade inclusiva passa a ser considerada um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção do estado democrático, a educação inclusiva começa a configurar-se como parte integrante e essencial do processo de formação de professores e torna-se, no final do século XX, palavra de ordem em praticamente todas as ciências humanas.

A LDB, em seu art. 61 dispõe sobre os fundamentos da formação dos profissionais para o atendimento adequado aos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II- o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Porém, as políticas atuais vem reforçar o caráter conteudista da formação dos professores, resgatando uma problemática, a qual já se pensava ter sido superada mas que está claramente impressa na formação dos professores, como pudemos constatar, quando os próprios cursos de formação de professores é dividido entre os que enfatizam os conteúdos e práticas, aliás, a maioria, e os que prezam pela pesquisa e reflexão, quase inacessíveis aos professores (por extinção dos próprios cursos ou impossibilidade, financeira ou não, dos próprios professores).

Além disso, é evidente a inversão de responsabilidades que estamos presenciando, pois, deveria ser responsabilidade do estado, considerando a legislação e a exigência dessa formação, acaba sendo obrigação dos professores, que muitas vezes acabam até pagando por esses cursos. Isso se confirma na fala do professor **P22**:

Ah, eu acho que é um ponto de reflexão né? Eu considero como um ponto de reflexão na formação do professor e também assim, eu acho que, que... a formação é contínua né? Não, você não consegue dar conta de tudo nesses quatro anos de universidade. Esse que é o problema. Eu acho que na realidade, se a gente for pensar bem, na realidade, o... o governo deveria oferecer curso de atualização, né? Uma formação contínua, pra esse professor. Então quer dizer, não é em quatro anos que a gente se forma, a gente se forma... né? (PROTOCOLO 22, 2014, p.3)

Implantar uma política pública por convencimento e mobilização dos agentes envolvidos implica o pressuposto de que a realização dessa só será possível se a maioria dos envolvidos aderirem à nova política. Mas, se levarmos essa realidade para o âmbito das licenciaturas, percebemos que há um distanciamento entre os envolvidos e a orquestração dessas políticas no curso. E se confunde até com falta de preparo, conforme o professor **P22**, sobre como se dá essa aplicação da legislação:

Olha, eu... não sei. Que nem eu te disse, eu não tenho preparo pra responder isso. Eu assim, acho bastante complicado, mas daí é um "achismo". Eu nunca trabalhei com isso "malemal" li a legislação pra fazer o TCC, mas assim, eu acho bastante complicado, porque a própria formação do aluno né? Já... a própria sociedade, então quer dizer você tem um

amparo legal. Vamos tomar o exemplo, da nossa disciplina de letras, que a gente tem uma discussão de mais de trinta anos do objeto de ensino. A gente fica batendo aqui no curso... “pá, pá, pá, pá”, na formação. Aí na hora que a gente vira... a gente faz um “girinho” de cento e oitenta graus, tu é aluno e tu vira professor... tu vai lá e faz tudo ao contrário do que você, do que a gente ficou batendo né, na tecla. Então quer dizer, eu acho que tem todo um... eu acho bastante complexo assim, eu não saberia te responder. Eu acho, eu ficaria bastante preocupada se eu tivesse... (PROTOCOLO 22, 2014, p. 3)

No Brasil, no campo educacional, as perspectivas para a mudança estão postas na lei, mas ainda não estão devidamente traduzidas em ações políticas e, por isso, nem chegam às escolas, menos ainda às salas de aula. O poder público não está cumprindo bem sua função, o que não impede que cada um assuma sua parte e se torne sujeito dessa história. E podemos confirmar a preocupação dos acadêmicos quanto à implantação das políticas e o distanciamento entre o que se ensina e o que se aplica. Assim, relata a acadêmica **A14**:

É também é bem preocupante porque se eu não vi nem na graduação, depois como que vai ser essa prática né? Eu acredito que deveria ter mais cursos para os professores. Já que a lei implanta isso e quer pôr em prática, ela deve também dar suporte pra isso. Então, de repente um curso, assim, a mais para o professor, enquanto ele já está atuando seria bem interessante, pra preparar mesmo o professor pra trabalhar com esses alunos. (PROTOCOLO 14, 2014, p.2)

Da mesma forma, na elaboração de políticas públicas consistentes é preciso ter claro qual organização do trabalho docente é necessária para a sua implantação, como alterar a prática docente e as formas de motivação para a realização do trabalho. A dimensão de práticas referem-se ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, consoantes aos valores e políticas inclusivos. O processo ensino-aprendizagem seria orquestrado de modo que as atividades se tornassem responsivas à diversidade dos alunos na escola (BOOTH, AINSCOW, 2011). Sendo assim, fica a necessidade de se ressaltar a importância da formação inicial com perspectivas inclusivas, que realmente partam da discussão da inclusão na formação superior, mas propriamente nas licenciaturas, e se tornem efetivas no dia a dia escolar. Ao mesmo tempo em que o ideal da inclusão se globaliza e se torna pauta de discussão obrigatória para todos os interessados nos direitos dos alunos

com necessidades educacionais especiais, são renovadas as questões no que se referem às formas de efetivá-la.

Sendo assim, podemos nos ater na disciplina de Libras, que parece ser o carro chefe da inclusão, no nível das licenciaturas. Nesse caso, vale relembrar o que diz o ementário dessa disciplina segundo o currículo do curso em questão:

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), no contexto histórico-cultural e educacional dos surdos. Identidade, cultura e comunidade surda. Língua de sinais e a família, frente ao bilinguismo. Aspectos linguísticos da língua de sinais como primeira (L1) e como segunda língua (L2).

No que se refere à ementa acima, podemos perceber que a Libras, apesar de ser a disciplina citada muitas vezes pelos acadêmicos e pelos professores como a disciplina de inclusão, ela fica limitada à esfera dos surdos. E as outras necessidades? Mesmo que o professor da disciplina se esforce para ampliar a visão de inclusão isso se torna superficial quando imaginamos que a inclusão que nos referimos é bem maior, que essa pautada nas deficiências. Conforme se confirma na fala do professor **P18**:

Mas essa, essa ementa é pra pensar de uma forma um pouco mais... porque a gente já percebeu isso. Libras... em sessenta e oito horas ele nem aprende a língua, a se comunicar, a falar, a se expressar em libras, e nem aprende, nem dá tempo... (PROTOCOLO 18, 2014, p. 5)

Ao analisarmos o Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, em seu capítulo II, que trata da inclusão de libras como disciplina curricular podemos perceber a obrigatoriedade nos cursos de licenciaturas, mas nos demais cursos superiores se regulamenta como optativa.

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

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados

cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

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

E assim, na visão da acadêmica **A5**, essa é a única disciplina que trata a inclusão, limitando assim a discussão geral da inclusão:

No meu curso foi pouco discutido, na disciplina de Libras que teve um enfoque maior. Nós vimos todas as leis, a história, como você entende a Libras, mas em outras disciplinas não, e focado diretamente a inclusão não teve nada. Só Libras mesmo. (PROTOCOLO 5, 2014, P.1)

E isso esta presente na fala da acadêmica **A15**, quando nos relata que a única discussão sobre a inclusão ocorre dentro da disciplina de Libras, em nenhuma outra disciplina há essa reflexão:

É, na verdade a gente só teve em Libras né, alguma coisa e discussão mesmo não, não houve. Discussão eu não me lembro de nenhuma disciplina trazer pra sala essa questão assim, algumas vezes na disciplina de estágio a gente falou, mas assim, comentando com a professora, mas nada formal, nada que estivesse lá no... vamos pensar assim, no... no plano de trabalho delas. Nada de, nada... formal sobre isso. Só mesmo comentários, assim discussões assim mais...(PROTOCOLO 15, 2014, p. 1)

Nesse sentido a acadêmica **A15** complementa sua fala nos mostrando a preocupação com a prática futura, que segundo ela fica debilitada, pois no seu caso ela não teve contato com nenhum aluno de inclusão, e isso acarreta em maior dificuldade:

Eu nunca tive nenhum caso... assim, nenhuma criança com algum tipo de necessidade especial. E eu sinceramente não saberia como fazer. Se eu tivesse eu não saberia como que eu iria atender porque o que a gente tem em Libras aqui é muito pouco. É... se for uma criança, é... que tenha problema, que não tenha o intérprete eu não vou saber como fazer. Se for algum outro tipo de deficiência ou uma síndrome eu também não sei como que eu vou trabalhar com isso. Não sei nem como que eu vou agir se os outros alunos, é... tiverem algum tipo de preconceito com esse aluno. Não sei como que tem que proceder. Na verdade eu acho que nós não estamos

preparados pra entrar numa sala de aula e atender as crianças, ou os alunos com algum tipo de necessidade.(PROTOCOLO 15, 2014, p.1-2)

Dessa forma, o que se analisa é a disciplina de Libras assumir o caráter redentor, e isso, retira dos demais participantes do processo, o compromisso na reflexão sobre o assunto. Nessa perspectiva, o professor **P19** desabafa:

As outras pessoas, elas fogem disso né? As pessoas não comentam. Não gostam de comentar. Até porque elas acham assim, que não fazem parte do processo. E eu acho que todo mundo deveria fazer parte do processo. Então eu não vejo muita discussão a esse respeito. (PROTOCOLO 19, 2014, p. 2)

Ferguson e Ferguson (1998) consideram que, subjacente a algumas dessas tensões presentes na atual retórica sobre a inclusão escolar, se encontra o antigo dilema sobre qual é a natureza e o propósito da escolarização em si, e que, enquanto a inclusão poderia ser parte de um debate maior sobre a função da escola, ela ainda se detém muito em onde e como os indivíduos podem aprender melhor. E mesmo que eles apontassem isso há bastante tempo, isso ainda cabe a situação atual, pois num curso de licenciatura apenas uma disciplina, a qual foi implantada pela obrigatoriedade legislativa, parece ter a responsabilidade de discutir sobre a inclusão. Sobre isso, Mantoan e Prieto (2006), afirmam que:

As mudanças a serem implantadas devem ser assumidas como parte da responsabilidade tanto da sociedade civil quanto dos representantes do poder público, pois se, por um lado, garantir educação de qualidade para todos implica somar atuações de varias instâncias, setores e agentes sociais. Por outro, seus resultados poderão ser desfrutados por todos, já que a educação escolar pode propiciar meios que possibilitem transformações na busca da melhoria da qualidade de vida da população. Esse é de interesse de todos.(MANTOAN E PIETRO, 2006, pg. 69)

Desta maneira, vale apresentarmos a fala do professor **P23**, que confirma o caráter redentor da disciplina de Libras:

É a única disciplina do curso que tem esse papel, de discutir questões sobre políticas linguísticas de inclusão e políticas linguísticas de educação. (PROTOCOLO 23, 2014, p.4)

Segundo a comissão bicameral de formação de professores (Projeto de Resolução 25.3.15) que apresenta para discussão em seu texto referência sobre a formação de professores, a consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica é indispensável para a conquista da unidade do projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e suas modalidades, tendo em vista a abrangência e complexidade da educação de modo geral, em seu artigo 3º nos apresenta o seguinte texto:

A formação inicial e a formação continuada destinam-se, 1 respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e modalidades educativas) a partir de uma compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional. (Projeto de Resolução, 25.03.15, p.3)

Sendo assim, vale ressaltar que a construção destas Diretrizes atende a antigo anseio dos educadores do campo da educação e da formação, ao revogar as Resoluções de 2002 que instituíram as Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, fundamentadas na concepção de competências, assim como a Resolução que criou os Institutos Superiores de Educação. Para Salles (2007):

a formação de professores deverá desenvolver-se em ambiente acadêmico e institucional especializado, promovendo-se a investigação dos problemas dessa modalidade de educação, buscando-se oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas. Devem ser utilizados métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem, incluindo-se, no caso de surdez, a capacitação em língua portuguesa e em língua de sinais. Nos casos de cegueira, a capacitação no código Braille; nos casos de surdo-cegueira, a capacitação para o uso de Língua de Sinais digital (p. 60 - grifos do autor).

Com base nessas colocações, podemos perceber que a disciplina de Libras tem um papel primordial na inclusão, mas ao mesmo tempo não podemos perpetuar o caráter redentor desta disciplina dentro dos cursos de licenciaturas. Nas palavras de Vitaliano, Dall'Acqua e Brochado (2010, p.7),

O processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular exige uma reforma geral na organização dos sistemas de ensino, em especial para o atendimento dos alunos surdos emerge a necessidade dos professores dominarem minimamente a Libras.

Mas essa realidade parece estar distante de ser alcançada, pois há um grande impasse, quando se tem, por exemplo, um professor surdo em uma instituição de ensino superior, conforme nos relatam os professores e acadêmicos do curso, que vivenciaram essa situação. E segundo o professor **P18**, foi uma situação que gerou certo desconforto no departamento como um todo:

Desde a escola, do básico até a universidade. Pense, nós tivemos um professor, ah... surdo. Imagine o caos que foi pra conseguir um intérprete para o professor(...) Pois então, nas reuniões de departamento? (...)Ele tinha por direito que um intérprete o acompanhasse.(...) E como é que vai participar de uma reunião de departamento? O quê que a gente passa pra ele? Se a gente não sabe também... libras. Aí esse intérprete vinha se tivesse gasolina, se tivesse motorista, se tivesse carro. Que vinha de Guarapuava, porque os intérpretes estão lá. Não estão aqui. Então assim, até falha de... de... deles, não se comunicavam. Um dia vinha o professor, o intérprete não vinha, depois o professor esquecia de avisar que ele não viria, vinha o intérprete e o professor não veio. Mas assim não funcionou numa instituição como a nossa com um professor(...). (PROTOCOLO 18, 2014, p.8-9)

A inclusão do aluno surdo ou D.A. nas escolas deve acontecer desde a educação infantil até o ensino superior, utilizando os recursos que são oferecidos, para que possam ultrapassar todas as barreiras que existem dentro do processo educacional e usar seus direitos na cidadania, de acordo com os princípios constitucionais do país. Apesar disso, não será tarefa fácil, haja vista a dificuldade que o professor surdo encontrou na adaptação dentro da universidade, e dos demais em relação a ele, podemos imaginar quando se trata da educação básica.

Nesse sentido, Santos (2001) acentua, ainda, a necessidade de se impedir que o foco nas diferenças contribua para isolar grupos, para criar guetos e, conseqüentemente, para aumentar, na sociedade, a fragmentação que se quer eliminar. É preciso nos prevenir, sustenta, contra um novo *apartheid* cultural que, visando a criar igualdade, reafirme a separação. (SANTOS, 2001, p. 22). Para Marilena Chauí (2003, p. 6),

[...] se quisermos tomar a universidade pública por uma nova perspectiva, precisamos começar exigindo, antes de tudo, que o Estado não tome a educação pelo prisma do gasto público e sim como investimento social e político, o que só é possível se a educação for considerada um direito e não um privilégio, nem um serviço.

Segundo Miranda (2006, p. 7) “o Brasil está em um momento, no qual a democratização do acesso e permanência na universidade de grupos socialmente desfavorecidos está obtendo maior espaço”. A formação que a universidade oferece apesar de ter como base a inclusão, o conceito de que toda pessoa tem o direito à educação, podendo levar em conta seus interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem está avanço nesse sentido. Contudo, os aspectos legislativos, apenas, não vão dar conta da demanda para o setor, é preciso políticas públicas dirigidas com investimentos na qualificação de professores, e recursos tecnológicos, além da assistência estudantil nas universidades públicas em especial, para que se possa garantir a permanência desses estudantes.

Quanto à questão da formação dos professores para educação inclusiva, dois grandes temas caracterizam a opinião das participantes sobre o assunto: tanto elas demandam uma formação específica, isto é, informações gerais sobre as deficiências, quanto salientam a importância de uma formação que desenvolva uma “visão da inclusão”, ou seja, a aceitação das diferenças, o respeito à singularidade. Diante das constantes referências às dificuldades de implantação de um projeto inclusivo, é importante considerar não só os entraves político-pedagógicos, mas também as vivências estimulantes e frustrantes surgidas no cotidiano das relações estabelecidas entre os participantes da comunidade escolar.

Porém, além destas discussões sobre conhecimento técnico e concepções pedagógicas, acreditamos que toda a mobilização afetiva provocada pela inclusão

da criança com deficiência nas escolas exige que outra perspectiva deva ser considerada na formação para a educação inclusiva. Constatamos o quanto pode ser desorganizador para a universidade/escola a chegada dos “diferentes” e que é notório o sentimento de desamparo/culpa/reconhecimento tanto na fala dos professores ,quanto na dos acadêmicos entrevistados, daí a importância de implantar propostas de formação que também se preocupem com um acolhimento das dificuldades encontradas pelos professores (BASTOS, 2005; VOLTOLINI, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando todo o processo da pesquisa, desde os referenciais (pesquisa documental) até as questões apontadas pelos professores e acadêmicos do curso de Licenciatura em Letras Português/ Unicentro/ Irati (entrevistas), buscamos reforçar o olhar sobre a questão da formação no curso de Letras/Português. Nesse sentido, entendemos inclusão como um processo, que reitera princípios democráticos de participação social plena. Para Santos (2009), inclusão não é a proposta de um estado final ao qual se quer chegar. Também não se resume na simples inserção de grupos excluídos, em espaços sociais dos quais são privados. Nos contextos educacionais, há educandos que necessitam de procedimentos, recursos ou auxílios mais específicos para participarem mais ativamente (com poder de decisão) das atividades propostas no ambiente educacional.

Para isso, a procura de dados que possibilitem à inclusão, num curso de formação de professores que esteja voltado à inserção, requer a atitude indagativa do professor e/ou acadêmico, ainda considerando-se que hoje o processo inserção já está propiciando a inclusão dos alunos do ensino regular e daqueles com necessidades educacionais especiais, tendo por isso que constar com urgência nos currículos dos cursos de formação de professores. E assim, como o foco de nossa pesquisa é o curso de formação em Licenciatura em Letras Português/ Unicentro/ Irati, é nesse *lócus* que buscamos as respostas.

Além do mais, a inclusão pede que a escola repense a função que tem tentado desenvolver, pois adaptações físicas e curriculares são importantes, mas por si só não garantirão a aprendizagem dos alunos deficientes. Esse objetivo exige que reformulemos os processos de ensino, buscando esclarecer o que queremos de fato com esses alunos, podendo perceber como aprendem, como apreendem o mundo a sua volta, como se relacionam com ele e com as pessoas e como podemos contribuir para seu desenvolvimento, considerando que possuem sim suas diferenças, particularidades, mas que estas não são impedimentos para sua escolarização.

Com base em estudos realizados sobre a formação inclusiva dos professores (SANTOS, 2003b; SANTOS & PAULINO, 2008; GLAT *et al*, 2006), acreditamos que a formação desses futuros docentes precisa estar envolvida no debate sobre inclusão de forma ampla, de modo a investigar o que se passa na instituição em que

está buscando a formação. Para que possamos minimizar os processos de exclusão na escola, faz-se necessário olhar atentamente para a formação dos futuros docentes, com vistas a uma orientação inclusiva, pois eles atuarão no campo educacional e podem ser responsáveis por iniciar significativas mudanças.

Com isso, não estamos atribuindo apenas à figura do professor em sala de aula a responsabilidade da inclusão. Apontamos para a cooperação e apoio de demais órgãos públicos, instituições e profissionais, para podermos assim avançar na educação inclusiva.

Salientamos, porém, que para que isso seja fundamentado na perspectiva da inclusão, precisa ser construído, de fato, pelo sistema educacional brasileiro. Entendemos que para isso ocorrer, é primordial que a formação inicial caminhe para um adequado trabalho pedagógico que supere as práticas culturais e pedagógicas calcadas no preconceito e nas discriminações culturais, econômicas, físicas, emocionais, intelectuais e sensoriais. Para tal, ao planejar, o professor precisa estabelecer expectativas altas e criar oportunidades para todos os alunos através de sua metodologia, incluídos todos em suas diferenças.

Os professores e acadêmicos entrevistados apontaram a preocupação com o acolhimento dos alunos com NEE, mas manifestaram pouco conhecimento sobre as NEE e a legislação que se refere à inclusão. Percebemos que a formação inicial e continuada desses professores, apesar de grande parte deles possuírem cursos de especialização, mestrado e doutorado na área da educação, não está suprimindo essa demanda da inclusão, pois incluir exige conhecimento aliado à perspectiva inclusiva.

É possível verificar que desde a década de 1990, as políticas públicas em seus programas e documentos inserem a inclusão educacional como um de seus princípios, da mesma forma que as pesquisas têm se debruçado sobre a importância da prática educacional inclusiva. No entanto, lamentavelmente, pouco se verifica de alteração no chão da universidade onde se forma o profissional com a perspectiva inclusiva.

Pela via da fala dos professores, há dificuldade em trabalhar de forma diversificada o desenvolvimento intelectual, condição imprescindível para a inclusão educacional. Mas ao mesmo tempo, eles mostram-se apreensivos por fazer parte enquanto instituição de formação de professores nesse caminho de maneira a efetivar a inclusão.

Diante dessas demandas, questionamos a importante função do professor no processo de (trans)formação das culturas, políticas e práticas de inclusão em educação. Em nosso entender o processo de inclusão requer continuamente o desenvolvimento das dimensões de culturas, políticas e práticas no espaço escolar e a compreensão da relação dialética (NOVACK, 1976) e complexa (MORIN, 2011) que se verifica entre estas, o tempo todo.

A formação inicial de nossos professores, mesmo após a promulgação da LDB nº 9.394/1996, que aponta a diversidade e a inclusão como aspectos importantes para a educação, teve poucos avanços. De igual forma, a participação do professor na elaboração e concretização das propostas pedagógicas da escola, parece ser algo abstrato e longínquo de sua realidade escolar. Parece que a inconsistência entre formação e participação, recaí sobre as dificuldades que, particularmente os professores, sujeitos desta pesquisa demonstram para efetivar o trabalho a partir da inclusão. A identificação de barreiras aparece como primeira etapa para se repensar o ato de ensinar/aprender em uma perspectiva de inclusão.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Sendo assim, o professor precisa ter claro inicialmente a concepção de inclusão e do papel da escola neste processo, entretanto, é necessária uma formação e participação ativa.

Tradicionalmente, há certa resistência entre os professores sobre a inclusão, pelo que demonstra em suas respostas, considerando que pensam ter uma disciplina (nesta pesquisa em específico a disciplina de Libras) que trate sobre esse assunto. Interpreta-se que o motivo da resistência docente reside nas práticas já cristalizadas. Contudo, sem desconsiderar essa hipótese outro fator importante é a discordância em relação à política a ser implantada. Discordância que pode ser de fundo pedagógico/ideológico ou tem a ver com os procedimentos utilizados para a implantação de uma determinada medida.

Sabemos que a formação inicial para o professor, na perspectiva da educação inclusiva, leva a desafios encontrados em todos os níveis de ensino, porém precisamos superar sem cair em discursos que não levem a lugar nenhum. É

fato que os currículos dos cursos de licenciatura precisam ser repensados, considerando o número pequeno de professores formadores para a educação inclusiva. Concordamos com Mendes (2009) quando ela afirma que a responsabilidade pela formação de professores para a educação nacional compete ao sistema de ensino superior brasileiro, que, infelizmente, reitera-se, tem poucas reações proativas na direção de definir quais são as prioridades para a área.

Inclusão em educação pode ser vista como um processo de transformação de valores em ação, resultando em práticas e serviços educacionais, em sistemas e estruturas que incorporam tais valores. Podemos especificar alguns deles, porque são parte integral de nossa concepção de inclusão; outros podemos identificar com um razoável grau de certeza, com base no que aprendemos a partir de experiências. Isto significa que a inclusão só poderá ser totalmente compreendida quando seus valores fundamentais forem exaustivamente clarificados em contextos particulares.

Pelo ponto de vista dos acadêmicos, podemos perceber que há um distanciamento do que prega a legislação e a real situação e reflexão sobre a inclusão nas disciplinas do currículo. Segundo a maior parte deles, o que se discutiu foi aquém do esperado e principalmente muitas vezes ignorado por eles e pelos professores, face ao tempo e a falta da ocorrência de casos específicos na prática (quase sempre na disciplina de estágio).

Dessa forma ao retomarmos as questões norteadoras lá do início da nossa pesquisa podemos perceber que na questão “Como ocorre o processo de implementação dessas políticas de inclusão no curso de Licenciatura em Letras/Português/UNICENTRO/Irati?” podemos afirmar com clareza que, no currículo em vigor, objeto de nossa análise, foi por determinação legal, sem nenhum debate ou momento de reflexão do coletivo do grupo, apenas questões de adaptação à burocracia da legislação. Mas não podemos deixar de citar aqui que há expectativa de que isso mude, pois nesse mesmo ano da nossa pesquisa pudemos nos deparar com uma nova situação, em que um novo currículo estava sendo discutido para a implantação simultânea a partir de 2015, e que, diferentemente do anterior, parece estar em conformidade com o coletivo e principalmente, a mudança está ocorrendo por dentro do curso, com discussões por grupos/ áreas afins. Dessa forma, foi até apontado pelos docentes como o troféu a ser exibido para mostrar o avanço nessa área da inclusão dentro da licenciatura. Mas, gostaríamos de enfatizar que a mudança somente do currículo não é o bastante para a formação se tornar

inclusiva, e por isso, concordamos com Falchetti e Prado (2009) quando afirmam que o ser professor vai além da reprodução do conhecimento como parte de seu trabalho em sala de aula, e faz de seu espaço de educação a práxis docente e de transformação humana, refletida em sua prática como agente de mudanças na escola e na sociedade, é a ele solicitada, também, o atendimento do Estado em sua formação (FALCHETTI; PRADO, 2009).

Um dos itens que foi bastante citado dessa nova grade curricular é que haverá uma disciplina específica para se debater sobre a inclusão, e dessa forma podemos nos ater na outra questão norteadora do nosso trabalho: “Se há conteúdos sobre a inclusão, qual a contribuição desses conteúdos no currículo do curso para a viabilização de práticas pedagógicas inclusivas?” Pelo relato dos acadêmicos pudemos perceber que somente duas foram citadas como disciplinas que se aproximaram da perspectiva inclusiva (Libras e Estágio). Então fica a dúvida, implantar uma nova disciplina para esse objetivo, não seria igualar-se ao que já ocorrera quando da implantação da disciplina de Libras, onde se criou a expectativa de que seria a forma de incluir, ou de se discutir inclusão numa licenciatura? Vale lembrar que mesmo sendo uma disciplina que tem o papel de abrir caminhos para a inclusão dos surdos num contexto educacional/ social, ainda assim, percebemos ser muito pouco para que realmente os alunos dessa especificidade sejam inclusos. E se alargarmos o ponto de vista, para os relatos dos professores pudemos perceber que o problema da inclusão aconteceu também entre os professores quando da situação por eles relatadas nas dificuldades de se trabalhar com um colega professor surdo.

Ressaltamos que, conforme consta no Parecer CNE/CES nº 492/2001 o objetivo do Curso de Letras é “formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro” (BRASIL, 2001, p. 30), mas para isso precisamos oportunizar aos futuros professores, a participação ativa no debate sobre inclusão de forma ampla.

Nesse sentido podemos entrar num outro foco da nossa análise, que se baseou na questão norteadora que se refere a compreensão da inclusão pelos acadêmicos: “O que esses futuros professores pensam sobre a inclusão em Educação?”. Especificamente nesse item podemos perceber que a interpretação de inclusão em educação por parte dos acadêmicos está focada nas deficiências e

dificuldades o que nos faz refletir sobre a última questão proposta: “O nosso curso de formação de professores tem preparado profissionais habilitados e capazes de conviver com as diferenças em sala de aula?”

O olhar ampliado sobre a inclusão precisa estar presente em nossas práticas, pois o contexto histórico da inclusão pautado nas deficiências parece estar presente, apesar do passar dos tempos. E, como já dissemos anteriormente, se um professor em formação trabalha com um conceito restrito e superficial sobre inclusão durante sua formação, pressupomos que essa limitação e superficialidade refletirão em sua prática futura, já que convivemos com a diversidade todo tempo no cotidiano escolar.

O trabalho docente merece atenção e esforço da universidade pela melhoria do processo de formação de professores e deve ser um espaço de construção do conhecimento coletivo. Nisso concordamos com Tardif (2013) e Ludke (2013), pois só assim o resultado desse processo será a formação de profissional que, além da base específica consolidada, esteja apto a atuar interdisciplinarmente, e converse com as diversidades existentes na sala de aula e na sociedade.

Para identificar as características do processo de implementação da legislação que preconiza a inclusão educacional no Curso de Licenciatura em Letras/Português da UNICENTRO/Irati foi feita a análise do PPP do curso de Letras, bem como a legislação sob a perspectiva inclusiva. Pudemos perceber que, nesse currículo (ainda vigente) foi discutido pouco sobre o tema inalienável inclusão e se usou a obrigatoriedade da legislação para a implantação de disciplinas inclusivas, mas que o processo de análise não indica a partir da amostra investigada mudanças de postura pelo corpo docente e acadêmicos.

O outro objetivo foi descrever o modelo de formação inclusiva proposto, o qual parece estar caminhando para uma postura mais adequada à discussão sobre a inclusão, inclusive com questionamentos internos por parte dos acadêmicos e professores do curso.

Nessa proposta vigente, não teríamos muito o quê descrever, pois pouco se fala, se prega ou se discute sobre a inclusão, e parece ser algo a parte do processo formativo dos futuros professores. O fato de ouvir relatos de que a sua disciplina é técnica e por isso deixa-se para a disciplina de inclusão (ou supostamente de inclusão), a qual teria o caráter redentor de salvar a discussão e direcionar reflexões, além de apontar caminhos para uma prática inclusiva. Nessa perspectiva,

concordamos com Nóvoa (1997, p.27) quando afirma que: “a lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva”. E o resultado é uma formação fraca e desestimuladora.

Ao voltar às ementas das disciplinas do referido curso, onde identificamos que os temas que podem provocar debates em relação à dialética inclusão/exclusão são difíceis de localizar, pois da maneira como estão expostos, dependem da interpretação de cada professor, e principalmente em nenhuma consta a relação da aprendizagem com a inclusão. Nada consta sobre a inferência ao tema inclusão, nem sobre a vinculação do assunto/prática e a perspectiva inclusiva. Concordamos com Bueno (1999), quando ele afirma que oferecer uma disciplina com conteúdos sobre pessoas pertencentes a um grupo específico, sem maior reflexão e aprofundamento sobre as potencialidades e individualidades humanas, pode acabar auxiliando a manutenção de práticas excludentes, corroborando processos segregadores e de marginalização; práticas essas, exatamente contrárias aos princípios da educação inclusiva.

Vale ressaltar que, o que se espera das instituições de ensino superior é que abram espaços para a discussão sobre a inclusão não só nos cursos de licenciaturas, e todos os profissionais por ela formados tenham a capacidade de gerir às questões de inclusão.

Porém, a realidade atual demonstra que nas instituições de ensino superior, as discussões se detêm sobre a formação dos docentes, e que elas não estão preparadas e nem estruturadas para receber essa nova demanda (ARAÚJO;HETKOWSKI, 2005), e que o caminho rumo à práticas educacionais inclusivas ainda é longo.

Dessa forma, a formação inicial (na graduação, nesse caso na Licenciatura em Letras Português) objetiva desenvolver competências, nos futuros docentes da educação básica, para atuar com alunos que apresentem ou não, necessidades educacionais especiais em qualquer etapa ou modalidade de ensino, na perspectiva de se efetivar a educação inclusiva real.

Assim sendo, um ponto importante para essa discussão é a questão dos conteúdos específicos e pedagógicos, pois ambos necessitam caminhar na mesma direção, criando um espaço interdisciplinar e aberto às reflexões. Caso isso não ocorra, quanto mais distante dos princípios da inclusão e das políticas públicas que norteiam a sua implantação, maior a superficialidade da prática do professor, que

não teve em sua formação a base para se pensar e atuar na perspectiva da inclusão.

Como analisamos, existem questões étnicas, culturais, de gênero, dentre outras, que também merecem atenção e estão muito presentes nas escolas. Essas diferenças são tão marcadas e discriminadas quanto a deficiência, sendo assim, a formação de professores precisa estar imersa na realidade social, e por consequência, a universidade também precisa estar presente nesta realidade, pois a universidade, como lugar natural da pesquisa e da construção de conhecimentos, precisa de uma ligação direta com a escola para o desenvolvimento e aprimoramento da formação.

O movimento inclusivo consiste numa força extremamente renovadora para a educação no seu todo, sendo assim a riqueza pedagógica necessária à escola inclusiva beneficia a todos. E o curso de formação de professores não pode abster-se desse contexto de renovação, assim, a nossa pesquisa pretendeu mexer com a posição em que nos encontramos, para propor uma mudança que vem de cada um e para todos. Uma mudança de postura, uma mudança de práticas, uma mudança de olhar e principalmente de incluir.

Sendo assim, a perspectiva do presente estudo foi tratar a inclusão como um processo dialético, um conceito amplo, uma perspectiva de olhar que não privilegia somente uma parte da população; não se limita à simples inserção de pessoas rotuladas como diferentes num ambiente do qual têm sido excluídos e também não se restringe a algumas pontuais áreas da vida humana, como as deficiências, transtornos ou déficits, mas ao sujeito como um todo, um ser social e único, e nisso concordamos com Santos (2003a), no ponto de vista, que abre espaço para pensar (e repensar) sobre a responsabilidade, sobre o lugar que cada um ocupa nesse sistema, como cidadãos, acadêmicos e professores.

Porém, além destas discussões sobre conhecimento técnico e concepções pedagógicas, acreditamos que toda a mobilização iniciada pela inclusão da criança com deficiência nas escolas exige que outra perspectiva deva ser considerada na formação para a educação inclusiva, aquela em que todos os lados sejam considerados enquanto parte do sistema educacional brasileiro. Constatamos o quanto pode ser preocupante para a escola a chegada dos “diferentes” e que é visível o sentimento de desamparo/culpa/reconhecimento/desânimo na fala tantos dos professores, quanto dos acadêmicos entrevistados. Daí a importância de

implantar propostas de formação que também se preocupem com um acolhimento das dificuldades encontradas pelos professores (BASTOS, 2005; VOLTOLINI, 2005).

Vale ressaltar que, o nosso estudo buscou suscitar e ampliar a discussão sobre a inclusão, principalmente, por dentro dos cursos de licenciaturas, pois acreditamos que só assim, buscando respostas para uma formação capaz de incluir sem que se precise de medidas para garantir direitos, que por si só já deveriam ser respeitados.

E assim, concluímos a nossa pesquisa, na expectativa de que as ações referentes à inclusão educacional sejam coletivas, e que isso parta da instituição formadora, mas que não seja estagnada somente em ações individuais, ou em uma ou outra disciplina que recebem a expectativa de 'salvar' todo um currículo para torná-lo inclusivo.

Vale lembrar as recomendações internacionais, em grande parte já incorporadas à legislação brasileira, que focalizam a necessidade de atenção às barreiras de toda ordem com vistas à efetivação da inclusão educacional. No entanto, sabendo-se que o processo de pensamento é muito mais ágil do que as transformações sociais que dele derivam, há enorme descompasso entre aquilo que se pensa e deseja e o que pode ser transformado.

O desafio se coloca na mudança paradigmática, de modo a superar o conceito constituído e atingir o que se espera da escola inclusiva, o que, considerando as reflexões apresentadas, não pode ser respondido somente com base na legislação. E ao encerrar a nossa pesquisa fica a expectativa de que a inclusão seja uma mudança que aconteça não só nas práticas dos futuros professores, mas também na sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T.W. **“Teoria da Semiformação”**. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. São Carlos: Grupo de Estudos e Pesquisa Teoria Crítica e Educação. 2003, 27 pág.
- ALVES, Cristina Nacif. **O coordenador pedagógico como agente para a Inclusão**. In: SANTOS, Mônica Pereira dos & PAULINO, Marcos Moreira (orgs). **Inclusão em educação: Culturas, Políticas e Práticas**. 2.ed.São Paulo: Cortez, 2008.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda J. & GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**. São Paulo: Pioneira, 2004.
- ARAÚJO, K. S. S.; HETKOWSKI, T. M. **Inclusão: Um Direito de Todos**, 2005. Rede SACI.
- ARROYO, M. G.. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. e GOMES, N. L. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte, Autêntica, 2005.
- AZANHA, José Mário Pires. **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: Senac, 2006.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV, V.N). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: edições 70, 2004.
- BARREIROS, Débora. **Todos iguais...todos diferentes...problematizando os discursos que constituem a prática curricular**. Anais da 28ª reunião da ANPED. GT 12, 2005.
- BASTOS, M. B. Inclusão escolar: inclusão de professores? In: COLLI, F. A. G. (Org.). **Travessias inclusão escolar: a experiência do grupo ponte pré-escola terapêutica lugar de vida**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 133-147.
- BATISTA, Cristina A. Mota. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.
- BEATO, A. S.H. **Educação inclusiva - estudo de caso sobre as percepções dos docentes e dos encarregados de educação**. *Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal*, 2013
- BETTI, Mauro. & BETTI, Irene Rangel. **Novas perspectivas na formação profissional em educação física**. Revista Motriz - Volume 2, Número 1, Junho,1996
- BOLZAN, Dóris P. V. A construção do conhecimento pedagógico compartilhado na formação de professores. In FREITAS, Deisi S. (org.). **Ações educativas e estágios curriculares supervisionados**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2007.

BOOTH, Tony.; AINSCOW, Mel. **Index Para a Inclusão. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola.** Traduzido por: Mônica Pereira dos Santos. Produzido pelo LaPEADE, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. (2010). **Resolução CNE n. 04/2010 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Brasília, Distrito Federal, 2010. Disponível:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14906&Itemid=866 Acesso em 10 de jan. 2015.

BRASIL. 2001. **Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras.** Brasília: Ministério da Educação. Disponível em <www.mec.gov.br/cne/pdf/CES182002.pdf>. Acesso em set. de 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional – n.º 9.394.** Brasília: 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 4/2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: DOU, 5 de outubro de 2009 VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL Londrina de 05 a 07 novembro de 2013 - ISSN 2175-960X 3262.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo. Seção I, p. 8-9, Brasília, DF, 4 mar. 2002a.

BRASIL. Ministério de Educação. **Parecer CNE/CP 009/2001,** de 08.05.2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério de Educação. **Resolução CNE/CP nº 01/2002,** de 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, 2002.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo. Seção I, p. 8, Brasília, DF, 4 mar. 2002b.

BRASIL., Presidência da Republica, Casa civil, Subchefia para assuntos jurídicos, **Decreto n. 5.626/05 que regulamenta a Lei n. 10.436/02.**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.

BRAUN, P. Formação continuada de professores e o atendimento educacional especializado: solução ou compensação para a escola? In.: **Anais do I Seminário sobre o professor da educação inclusiva**: humanização do posto de trabalho. Rio de Janeiro: NUPI/UERJ, Setembro de 2010.

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino (org.). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara-SP: Junqueira & Marin; Brasília-DF:CAPES, 2008. p. 43-63.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e a Formação de Professores: Generalistas ou Especialistas?** In: Revista Brasileira de Educação Especial. V.3, nº5, 7-25. Piracicaba: UNIMEP, 1999.

BUENO; José Geraldo Silveira. **A inclusão de alunos deficientes na classe comum do ensino regular.** *Temas sobre Desenvolvimento*, v. 9, n. 54, p. 21- 27, 2001.

CAETANO, S.I.P. **O ensino de literatura: deficiências e alternativas para mudar paradigmas.** Canoas: Ulbra, 2001.

CANDAU, V. (Coord.) **Novos rumos da licenciatura.** Relatório de Pesquisa, Departamento de Educação – PUC-Rio, 1999.

CANDAU, V. M.; LELIS, I. A . A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Rumo a uma nova didática.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1990. p.49-63.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO,R.E. **A nova LDB e a educação especial.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CASTANHO, D. M.; FREITAS, S. N. **Inclusão e prática docente no ensino superior.** Revista do Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Cadernos, nº 27, 2005.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para educação hoje.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHAUI, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva.** Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 24, set./dez. 2003.

CRUZ, G. C.; SORIANO, J. B. **Formação profissional em contextos educacionais inclusivos: o grupo focal na formação continuada de professores.** Congresso Ibero Americano de Educación. set. 2010. Disponível em: <http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/EDUCINCLUSIVA/R0858_GilmardCarvalhCruz.pdf>. Acesso em 20 jul. 2011.

CUNHA, Maria Isabel da. Ensino como Mediação da Formação do Professor Universitário. In: MOROSINI, Marília (Org.). **Professor do Ensino Superior: Identidade, docência e formação**. Brasília: INEP, 2000.

CURY, C.R.J. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, N.S.C; AGUIAR, M.A da S.(orgs) **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 4ª Ed.. São Paulo: Cortez, 2005

DAMASCENO, A. L.; COSTA, V. A. **A formação de professores e a inclusão escolar: concepções e proposições**. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial. Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial. São Carlos, 2008

Declaração de Dakar. Texto adotado pela Cúpula Mundial de Educação em Dakar, Senegal, de 26 a 28 de abril de 2000. Disponível em http://www.direitoshumanos.usp.br/counter/Onu/Educacao/texto/texto_4.html. Acesso em Julho de 2014.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, 1990. Disponível em: http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien. Acesso em: agosto de 2014.

Declaração Universal dos Direitos Humanos. Artigo 16. Assembleia Geral das Nações Unidas. UNESCO, 1948. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/sedh>. Acesso em: março de 2014 .

DENARI, Fátima. **Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão**. In: Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. David Rodrigues (Org.). São Paulo: Summus, 2006.

DOXSEY, J. R., DE RIZ, J. **Metodologia de pesquisa científica**. ESAB, 2003-2004. Apostila.

ENS, R. T.; DONATO, S. P. Ser professor e formar professores: tensões e incertezas contemporâneas. In: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. **Ser professor: formação e os desafios na docência**. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 79-100.

ENS, Romilda Teodora; GISI, Maria Lourdes. Políticas Educacionais no Brasil e a Formação de Professores. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Maria Aparecida (Orgs). **Políticas de Formação do Professor: caminhos e perspectivas**. Curitiba: Champagnat, 2011.

ESCHER, Denise. **Uma breve história da educação inclusiva no Brasil**, 2013. Disponível em: <http://www.deniseescher.com.br/public/post/Artigo%3A+Uma+breve+hist%C3%B3ria+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+Inclusiva+no+Brasil>. Acesso em 16 ago. 2014.

FALCHETTI, S.; PRADO, E. M. **Formação do Professor e Educação Inclusiva: Um Estudo na Relação Teórico-Prática**. Universidade Tuiuti do Paraná (Brasil), Curitiba, 2009.

FARACO, Carlos Alberto, *Linguística Histórica – Uma Introdução ao Estudo das Histórias das línguas*. São Paulo: Ática, 1991.

FÁVERO, M. L. A. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: ALVES, N. (Ed.) **Formação de professores: pensar e fazer**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 53-71.

FERGUSON, Dianne L.; FERGUSON, Philip M. *The future of inclusive educational practice: construtive tension and the reform potencial for reflective reform*. *Childhood Education*, v. 5, p. 302- 308, 1998.

FERREIRA, M.C.C. e PADILHA, A.M.L. Inclusão/exclusão: o que se pensa e o que se faz? In: ABDALA, M.F; FERREIRA, M.C.C. e LEITE, S. (orgs.) **Percursos e perspectivas na formação de professores das séries iniciais**. Marília:Oficina Universitária, UNESP, 2007, p. 115-125.

FIORENTINI, D.; SOUZA Jr., A. J. de; MELO, G. F. A. de. **Saberes docentes**: um desafio para os acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 2001. p. 307-335.

FIORIN, J. L. **Linguagem e ideologia**, 2. Ed, São Paulo: Ática, 1990.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila

FONTES, R. de S. **O desafio da educação inclusiva no município de Niterói**: das propostas oficiais às experiências em sala de aula. 2007. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2007.

FONTES, R.S.; PLETSCHE, M.D.; BRAUN, P. e GLAT, R. Estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular. Em: GLAT, R. (Org.). **Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013.

FREIRE, F. M P. e VALENTE, A. **Aprendendo para a Vida**: os Computadores na Sala de Aula. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAG, B.; ROUANET, S. P. **Habermas**. São Paulo: Ática, 1993.

FREITAS, Helena Costa Lopes. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. In: *Educação e Sociedade: Formação de profissionais da educação: políticas e tendências*. Campinas, SP, ano XX, n. 68 – Número Especial, CEDES, 1999.

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.

FULLER, Bruce; CLARCK, Prema. *Raising school effects while ignoring culture? Local conditions and the influence of classroom tools, rules, and pedagogy. Review of Educational Research*, v. 12, n. 1, p. 119-157, 1994.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional.** In: JESUS, Denise Meyrelles (org). *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa.* Porto Alegre: Mediação, 2007. 11-19.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Política Nacional de Educação Especial no anos 2000:** a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. In BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. *Professores e Educação Especial: formação em foco.* Porto Alegre: Mediação, 2011, p. 65-78.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2005;2009

GAZINEU, Rosângela S. F. **O cenário brasileiro da educação inclusiva,**2006. Disponível em: www.psicopedagogia.com.br. Acesso em 17 ago. 2014.

GLAT, R. & BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação Inclusiva:** cultura e cotidiano escolar. Editora Sete Letras, p. 15-35, Rio de Janeiro, 2007.

GLAT, R. **A Integração Social dos Portadores de Deficiência:** uma Reflexão. Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, 1995.

GLAT, R.. Capacitação de professores: pré-requisito para uma escola aberta à diversidade. **Revista Souza Marques**, vol. I, 16-23, 2000.

GLAT, Rosana; SANTOS, Mônica Pereira dos; SOUSA, Luciane. P.F. & SILVA, Kátia Regina Xavier. **Formação de professores na educação inclusiva: diretrizes políticas e resultados de pesquisa.** Publicado em Anais do XIII ENDIPE- XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife – Pernambuco, 2006.

GOFFREDO, V. F. S. Integração ou segregação: o discurso e a práticas das Escolas Públicas da Rede Oficial do Município do Rio de Janeiro. **Revista Integração**, 4(10), p.118-127, 1992.

GONZÁLEZ, J. A. **Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2002.

KENSKI, V. M. Em direção a uma ação docente mediada pelas tecnologias digitais. In: BARRETO, R. G. (Org). **Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001. p. 74-84.

KUENZER, A. Z. **Educação, linguagens e tecnologias: as mudanças no mundo do trabalho e as relações entre conhecimento e método**. In: CANDAU, V.M. (org.) *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando. In: **Educação e Sociedade: Formação de profissionais da educação: políticas e tendências**. Campinas, SP, ano XX, n. 68 – Número Especial, CEDES, 1999.

L'ÉCUIER, René. *Méthodologie de L'analyse développementale de contenu* in: KASZAP, Margot. **Introduction à l'analyse qualitative** – notas de curso, Université Laval, Quebec, 1999.

LEHFELD, N.A.S.; BARROS, A.J.P. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. Petrópolis: Vozes, 1991.

LÜDKE, M. **O lugar do estágio na formação de professores**. *Revista Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 111-133, jan./jun. 2013.

LÜDKE, Menga. & ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

LÜDKE, Menga; BOING, L. A. Do trabalho à formação de professores. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 42, p. 426-451, 2012.

MACEDO, Elizabeth. & BARREIROS, Débora. **Pensando a diferença nos currículos**, XIII ENDIPE, 2006.

MACHADO, F. C. Ser professor em tempos de diversidade: uma análise das políticas públicas de formação docente. In: THOMA, A. S., HILLESHEIM, B. (Org.). **Políticas de Inclusão: gerenciando riscos, governando as diferenças**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade & LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2006.

MARQUES. M. C. S. **Vozes bakhtinianas: breve diálogo**, 2001. Disponível em: <http://www.unir.br/~primeira/index.html> Acesso em 15/05/2014.

MARTÍNEZ, A. M. Processos de aprendizagem na pós-graduação: um estudo exploratório. In: MARTÍNEZ, A. M.; TACCA, M. C. V. R. (Org.). **A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior**. Campinas: Alínea, 2009. p. 213-261.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. Exclusão: uma metacategoria nos estudos sobre educação. In: FACION, José Raimundo (org). **Inclusão escolar e suas implicações**. Curitiba: IBPEX, 2006.

MAZZOTTA, Marcos S.J. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortes, 2008.

MENDES, Eniceia Gonçalves. **A formação do professor e a Política Nacional de Educação Especial**. In: V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: formação de professores em foco, 2009, São Paulo. Formação de professores em foco. São Carlos-SP : ABPEE, 2009.

MICHELS, Maria Helena.. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011b.

MINAYO, Maria Cecília de Souza & SANCHES, Odésio. **Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?** Cad. Saúde Públ., Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

MINTO, C. A. **“Universidade e formação de docente: Mudança de paradigmas ou de política de formação?”** (debate) In: Cadernos Adunesp. n.1, – Fevereiro de 2002, p.7-10.

MIRANDA. Theresinha Guimarães. **A inclusão de pessoas com deficiência na universidade**. SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2, 2006. Vitória, ES. Anais...Vitória, ES: UFES, 2006.

MONTEIRO, M. A. **“Aprender a aprender: garantia de uma educação de qualidade?”**. In Presença Pedagógica, v. 6 nº 33, maio/junho 2001, pp. 47-57.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículo, diferença cultural e diálogo**. Educação e sociedade. Campinas,v.79,nº23,p.15-38, 2002.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**.Porto Alegre: Sulina, 2011, 4ª ed.

NOGUEIRA, M. L de L. **O Fazer Psicopedagógico com Portadores de Altas Habilidades**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, V, 2000, São Paulo. Resumos...São Paulo: Mackenzie, 2000. p.36.

NOVACK, GEORGE. **Introdução à lógica marxista**. Buenos Aires: Ediciones Pluma, 1976.

NÓVOA, A. Desenvolver a formação de professores aos professores. **Caderno de Pesquisa em Educação**, n. 35, p. 11-22, jan. /jun. 2012.

NÓVOA, António. **Formação de Professores e Profissão Docente**. In: NÓVOA, A.(coord.) Os Professores e sua Formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2ª ed., 1997, p.13-33.

NUNES, L. R. Métodos Naturalísticos para o Ensino de Linguagem Funcional em Indivíduos com Necessidades Especiais. Em: E. S. Alencar (Org.). **Novas Contribuições da Psicologia aos Processos de Ensino e Aprendizagem**. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

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

OLIVEIRA, D.A., **Profissão docente e gestão democrática em educação**. Extra classe. Revista Trabalho e Educação/ Sindicato dos professores de Minas Gerais, nº 2 , vol. 1,1 jan. 2009. Belo Horizonte,2009, p. 210-217.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do discurso: princípios & procedimentos**. Campinas: Pontes, 2007.

PATTO, Maria Helena Souza. **Introdução a psicologia escolar**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

PIETRO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar: pontos e contra pontos/** Maria Teresa Eglér Mantoan, Rosângela Gavioli Pietro; Valéria Amorim Arantes, organizadora. São Paulo: Summus, 2006.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 5ª ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma G. **Relatório de Gestão – 2006-2009**. Pró-Reitoria de Graduação –Universidade de São Paulo – novembro, 2009c.

PIRES. Maria H. Santos. **A escrita do surdo: uma perspectiva discursiva**.(mimeo. /2007). Texto utilizado em curso de formação do PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional, UNIOESTE 2008.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. Rio de Janeiro, Editora NAU/EDUR, 2010.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. O ensino itinerante como suporte para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino: uma abordagem etnográfica . **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 41/2, 2007. Disponível em: <http://www.rieoei.org/experiencias139.htm>. Acesso em: agosto de 2014, p. 1-11.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. **A Escolarização de alunos com deficiência intelectual em diferentes contextos educacionais**. 2011. 34a Reunião Anual da ANPEd, 2011, **Anais...** Natal-RN: ANPEd, 2011, p.1-12.

PRADO, M. E. B. B.; FREIRE, F. M. P. A formação em serviço visando a reconstrução da prática educacional. In: FREIRE, F. M. P.; VALENTE, A .(Orgs) **Aprendendo para a Vida: os Computadores na Sala de Aula**. São Paulo: Cortez, 2001.

PRIETO, Rosângela Gavioli. **Professores especializados de um centro de apoio: estudos sobre saberes necessários para a sua prática.** In: Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, 2., 2006, Vitória. Anais... Vitória, ES: UFES, 2006. 1 CDROM.

RAMOS, T. A. e ROSA, M. I. P. **Entre disciplinas pedagógicas e disciplinas específicas: a formação de professores e a questão do estágio supervisionado em um curso de licenciatura integrada.** *Revista Olh@res*, Guarulhos, V.1, n. 1, p.207-238, mai, 2013.

REGO, T.C. Vygotsky _ **Uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis: Ed. Vozes, 2004.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência.** 15. ed. São Paulo: Cortez, 2005b.

RODRIGUES, J. **A Educação Politécnica no Brasil.** Niterói: EdUFF, 1998.

RODRIGUES, P. A. M. **Anatomia e fisiologia de um estágio.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Rio de Janeiro, 2009.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima [et al]. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica.** – Brasília: MEC, SEESP, 2007. v. 1-2ª. Edição.

SANTOS, Boaventura de S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade.** São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 26, n. 1, 2001.

SANTOS, Jaciete Barbosa. **A “dialética da exclusão/inclusão” na história da educação de ‘alunos com deficiência’.** *Revista da FAEEBA- Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 11, nº 17, p. 27-44, jan/jun, 2002.

SANTOS, Mônica Pereira dos & PAULINO, Marcos Moreira (orgs). **Inclusão em educação: Culturas, Políticas e Práticas.** 2.ed.São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Monica Pereira dos, et. al. **Ressignificando a formação de professores para uma educação inclusiva.** Relatório final de pesquisa apresentado a Capes. Rio de Janeiro: LaPEADE/UFRJ, 2007.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Inclusão. In: SANTOS, M.P.; FONSECA, M.P.S. e MELO, S.C (orgs.). **Inclusão em Educação: diferentes interfaces.**Curitiba: Editora CRV, 2009.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **Surdez: Desafios para o Próximo Milênio.** Publicado em Anais do Seminário Surdez, desafios para o próximo Milênio – V Seminário Nacional do INES, 19 a 22 de setembro de 2000b, p. 71-74.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **A Formação de Professores no Contexto da Inclusão**. Publicado em Anais do II Congresso Internacional do INES e VIII Seminário Nacional do INES: Surdez e Escolaridade: Desafios e Reflexões. p. 63-70. Setembro, 2003b.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva**. Revista da Faculdade de Educação da UFF - n. 7.p.78-91. Maio, 2003a.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SCHÖN, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa, Dom Quixote, 1997.

SILVA, Ana Patrícia da. **O princípio da Inclusão em educação física escolar: um estudo exploratório no município de São João Del Rei**. Dissertação de Mestrado: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas, SP: Autores Associados; Fapesp, 2002.

SKLIAR, Carlos. **A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do outro**. In: **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. David Rodrigues (org.). – São Paulo: Summus, 2006.

SOROKIN, P. A. **Sociedade, cultura e personalidade: sua estrutura e sua dinâmica**. Porto Alegre: Globo, 1968.

SOUZA, O. S. H.. **Nas Entrelinhas da Inclusão Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais: o desafio a formação docente**; 2002, Tese (Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, 2002.

SPALA, Fátima Terezinha. **Políticas de inclusão e a formação dos professores alfabetizadores da cidade do Rio de Janeiro**, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001/2003.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. **Os Professores face ao Saber: esboço de uma problemática do saber docente**. In: Teoria e Educação. 1991, v. 04.

TESSARO, Nilza Sanches. **Inclusão escolar: concepções de professores e alunos da educação regular e especial**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

THOMAZ, S. Z. **Perfil do acadêmico do Curso de Letras e expectativas quanto à graduação: o caso do Centro Universitário de Irati**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Ponta Grossa, 1998.

TOZETTO, S. S. **Trabalho docente: saberes e práticas**. Curitiba: CRV, 2010.

TRICHES, Jocemara. **Organismos multilaterais e curso de pedagogia: a construção de um consenso em torno da formação de professores**. 2010. 272 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010.

VIANNA, K.; CARVALHO, M. A. de. **A dança**. 3ª ed., São Paulo: Summus Editorial, 2005.

VITALIANO, Célia Regina; DALLACQUA, M. J. C. ; BROCHADO, S. M. D. . **Caracterização da Disciplina de Língua Brasileira de Sinais nos currículos dos cursos de Pedagogia das universidades públicas dos Estados do Paraná e de São Paulo**. Anais: IV Congresso Brasileiro de Educação Especial - VI Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial, 2010, São Carlos. IV Congresso Brasileiro de Educação Especial - VI Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial, 2010. v. 1. p. 2028-2042.

VOLTOLINI, R. A inclusão é não toda. In: COLLI, F. A. G. (Org.). **Travessias inclusão escolar: a experiência do grupo ponte Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 149-155.

VON TETZCHENER, S.; MARTINSEN, H. . **Words and strategies: communicating with young children who use aided language**. In: E.M. Von Tetzchener; M.H.Jensen (Eds), *Augmentative and alternative communication: European perspectives*, San Diego: Singular, 1996, pp.65-88.

WARREN, S. F.; ROGERS-WARREN, A. K.. **Teaching functional language: An introduction**. Em: ____ . Teaching functional language: generalization and maintenance of language skills. Baltimore: University Park Press, 1985.

WATZLAWICK, P; BEAVIN, J. H.; JACKSON, D. D. **Pragmática da comunicação humana: Um estudo dos padrões; patologias e paradoxos da interação**. São Paulo: Cultrix, 1997.

ZULIAN, M. S.; FREITAS, S. N. **Formação de Professores na Educação Inclusiva: aprendendo a viver, criar, pensar e ensinar de outro modo**. Revista Brasileira de Educação Especial, Santa Maria, RS: Centro de Educação, caderno 2001, n.18, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Roteiro da entrevista do chefe de departamento:

1. Há quanto tempo coordena o curso de Licenciatura em Letras/Português?
2. O que o (a) Sr(a) entende por Inclusão em Educação?
3. Como o (a) Sr(a) vê/considera a discussão sobre a educação inclusiva, especialmente neste curso de licenciatura em Letras/ Português?
4. O (A) senhor(a) participou da elaboração da ementa do curso? Como se deu sua participação na elaboração / reformulação da Proposta Pedagógica do curso?
5. Conforme pressupõem as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores na perspectiva inclusiva, como se dá essa relação/ orquestração/aplicação entre a política educacional de formação e o implementado no curso de Licenciatura em Letras/ Português?
6. Qual a maior dificuldade encontrada para que se efetive a neste curso essa política, assegurada pela legislação vigente com perspectiva inclusiva?

APÊNDICE B

Roteiro da entrevista professores:

1. Há quanto tempo ministra a disciplina?
2. O que o (a) Sr(a) entende por Inclusão em Educação?
3. Como o (a) Sr(a) vê/considera a discussão sobre a educação inclusiva, especialmente neste curso de licenciatura em Letras/ Português?
4. O (A) senhor(a) participou da elaboração da ementa do curso? Como se deu sua participação na elaboração / reformulação da Proposta Pedagógica do curso?
5. Conforme pressupõem as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores na perspectiva inclusiva, como se dá essa relação/ orquestração/aplicação entre a política educacional de formação e o implementado nesta disciplina?

APÊNDICE C

Roteiro de entrevista com os acadêmicos:

1. O que o você entende por Inclusão em Educação?
2. Como você vê/considera a discussão sobre a educação inclusiva, no seu curso?
3. Você já trabalha? Se não trabalha, pode responder em relação a sua vivência no estágio do seu curso: Você tem alguma preocupação em atender a diversidade de alunos existentes na sala de aula?
4. Conforme a Legislação que ampara a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, como você se sente em relação a essa perspectiva e a implementação em sua formação em Licenciatura em Letras/Português

APÊNDICE D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS SUJEITOS DA PESQUISA (COORDENADOR, PROFESSORES E ALUNOS)

Título de pesquisa:

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO NO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS.

Pesquisador responsável: **Maria Amelia Ingles**

Instituição a que pertence o pesquisador: Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)

Telefone para contato: (42) 9947 3888

Telefone do Comitê de Ética em Pesquisa (COMEP): (42) 3629-8177

Voluntários da pesquisa: Coordenador de curso, professores e alunos do 4º ano de Licenciatura em Letras/Português- UNICENTRO/Irati, que aceitarem participar das entrevistas.

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada **AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO NO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS.**, de responsabilidade da mestranda **Maria Amelia Ingles**, orientada pela professora **Dr^a. Marisa Schneckenberg**, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Paraná.

A pesquisa contribuirá, fundamentalmente, para a compreensão dos processo de reflexão sobre a formação de professores nas licenciaturas, em especial, na Licenciatura em Letras/Português/ UNICENTRO, com vistas a formação para contextos inclusivos.

Os resultados obtidos também poderão contribuir futuramente para outros estudos, a partir da discussão e análise de dados, servindo como exemplos de ações inclusivas.

Nós faremos uma entrevista com você, com se fosse uma conversa. Essa

conversa será feita no local de sua escolha. Nesse momento, usaremos um roteiro com perguntas e, em seguida, você falará sobre a experiência prática no curso de formação docente no contexto inclusivo, em relação às ações já realizadas. Os resultados obtidos com estas entrevistas serão analisados com o intuito de compreendermos a dinâmica do curso de formação docente sob a ótica da inclusão. Além disso, convém esclarecer que este material será mantido em arquivo sob minha guarda (responsável pela pesquisa), por um período de cinco anos, após o qual o material será devidamente incinerado.

A sua participação na pesquisa é voluntária, sem custo algum para você e também sem nenhuma compensação financeira. De acordo com a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, durante a fase de realização de qualquer pesquisa, decorrente dela ou não, existe a possibilidade de o(s) participante(s) se expor(em) a riscos, referentes às dimensões físicas, psíquicas, morais, intelectuais, sociais, culturais ou espirituais, em virtude das relações humanas e sociais, gerados por esta pesquisa. De acordo, também, com essa Resolução, ainda que o(s) dano(s) causados por ela sejam imediato(s) ou tardio(s) os riscos podem te comprometer.

No caso da presente proposta, consideramos que no momento das entrevistas, é possível que você sinta-se constrangido(a) ao responder as questões feitas por mim. Isso pode se caracterizar como um risco de ordem psicoemocional. Por isso, deixa-se claro que, se isso ocorrer, a pergunta será desconsiderada e eu seguirei com as demais perguntas, caso você opte por continuar a entrevista naquele momento. Se preferir, o andamento da entrevista pode ser agendado em outro momento. E, caso deseje, você poderá desistir de continuar a conversa e a pesquisa.

Caso esse constrangimento gerado seja significativo, esclarece-se que eu me responsabilizarei pelo seu acolhimento e/ou encaminhamento necessário a um serviço especializado de saúde do município, a fim de que você receba o atendimento ou orientações necessários.

Entende-se, no entanto, que esse risco pode ser justificado pela importância do benefício esperado com os resultados da pesquisa. Estes resultados poderão beneficiar especialmente para uma melhor compreensão da formação dos

professores na perspectiva inclusiva, trazendo conseqüentemente discussões e reflexões nesta área.

Reforçamos que a sua participação não é obrigatória e poderá ser interrompida a qualquer momento. Ressalta-se que caso isso ocorra, não haverá prejuízos ou penalidades aplicadas a ambos.

A sua identidade será preservada conforme os padrões profissionais de sigilo e ética. Os resultados obtidos e materiais utilizados, só serão divulgados em pesquisas e publicações científicas com a devida permissão da instituição e de todos os participantes, além de obedecer às normas éticas exigidas.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____ fui informada(o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão se assim o desejar. A pesquisadora Maria Amelia Ingles certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais, sendo garantido, portanto, que a minha identidade não será revelada, em hipótese alguma.

Declaro que concordo com minha participação nesse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura do(a) responsável

Maria Amelia Ingles

APÊNDICE E

Quadro: Legislação e objetivo

ANO	LEGISLAÇÃO	OBJETIVO:
1988	Constituição de 1988 – art. 208	Estabelece regras que tratam desde os direitos fundamentais do cidadão, até a organização dos Poderes; defesa do Estado e da Democracia; ordem econômica e social. E em seu art. 208, inciso II trata do atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
1989	Lei 7.853/89	Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.
1990	Lei 8069 de 13 de julho de 1990	Estatuto da Criança e do Adolescente
1994	Declaração de Salamanca	Reafirma o compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e reendossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial
1996	LDBN 9394/96 Cap. V – par. 58	
1999	Decreto nº. 3.298	Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989 e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
2001	Lei 10.172	Aprova o Plano Nacional de Educação que estabelece vinte e oito objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais
2001	Resolução 2	Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
2001	Decreto no. 3.956	Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção da Guatemala).
2002	Resolução CNE 1/2002	Define que as universidades devem prever em sua organização curricular formação dos professores voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais
2002	Lei nº 10.436/02	Reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão
2004	Decreto nº 5.296/04	Regulamentou as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00,

		estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.
2005	Decreto Nº 5.626/05	Dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular nos cursos de ensino superior, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras.
2007	Decreto nº 6.094/2007	Garante do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.
2007	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva	Dispõe sobre assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.
2008	Decreto Nº 6.571	Dispõe sobre o atendimento educacional especializado.

ANEXOS

ANEXO A

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE - UNICENTRO
Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes
Unidade Universitária de Irapati
CURRÍCULO PLENO

CURSO: LETRAS – Licenciatura (190/I – Noite – 2009)

HABILITAÇÃO: Português

CÓD. DISC.	DEPTOS.	DISCIPLINAS	SÉRIE S				C/H
			1ª	2ª	3ª	4ª	
0593/I	DELET/I	Estudos Linguísticos I	3				102
0627/I	DELET/I	História da Língua Portuguesa	3				102
0594/I	DELET/I	Leitura e Produção Escrita*	4				136
0628/I	DELET/I	Língua Portuguesa I	3				102
0596/I	DELET/I	Linguagem, Sociedade e Educação*	3				102
0597/I	DELET/I	Pesquisa Científica I*	2				68
0598/I	DELET/I	Teoria Literária I	3				102
0599/I	DELET/I	Tópicos de Literatura Universal	2				68
0629/I	DELET/I	Ensino de Literatura de Língua Portuguesa*		2			68
0601/I	DELET/I	Estudos Linguísticos II		3			102
0630/I	DELET/I	Língua Portuguesa II		4			136
0631/I	DELET/I	Literatura Brasileira I		3			102
0632/I	DELET/I	Literatura Portuguesa I		3			102
0605/I	DELET/I	Pesquisa Científica II*		2			68
0557/I	DEPSI/I	Psicologia da Educação*		2			68
0606/I	DELET/I	Teoria Literária II		3			102
0545/I	DEPED/I	Didática*			2		68
0607/I	DELET/I	Estágio Supervisionado I			4		136
1154/I	DELET/I	Língua Brasileira de Sinais			2		68
0633/I	DELET/I	Língua Portuguesa III			4		136
0634/I	DELET/I	Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa*			3		102
0635/I	DELET/I	Literatura Brasileira II			4		136
0636/I	DELET/I	Literatura Portuguesa II			3		102
---	---	Optativa			2		68
0612/I	DELET/I	Estágio Supervisionado II				4	136
0613/I	DEHIS/I	Estudos Filosóficos				3	102
1155/I	DEHIS/I	História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena				2	68
0637/I	DELET/I	Língua Portuguesa IV				4	136
0638/I	DELET/I	Literatura Brasileira III				3	102
0639/I	DELET/I	Literatura Infanto Juvenil de Língua Portuguesa*				3	102
---	---	Optativa				2	68
		SUBTOTAL (horas-aula)	23	22	24	21	3060
		SUBTOTAL (horas)					2550
		Atividades Complementares (horas)					100
		Estágio Curricular (horas)					204
		Trabalho de Conclusão de Curso (horas)					100
		TOTAL (horas)					2954

(*) Disciplinas que compõem a Prática de Ensino

Início: 2009

ANEXO BUNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE - UNICENTRO
Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes

DISCIPLINAS OPTATIVAS

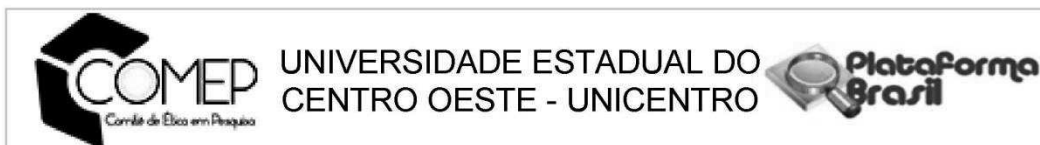
CURSO: LETRAS – Licenciatura (190/I-M – Noite – 2009)

CÓD. DIS.	DEPTO	DISCIPLINAS	C/H
0641/I	DELET/I	A Oralidade no Ensino de Língua Inglesa	68
0640/I	DELET/I	Análise do Discurso	68
0642/I	DELET/I	Conto Pós-Moderno	68
0643/I	DELET/I	Crítica Literária	68
0644/I	DELET/I	Crônica	68
0645/I	DELET/I	Drama Brasileiro	68
0647/I	DELET/I	Educação Inclusiva e Linguagem	68
0648/I	DEPED/I	Estudos Comparados	68
0649/I	DEPED/I	Estudos Comparativos Luso-Brasileiros	68
0650/I	DEPED/I	Estudos Literários da Produção Feminina	68
0651/I	DELET/I	Ficção Contemporânea Brasileira	68
0652/I	DELET/I	Introdução à Língua Galega	68
0654/I	DELET/I	Língua Espanhola Instrumental I	68
0655/I	DELET/I	Língua Inglesa Instrumental I	68
0656/I	DELET/I	Linguagem, Cultura e Ensino	68
0657/I	DELET/I	Literatura e Cinema	68
0658/I	DELET/I	Literatura e Gênero	68
0659/I	DELET/I	Literatura e História	68
0660/I	DELET/I	Literatura e Indústria Cultural	68
0661/I	DELET/I	Literatura e Interartes	68
0664/I	DELET/I	Literaturas Africanas de Língua Portuguesa	68
0667/I	DEPED/I	Sociolinguística e Ensino de Línguas	68
0668/I	DELET/I	Tópicos da Literatura Portuguesa	68
0669/I	DELET/I	Tópicos Especiais de Língua Espanhola I	68
0670/I	DELET/I	Tópicos Especiais de Língua Espanhola II	68
0671/I	DELET/I	Tópicos Especiais de Língua Inglesa I	68
0672/I	DELET/I	Tópicos Especiais de Língua Inglesa II	68
0673/I	DELET/I	Tópicos Especiais de Língua Materna I	68
0674/I	DELET/I	Tópicos Especiais de Língua Materna II	68
0675/I	DELET/I	Tópicos Especiais: Poesia no Brasil	68
0676/I	DELET/I	Variação e Ensino de Línguas	68

Vestibulares: 2011/2012/2013

Integralização: mínima - 4 anos / máxima - 7 anos

ANEXO C



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO NO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS.

Pesquisador: Maria Amelia Ingles

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 35645014.1.0000.0106

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 840.167

Data da Relatoria: 27/10/2014

Apresentação do Projeto:

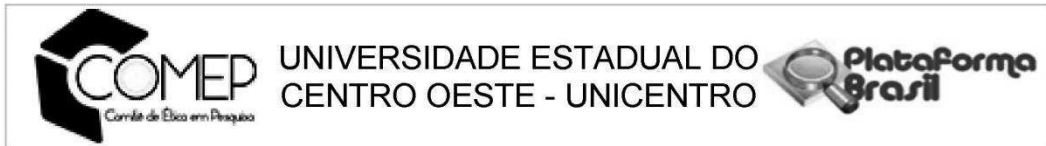
Trata-se da apreciação do projeto de pesquisa intitulado AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO NO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS., de interesse e responsabilidade do(a) proponente Maria Amelia Ingles do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICENTRO.

Caracteriza-se por um estudo descritivo de caráter qualitativo, o estudo se fundamentará através das técnicas e instrumentos de coleta de dados (BARDIN, 2004): análise documental, análise das ementas das disciplinas, observação se e como a inclusão, tal como definimos, é tratada durante a formação do licenciando e para isso usamos as ementas das disciplinas obrigatórias e optativas do curso; entrevista semiestruturada com os docentes, com o coordenador de curso e os licenciandos do quarto ano, devidamente transcritas, onde se pretende analisar as possíveis implicações dessas concepções da Inclusão em Educação sobre a formação do licenciando, tendo como referencial as políticas públicas inclusivas.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Endereço: Rua Simeão Camargo Varella de Sá, 03 - Campus CEDETEG - (ao lado do Departamento de Nutrição)
Bairro: Vila Carli **CEP:** 85.040-080
UF: PR **Município:** GUARAPUAVA
Telefone: (42)3629-8177 **Fax:** (42)3629-8100 **E-mail:** comep_unicentro@yahoo.com.br



Continuação do Parecer: 840.167

Investigar a formação dos licenciandos do curso de Licenciatura em Letras/Português/UNICENTRO/Irati, com relação à Inclusão em Educação, tendo como referencial de análise e discussão as políticas públicas vigentes, as ementas das disciplinas e o projeto pedagógico em relação à orquestração dessas práticas inclusivas.

Objetivos Secundários:

Identificar as características do processo de implementação da legislação que preconiza a inclusão educacional no curso de formação de professores de Licenciatura em Letras/Português/UNICENTRO/Irati; Descrever o modelo de formação inclusiva que o curso de Licenciatura em Letras/Português/UNICENTRO/Irati adota;

Analisar as ementas das disciplinas, observando se e como a Inclusão é tratada durante o citado curso de formação inicial;

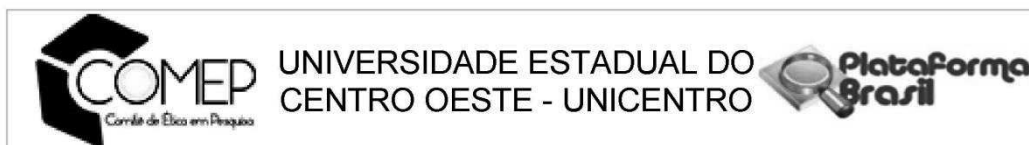
Investigar a concepção de licenciandos, docentes e coordenador do curso de Licenciatura em Letras/Português da citada Instituição, sobre Inclusão em Educação, e analisar as possíveis implicações dessas concepções sobre a formação do licenciando;

Analisar a formação desses professores, a partir dos relatos nas entrevistas do coordenador, docentes e licenciandos, tendo como referencial as políticas públicas com perspectivas de Inclusão em Educação, conforme pressupõe a LDB 9394/96 e as DCNs.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: No caso da presente pesquisa, consideramos que no momento da entrevista, é possível que você sinta-se constrangido ao responder as questões feitas pela pesquisadora. Isso pode se caracterizar como um risco de ordem psicoemocional. Por isso, deixa-se claro que, se isso ocorrer, a pergunta será desconsiderada e a pesquisadora seguirá com as demais perguntas. Caso esse constrangimento gerado seja significativo, esclarece-se que eu me responsabilizarei pelo seu acolhimento e/ou encaminhamento necessário a um serviço especializado de saúde do município, a fim de que você receba o atendimento ou orientações necessários. Entende-se, no entanto, que esse risco pode ser justificado pela importância do benefício esperado com os resultados da pesquisa. Além disso, a participação não é obrigatória e poderá ser interrompida a qualquer momento.

Endereço: Rua Simeão Camargo Varella de Sá, 03 - Campus CEDETEG - (ao lado do Departamento de Nutrição)
Bairro: Vila Carli **CEP:** 85.040-080
UF: PR **Município:** GUARAPUAVA
Telefone: (42)3629-8177 **Fax:** (42)3629-8100 **E-mail:** comep_unicentro@yahoo.com.br



Continuação do Parecer: 840.167

Benefícios: O professor tem a necessidade de articular seus conhecimentos à compreensão e reflexão das práticas inclusivas no processo de sua formação, atendendo aos desafios de se construir uma educação que reconheça e respeite as diferenças culturais, individuais e sociais e que é o grande desafio da Educação, conseguir que todos os alunos tenham acesso à Educação Básica de qualidade por meio da inclusão escolar.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A presente pesquisa irá investigar 60 indivíduos entre os docentes, a coordenação de curso e licenciandos do curso de licenciatura em Letras da UNICENTRO/Irati. Apresenta custo total de R\$10.100,00, que será financiado pela própria pesquisadora. Não prevê retenção de amostras para armazenamento em banco. Possui tema relevante, objetivos definidos, e metodologia bem descrita.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora anexou os seguintes termos de apresentação obrigatória:

- 1) Folha de rosto com os campos preenchidos com assinatura da pesquisadora responsável e assinatura com carimbo da coordenadora do programa de pós-graduação em educação da UNICENTRO;
- 2) Carta de autorização/anuência com assinatura e carimbo da diretor de campus da UNICENTRO/Irati;
- 3) TCLE;
- 4) Cronograma completo;
- 5) Orçamento detalhado;
- 6) Projeto de pesquisa detalhado.

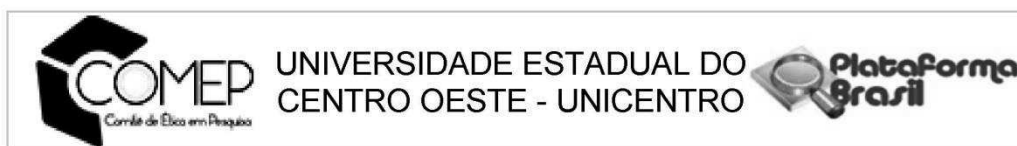
Recomendações:

Não se aplica.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

PARECER APROVADO: a presente pesquisa está em conformidade com a Resolução 466/2012.

Endereço: Rua Simeão Camargo Varella de Sá, 03 - Campus CEDETEG - (ao lado do Departamento de Nutrição)
Bairro: Vila Carli **CEP:** 85.040-080
UF: PR **Município:** GUARAPUAVA
Telefone: (42)3629-8177 **Fax:** (42)3629-8100 **E-mail:** comep_unicentro@yahoo.com.br



Continuação do Parecer: 840.167

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

PROJETO APROVADO

Em atendimento à Resolução CNS/MS- 466/2012, deverá ser encaminhado ao CEP o relatório parcial assim que tenha transcorrido um ano da pesquisa e relatório final em até trinta dias após o término da pesquisa.

Qualquer alteração no projeto deverá ser encaminhada para análise deste comitê.

GUARAPUAVA, 21 de Outubro de 2014

Assinado por:
Tatiane Baratieri
(Coordenador)

Endereço: Rua Simeão Camargo Varella de Sá, 03 - Campus CEDETEG - (ao lado do Departamento de Nutrição)
Bairro: Vila Carli **CEP:** 85.040-080
UF: PR **Município:** GUARAPUAVA
Telefone: (42)3629-8177 **Fax:** (42)3629-8100 **E-mail:** comep_unicentro@yahoo.com.br