



Educar em Revista

ISSN: 0104-4060

educar@ufpr.br

Universidade Federal do Paraná  
Brasil

de Carvalho Cruz, Gilmar; Glat, Rosana  
Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura  
Educar em Revista, núm. 52, abril-junio, 2014, pp. 257-273  
Universidade Federal do Paraná  
Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155031152015>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica  
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura<sup>1</sup>

---

## *Inclusive education: challenges, oversight and responsibility of the Licenciateship courses*

Gilmar de Carvalho Cruz<sup>2</sup>

Rosana Glat<sup>3</sup>

### RESUMO

O ensaio foca a formação obtida em cursos de graduação no âmbito das Licenciaturas e sua implicação na preparação profissional para a docência com vistas à inclusão escolar de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Nesse contexto, a contribuição que os cursos de Licenciatura podem assumir no que diz respeito à ressignificação do espaço/tempo de formação profissional oferecido no âmbito da graduação é a interlocução problematizadora entre vivência e intervenção profissional que se dão ao longo do processo de construção do *ser* docente. A metáfora da *orquestra* alerta para a intencionalidade presente nos projetos de formação docente dos cursos de Licenciatura afinados com a ideia de uma Educação Inclusiva, como uma *utopia* necessária à escola.

*Palavras-chave:* educação inclusiva; formação profissional para docência; Licenciatura.

### ABSTRACT

This essay focus on the formation obtained in undergraduate Licenciateship courses and its implication in the professional preparation for teaching geared

1 Apoio Fundação Araucária.

2 Universidade Estadual do Centro-Oeste. Guarapuava, Paraná, Brasil. Rua Padre Honorino João Muraro, 875 - Santa Cruz, CEP: 85015-430.

3 Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Brasil. Rua São Francisco Xavier, 524, Maracanã. CEP: 20550-013.

to school inclusion of students that present special educational needs. In this context, the contribution that Licenciateship courses can provide in terms of the spatial/time resignification of professional formation offered in undergraduate courses is the problematical dialogue between professional experience and intervention that happens during the process of construction of *how to be* a teacher. The *orchestra* metaphor calls attention to the intentionality in the projects of teaching formation of the Licenciateship courses that are tuned with the idea of an Inclusive Education as a necessary *utopia* to the schools.

*Keywords:* inclusive education; professional teaching formation; Licenciateship.

## Considerações iniciais

Nos cursos de formação de professores em nível de Licenciatura acumulam-se críticas, de todas as ordens, à consistência da preparação oferecida para a intervenção profissional na educação básica. Esta temática ganha um contorno deveras peculiar quando a ela agregamos a escolarização de alunos com necessidades especiais oriundas de algum tipo de deficiência ou transtorno de desenvolvimento. A noção de *Inclusão* assume polemizador papel nos debates relacionados ao encaminhamento a ser dado ao processo de escolarização desses sujeitos. E, na esteira dessa polêmica questão, está a tensão que se define na relação entre o “ensino comum” e o “ensino especial”. Em alguns momentos é como se falássemos, para além de suas especificidades, de sistemas distintos e incomunicáveis. A busca de efetiva escolarização para alunos com necessidades educacionais especiais reflete um percurso histórico que não pode ser ignorado, e implica em responsabilidade a ser assumida em processos formativos deflagrados em cursos de graduação destinados à preparação de profissionais que desempenharão a função docente na educação básica.

A formação continuada de docentes para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino comum é uma preocupação presente, de modo geral, em todo sistema público de educação básica brasileiro, constituindo-se como um dos temas mais recorrentes nos debates, no âmbito das políticas educacionais, das práticas pedagógicas ou da produção de conhecimento. Numa espécie de reconhecimento da complexidade proveniente da atuação profissional na Educação Inclusiva, a formação docente se caracteriza como um dos investimentos realizados pelo poder público. Como resposta a essa demanda a formação continuada tem sido a marca de grande parte das ações

realizadas pelas Secretarias de Educação, conforme constataram Cruz (2012), no Paraná, e Glat e Pletsch (2012), no Estado do Rio de Janeiro, entre outros.

Certamente a adoção de uma perspectiva educacional inclusiva no ordenamento legal brasileiro repercute nos processos formativos oferecidos em cursos de Licenciatura. Porém, a noção de *Inclusão* no âmbito da educação escolar por vezes se configura como “resposta pronta” ou “solução imediata de todos os problemas”, e não como provocação e/ou desafio a ser enfrentado em/pelo nosso sistema de ensino. Assumir a inclusão escolar como princípio orientador de reflexões/ações diferenciadas e inovadoras na escola significa construir e implementar um projeto coletivo de sua transformação organizacional e pedagógica, bem como das relações estabelecidas entre os sujeitos que a integram. Dentro desse cenário, uma contradição fundamental é a que se apresenta na relação entre uma proposta de escolarização inclusiva que atenda à diversidade do alunado – o que, necessariamente, implica flexibilização curricular e respostas educativas individualizadas – e uma escola de natureza classificatória, focada, cada vez mais, em uma avaliação externa padronizada e meritocrática.

Nesse sentido, a graduação é aqui compreendida como uma preparação profissional formal inicial que não pode negligenciar a constante aproximação de estudos e experiências mais recentes e, obviamente, das demandas apresentadas pela educação básica. Cumpre destacar que isso não diz respeito só à inclusão escolar. Sem desmerecer a importância da formação continuada, nossa preocupação é que apesar de todas as pesquisas que, há mais de duas décadas, vêm mostrando que os professores não estão preparados para lidar com a diversidade que se manifesta em turmas de alunos inevitavelmente heterogêneas, nossos cursos de formação, de modo geral, pouco se modificaram. Dessa maneira, daqui a 20 anos estaremos repetindo os mesmos resultados de pesquisas, as mesmas críticas, as mesmas demandas não atendidas. Partindo desse pressuposto, assumimos como foco deste texto a formação obtida em cursos de graduação, no âmbito das Licenciaturas, e sua implicação na preparação profissional para a docência, com vistas à inclusão escolar de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

## **A formação na prática pedagógica e a prática pedagógica na formação**

Se, por um lado, a precarizada ação docente não pode ser considerada consequência exclusiva da preparação formal oferecida em um curso de graduação, por outro, é de se esperar que essa formação, minimamente, dialogue com

as exigências postas no campo de atuação profissional. Chama-nos a atenção, porém, o modo como a orientação legal e as demandas de mercado repercutem na definição de processos formativos em instituições de ensino superior. Nosso ordenamento legal em vigor, naquilo que diz respeito à preparação para a docência na perspectiva de uma Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), apresenta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002a) aspectos de interesse à escolarização de pessoas com necessidades especiais. No que diz respeito ao perfil profissional docente, encontramos nas referidas Diretrizes apontamentos relativos à “consciência da diversidade, respeitando as diferenças [...], necessidades especiais” (BRASIL, 2006, p. 2) e “acolhimento e trato da diversidade” (BRASIL, 2002a, p. 1). Essas Diretrizes são respostas que, no âmbito das políticas públicas, refletem mais do que uma demanda de mercado, na medida em que constituem uma demanda social historicamente construída, assentada em movimentos sociais como aqueles protagonizados por organizações em prol das pessoas com deficiência.

Para além das críticas sobre as práticas acadêmico-profissionais e a consequente implicação dessas para as instituições formadoras de professores urge o estabelecimento de um diálogo mais permanente entre as escolas que oferecem formação em nível de educação superior e as escolas que a oferecem em nível de educação básica. É importante não nos esquecermos que *somos*, todos, – quer na educação básica, quer na educação superior – Escola. Menos ainda nos cabe esquecer que, ainda que modestamente, contribuímos com pensamentos e emoções, *para a e na* sua construção. Essa situação se encontra inequivocamente presente nos cursos de Licenciatura, nos quais o próprio processo formativo compreende o exercício profissional. Diferente de outros cursos, nos quais esse exercício se encontra, em grande medida, nos espaços destinados ao estágio supervisionado, na Licenciatura a preparação profissional para a docência – mesmo no âmbito das disciplinas teóricas – constitui uma prática pedagógica em íntima ligação com o *ser* docente. As aulas já são (ou deveriam ser) em si práticas pedagógicas que preparam para a docência, vivenciando-se, por vezes criticamente, a própria docência. Vivência essa que, aliás, dá continuidade àquela realizada ao longo da educação básica.

Seja com acento na tensão estabelecida entre *formação* e *semiformação* (ADORNO, 1996), ou no engajamento “em uma auto-crítica muito necessária em relação à natureza e finalidade da preparação dos professores” (GIROUX, 1997, p. 157), convém nos colocarmos no centro da crítica que se realiza. Em outras palavras, não cabe mais analisarmos o “sistema educacional” como se ele fosse uma entidade abstrata, etérea, desprovida de condicionantes históricos

e psicossociais. O “sistema” é constituído e materializado por atores sociais, e dentre eles, nós, profissionais da Educação, contribuimos para a manutenção do *status quo*. A crítica desferida isoladamente para a educação básica muito pouco ou quase nada tem contribuído para as já exaustivamente propaladas necessárias mudanças em nosso cenário educacional. Como mencionado por Tardif (2000, p. 21), “já é tempo de os professores universitários da educação começarem também a realizar pesquisas e reflexões críticas sobre suas próprias práticas de ensino”. Não se trata aqui de transferir responsabilidade, ou muito menos culpabilizar este ou aquele segmento de nosso sistema de ensino, mas, antes, assumir as atribuições e contribuições que podem ser dadas por cada um que o compõe.

Nesse longo percurso formativo temos, de um lado, uma cultura docente que se constrói também nos 14 anos obrigatórios de escolarização a que somos submetidos, a título de educação básica (BRASIL, 2013), na condição de alunos. De outro lado temos, para os que vão exercer profissionalmente a docência, mais 25 ou 30 anos participando da construção dessa cultura docente, agora na condição de professores. Intermediando esse longo processo de preparação profissional há um momento formal, de três a quatro anos, circunscrito aos cursos de Licenciatura realizados em instituições de ensino superior. A questão que nos colocamos diz respeito ao significado desses três ou quatro anos em um curso de graduação, em nível superior, no processo de constituição do *ser* docente. Se a formação continuada ocupa espaço importante nesse contexto, a formação obtida no âmbito das Licenciaturas é a base na qual se sustenta esse investimento profissional. Todavia, a formação continuada tem se revestido mais da noção de reparo de uma formação reconhecidamente fragilizada do que de seu aprimoramento. É como se estivéssemos em uma linha de montagem, numa esteira de produção, composta por muitos integrantes sem preocupação com seu afinamento e sem controle interno de qualidade. Vai se naturalizando esse processo a tal ponto que os docentes concluem seus cursos de Licenciatura com a data de *recall* marcada. Como anteriormente mencionado, sobram avaliações, controles e regulações externas. Falta ressignificar internamente a contribuição desse breve e precioso espaço/tempo da/na trajetória constitutiva do *ser* docente.

Os próprios professores universitários, cada vez mais especializados em suas áreas de interesse acadêmico, distanciam-se das questões relativas à docência na educação básica. É como se houvesse alguém, em algum lugar do curso, que viesse assumir solitariamente a responsabilidade de traduzir e sintetizar tudo que acontece nesses três ou quatro anos de percurso formativo, atribuindo-lhe o devido significado para a docência na educação básica. O espaço eleito para tanto é comumente o estágio supervisionado. As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL,

2002b) elevaram de 300 para 400 horas a carga horária mínima atribuída para o estágio supervisionado, a título de “prática de ensino”, conforme indicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996). Antes da LDBEN o espaço destinado ao Estágio na grade curricular era de patamares quantitativamente inferiores. A Resolução 03/87 do Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1987), que dispunha sobre os cursos de Licenciatura em Educação Física, por exemplo, apontava em seu artigo 5º o Estágio “com a duração mínima de um semestre letivo”.

Contudo, esse aumento quantitativo de vivência no campo de atuação profissional não vem sendo considerado, de modo geral, como um fator positivo para os licenciandos, nem mesmo tem representado um estreitamento do diálogo entre a educação básica e superior. É possível que a desvalorização do Estágio por parte dos licenciandos se dê por conta da forma como ele é realizado, desvinculado, na maioria dos casos, do conteúdo das disciplinas constitutivas do curso. Trata-se, como mencionamos anteriormente, de momento solitário a ser assumido por alguém, enquanto, por outro lado, acumulam-se críticas de licenciandos de que há nos cursos “muita teoria e pouca prática”. De fato – a despeito da existência de processos formativos oferecidos em cursos de Licenciatura que se articulam de modo orgânico às demandas presentes na educação básica – há, em boa parte do território nacional, inúmeras escolas que desvalorizam o Estágio Supervisionado realizado pelas instituições de ensino superior, ou mesmo dele se recusando a participar fechando-lhe as portas. A desvalorização do Estágio em relação às disciplinas teóricas pode ser considerada, de uma certa forma, uma isenção das instituições de ensino superior da parcela de responsabilidade que lhes cabe na construção de um projeto de escola que atenda às demandas socioeducacionais. Isso se dá pelo pouco contato direto que a maioria dos professores dos cursos de Licenciatura tem com o cotidiano da escola, salvo no papel de pesquisadores, que, com as poucas exceções de pesquisa-ação, geralmente vão “observar o que há de errado” ou “o que falta” na escola. Devido a esse distanciamento do cotidiano escolar, continuamos com cursos de Licenciatura que não estão, de fato, preparando os licenciandos para as demandas do sistema de ensino.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) impactou os cursos de Licenciatura, à medida que demanda a capacitação de todos os licenciandos para lidar com alunos que apresentam necessidades especiais, e não somente os que estão envolvidos com a Educação Especial. O Decreto n. 5.626 (BRASIL, 2005), por sua vez, estabeleceu a inserção da Língua Brasileira de Sinais – Libras “como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério” (BRASIL, 2005). Desde então as universidades brasileiras estão ten-

do que efetuar reformas curriculares com vistas ao atendimento dessa exigência legal. Se em algumas instituições de ensino superior foi como se pessoas surdas tivessem começado a frequentar escolas a partir de 2005, em outras a inserção compulsória do Ensino de Libras nos currículos de seus cursos de Licenciatura foi interpretada como o tratamento adequado às questões da Educação Inclusiva ou da Educação Especial. É como se uma demanda peculiar da pessoa surda traduzisse aquelas relacionadas à pessoa cega, ou com deficiência intelectual, ou com altas habilidades, por exemplo. Entretanto, vale ressaltar que essa é uma disciplina que atende apenas à especificidade de um grupo de pessoas e não representa, portanto, como algumas instituições de ensino superior vêm alegando, que a formação para lidar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais está “atendida”.

Mas essa é uma questão mais geral, que vai além de uma ou outra disciplina. A transversalidade curricular não se faz presente mesmo em cursos de Pedagogia como o da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em que a Educação Especial tradicionalmente faz parte do currículo tanto da graduação<sup>4</sup>, quanto da pós-graduação, como área de concentração / linha de pesquisa. Assim, no Curso de Pedagogia são oferecidas 60 horas obrigatórias<sup>5</sup>, além de disciplinas eletivas (REDIG; GLAT, 2011). Mas, no entanto, em disciplinas como Psicologia do Desenvolvimento, Alfabetização, etc., não são apresentados conteúdos sobre alunos com necessidades educacionais especiais. Eles continuam sendo vistos apenas nas disciplinas específicas. Em outras palavras, propõe-se preparar para a Educação Inclusiva com um currículo em que a Educação Especial ainda é “segregada”. Em um cenário no qual o departamento pode ser compreendido mais como um “espaço de alocação burocrático-administrativa de professores, tornando-se, em alguns casos, elemento limitador e até inibidor de um trabalho de produção de conhecimento coletivo” (FÁVERO, 2006, p. 34), não é difícil imaginar que o conteúdo relacionado à escolarização de pessoas com necessidades especiais fique restrito a um dos quadradinhos que compõe a matriz curricular do curso.

Chama a atenção esse descompasso entre os aspectos legais, assentados em princípios de uma Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), e os processos formativos de professores para a atuação na educação básica. Se na formação de professores “o desenvolvimento de hábitos de colaboração e trabalho em equipe”

4 Até 1992, havia duas habilitações específicas em Deficiência Mental e Deficiência Auditiva; posteriormente, com a reforma curricular de 2002, Educação Especial se tornou uma área de concentração, e hoje, com ênfase na Educação Inclusiva é considerada uma área transversal.

5 Em duas disciplinas: Questões Atuais em Educação Especial; Educação Inclusiva e Cotidiano Escolar.



(BRASIL, 2002a, p. 1) merece destaque, é de se esperar que o exercício desse hábito colaborativo se dê na prática pedagógica inerente ao percurso formativo que se realiza nos cursos de Licenciatura. Se esse aspecto é importante para uma preparação profissional adequada às demandas cotidianas da escola, com vistas à garantia de um efetivo processo de escolarização de todos os alunos, inclusive aqueles com necessidades educacionais especiais, podemos pensar o mesmo no que se refere à relação entre os professores formadores nos cursos de Licenciatura. Há nas próprias instituições de ensino superior, no espaço-tempo de realização de seus cursos de Licenciatura, contradições, como as já apontadas, que demandam os supramencionados hábitos colaborativos.

## Da crítica para uma proposição comprometida

A crítica só se torna contribuição se avança da condição de contra à proposta, qualquer que seja, para a proposição comprometida, implicada no cenário-alvo da crítica. Ao discorrer sobre a relação entre trabalho intelectual e universidade, Orlandi (2001) nos apresenta a possibilidade de realizar a crítica por dentro da própria instituição. Para ela, a universidade “tem sido o lugar de explicação da irracionalidade de um sistema de ensino em que o primário não cumpre seus objetivos, que são adiados pelo secundário, acudidos pelo cursinho em regime de urgência, e ‘presumivelmente’ supridos pela universidade” (ORLANDI, 2001, p. 31). Como na *pedagogia da fábrica* descrita por Kuenzer em meados da década de 1980 (KUENZER, 1989), fragmentamos nossa compreensão de escola e não nos reconhecemos como integrantes e responsáveis, naquilo que nos cabe, pelo modo de funcionamento do sistema: *desresponsabilizamo-nos*. Comum é a pseudocrítica – pseudo porque descomprometida – que em cascata desemboca sobre níveis considerados inferiores em nosso modo de conceber o sistema escolar. No ensino superior culpabiliza-se a educação básica pelo que não acontece, esquecendo-se de quem forma os professores que estão a formar os alunos que por lá estão e que de lá saem. Na educação básica, o ensino médio desgarra-se do ensino fundamental e atribui-lhe a culpa pelo que não se realiza devido à ausência de conteúdo básico de seus alunos. No ensino fundamental, aqueles que compõem a equipe de trabalho de suas séries finais seguem à procura de culpados e desferem seus olhares mais uma vez para baixo e apontam para as séries iniciais por lhes encaminharem alunos não alfabetizados. Seguindo nesse movimento de olhar para baixo chega-se à educação infantil e daí às “famílias desestruturadas”, como se a escola nada tivesse a ver consigo mesma.

Ao se assumir a educação superior como parte integrante do sistema de ensino, percebe-se que a noção de *pedagogia da fábrica* bem cabe na divisão social do trabalho docente na educação básica, com remuneração e qualificação distintas para cada um dos segmentos que de modo fragmentado a compõem, o que também é pertinente à compreensão do trabalho docente realizado na educação superior. Concepção, organização e funcionamento curricular caracterizam-se em grande medida por “especialização de funções, hierarquização do trabalhador coletivo” (KUENZER, 1989, p. 19-20). Nesse contexto fragmentado, desprovido da noção de complementaridade dos saberes presentes no currículo, aqueles relativos à escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais raramente dialogam com os demais componentes curriculares; como uma ilha, dentre outras, ficam isolados num oceano de contradições. E tal qual na *fábrica*, configura-se o currículo na medida em que quanto “menos domínio do saber sobre o trabalho total ele exige, menos energias intelectuais e criativas ele mobiliza [...] ele passa a ser desinteressante e monótono” (KUENZER, 1989, p. 77). Essa hiperespecificidade, que gera um exclusivismo desarticulador dos saberes veiculados pelo e no currículo, pode ser observada no quadro abaixo ao se cotejar cursos de Licenciatura de uma universidade estadual paranaense.

	CURSOS			
	Pedagogia	Educação Física	Matemática	Geografia
Disciplinas	Língua Brasileira de Sinais, Libras (3º ano – 102 horas)	Libras para Ouvintes: módulo básico (3º ano – 68 horas)	Libras (4º ano – 68h)	Libras (3º ano – 51h)
	Fundamentos da Educação Especial (3º ano – 68 horas)	Educação Física Adaptada (3º ano – 136 horas)		
	Educação Inclusiva (4º ano – 68 horas)			

QUADRO 1 – DISCIPLINAS RELACIONADAS À ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS POR ANO DE OFERTA E CARGA HORÁRIA

A disciplina Libras é ofertada pelo Departamento de Letras nos cursos de Educação Física, Geografia e Matemática. No curso de Pedagogia o próprio Departamento é por ela responsável. Suas ementas são diferentes, a despeito da oferta pelo mesmo Departamento. Elas vão da: “apresentação de datilologia, vocabulário em sinais e estruturas gramaticais simples que capacitem para a comunicação elementar com pessoas surdas”, no curso de Educação Física; à

“relação Educação Inclusiva/Educação Especial e ensino de Libras”, no curso de Geografia; passando pela “identidade, cultura e comunidade surda”, no de Matemática. No curso de Pedagogia menciona-se a “formação do educador de surdo, do tradutor e do intérprete no processo educacional da Libras em contexto”. Os cursos de Educação Física e Pedagogia guardam, já há algum tempo, a tradição de abordarem em seus processos formativos a temática referente a pessoas com necessidades educacionais especiais. O que não significa que esse assunto perpassa outras disciplinas dos respectivos cursos que não aquelas responsáveis pela especificidade da temática em questão. Não obstante haver desde a década de 1990 (BRASIL, 1993; 1994) recomendação de que esse assunto fosse abordado ao longo do curso e não em momentos isolados, ele permanece, como já discutimos anteriormente, propriedade particular de docentes específicos.

As Diretrizes Curriculares para os Cursos de Geografia (BRASIL, 2002c) e Matemática (BRASIL, 2003) em nenhum momento aludem a alunos com necessidades especiais. Seu enfoque é privilegiadamente técnico, enfatizando o conjunto dos conteúdos conceituais exigidos aos profissionais da área, sejam eles bacharéis ou licenciados. Nas Diretrizes dos cursos de Educação Física (BRASIL, 2004) e Pedagogia (BRASIL, 2006), em relação às competências, habilidades e aptidões profissionais, menciona-se respectivamente: “diagnosticar os interesses, as expectativas e as necessidades das pessoas [...] portadoras de deficiência” e “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças [...], necessidades especiais”. Os projetos pedagógicos dos referidos cursos seguem o disposto nas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica. Esse documento, no que tange à “formação para a atividade docente”, afirma que a organização curricular deve observar, entre outros aspectos, “o acolhimento e o trato da diversidade” e “o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe” (BRASIL, 2002a). A disciplina Libras pode significar uma ferramenta para a comunicação dos docentes, egressos desses cursos de Licenciatura, com alunos surdos. Mas, por outro lado, ela figura mais como um atendimento a exigências legais sem qualquer repercussão ou significado interno. A seguir confrontamos disciplinas referentes a essa temática nos cursos de Pedagogia e Educação Física de uma universidade estadual do estado do Paraná e de outra do Rio de Janeiro. Chama atenção a inexistência de Libras em um dos cursos de Licenciatura em Educação Física.

O desenho e a dinâmica curricular nas duas instituições é similar no que diz respeito à existência de espaços específicos destinados à Educação Especial e/ou à Educação Inclusiva. Como mencionamos anteriormente, a Educação Física e a Pedagogia são cursos que historicamente se envolvem com essa questão. No entanto, as outras Licenciaturas, como Geografia e Matemática, seja na institui-

CURSOS				
	Pedagogia-PR	Pedagogia-RJ	Educação Física-PR	Educação Física-RJ
Disciplinas	Língua brasileira de sinais, Libras (3º ano – 102h)	Educação Inclusiva e a Língua Brasileira de Sinais (1º semestre – 30h)	Libras para ouvintes: módulo básico (3º ano – 68h)	Educação Física Adaptada (6º sem. – 60h)
	Fundamentos da Educação Especial (3º ano – 68h)	Questões Atuais em Educação Especial (3º semestre – 60h)	Educação Física Adaptada (3º ano – 136h)	Prática Pedagógica da Educação Inclusiva (7º sem. – 60h)
	Educação Inclusiva (4º ano – 68h)	Educação Inclusiva e Cotidiano Escolar (5º semestre – 60h)		

QUADRO 2 – PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO FÍSICA NO PARANÁ E NO RIO DE JANEIRO

ção do Paraná ou do Rio de Janeiro, tangenciam de algum modo a escolarização de alunos com necessidades especiais em uma única disciplina do curso. Essa disciplina pode ser Libras, Prática Pedagógica em Educação Inclusiva ou Estágio Supervisionado IV. Mas a questão central para uma formação docente com vistas à intervenção profissional em contextos educacionais inclusivos não diz respeito à quantidade de disciplinas ou horas destinadas a essa temática. Não adianta aumentar a carga horária de disciplinas relacionadas à Educação Especial ou à Educação Inclusiva, de 30 para 136 horas, se a fragmentação curricular e o isolamento das disciplinas persistir como nos quadros expostos. Uma proposição pertinente é cada segmento reconhecer-se como integrante desse complexo sistema chamado ensino e assumir parcela de responsabilidade que lhe couber em sua construção e funcionamento. Cabe preservar suas peculiaridades sem desgarrar-se do todo, articulando aspectos específicos e gerais inerentes ao processo formativo realizado em cursos de Licenciatura. Bueno (1999) expunha essa problemática ao afirmar ser necessário o avanço no relacionamento estabelecido entre professores do ensino comum e professores do ensino especial – esses com práticas pedagógicas focadas nas deficiências de seus alunos e distantes do trabalho pedagógico realizado no ensino comum e aqueles despreparados para o atendimento de alunos que apresentam deficiências. Assim como a crítica descomprometida, a culpabilização nada acrescenta à superação do estado de coisas que nos circunda. É responsabilidade do ensino superior, portanto, ressignificar esses três ou quatro anos de preparação profissional formal.

Não menos prioritária é a reformulação curricular e conceitual dos cursos de formação de professores, pois a maioria dos cursos de Pedagogia, e podemos incluir aí as demais Licenciaturas, ainda não incorporam em suas matrizes conteúdos e atividades que possibilitem aos futuros docentes a revisão de suas concepções a respeito do processo ensino-aprendizagem de alunos com deficiências (GLAT; PLETSCHE, 2010). Manter o foco na dificuldade de aprendizagem como um problema intrínseco do aluno impede sua compreensão como fruto das interações sociais e pedagógicas estabelecidas em sala de aula. Essa seria a contribuição que efetivamente os cursos de Licenciatura podem assumir no que diz respeito à ressignificação desse espaço/tempo de formação profissional espremido entre a vivência anterior, como alunos, e a intervenção posterior, como professores, na escola: promover uma interlocução problematizadora entre vivência e intervenção profissional que se dão ao longo do processo de construção do *ser* docente. Essa ideia de problematização da formação docente, particularmente no que diz respeito ao diálogo necessário entre aspectos particulares e gerais da escolarização de alunos com necessidades especiais, é apontada por Schirmer (2012) ao discutir a formação de graduandos em um curso de Pedagogia. Esta autora afirma que a inserção de conteúdos específicos relacionados a um determinado tipo de deficiência não garante uma formação adequada às demandas profissionais por se enfrentar, e indica o trabalho colaborativo realizado em equipe como aquele que apresenta resultados mais significativos. Reconhecer as especificidades inerentes a pessoas com necessidades especiais é diferente de ignorá-las na discussão referente a políticas educacionais ou aspectos didático-pedagógicos da formação docente.

A ressignificação da dinâmica curricular pode contribuir para que o exercício desse trabalho colaborativo se dê já na graduação. Isto é, além de disciplinas com conteúdos específicos relativos a condições peculiares de aprendizagem de pessoas com necessidades educacionais especiais, outras como Psicologia do Desenvolvimento e Alfabetização, por exemplo, possuem contribuições inquestionáveis no que diz respeito à escolarização desse alunado. Mas, para tanto, a interlocução entre a equipe de formadores é imprescindível. Não se trata aqui de fortalecer essa ou aquela área. Trata-se de fortalecer o percurso formativo dos licenciandos, de fornecer-lhes uma adequada preparação profissional para os desafios vindouros. Esse é o objetivo comum capaz de caracterizar-nos como equipe, e possibilitar uma verdadeira transversalidade curricular. Certamente, esse trabalho colaborativo não se realiza “naturalmente” e o entrosamento da equipe demanda esforço coletivo.

## Considerações metafóricas: a orquestração de uma ideia

Enquanto não superarmos a ideia de currículo como um amontoado de conteúdos desarticulados, desconstruídos, cada qual no seu quadrado, continuaremos a parecer mais fábrica do que escola. A distribuição de informação durante três ou quatro anos pode ser considerada mais do que semiformação, uma *pseudoformação*. Como esperar dos docentes da educação básica outra atitude, senão a de resistência e falta de investimento na escolarização de pessoas com necessidades especiais se em alguns casos nada, ou quase nada, lhes foi apresentado ao longo da graduação? E quando isso ocorre, em grande medida desvinculam-se as questões da Educação Especial ou Inclusiva da formação docente em seu sentido mais amplo. Estamos diante de uma formação que demanda atenção e reconhecimento das características peculiares de aprendizagem que alguns alunos apresentam na escola e, ao mesmo tempo, firmada em aspectos pedagógicos inerentes a qualquer processo de ensino-aprendizagem.

Como discorreremos ao longo deste ensaio, a hiper-particularização do tema inclusão escolar – abordado em disciplina isolada de único dono, sem interface com outras disciplinas – e o reconhecimento retardado da universidade de que as escolas da educação básica recebem já há tempos alunos surdos, cegos, com deficiência intelectual, altas habilidades, enfim com características que repercutem objetivamente em suas condições de aprendizagem, são hipóteses explicativas para o descompasso dos elementos que compõem nosso sistema de ensino. Ordenamento legal, percursos formativos e práticas pedagógicas alimentam um sistema desprovido de harmonia. A história nos mostra que alterar leis, providenciar formação continuada, criar espaços específicos de ensino-aprendizagem – quer na forma de classes especiais ou salas de recursos multifuncionais – pouco contribui para a efetivação de um sistema de ensino inclusivo se essas ações não forem articuladas. Diante da complexidade e dinâmica caracterizadoras das demandas socioeducacionais consequentes de uma perspectiva educacional inclusiva, a organicidade das reflexões/ações realizadas é imprescindível. Talvez aquilo que a princípio sugira *divergência* denuncie uma espécie de *convergência* na qual o propósito de não se alcançar o que não há seja preservado. Afinal de contas, não chegar em um lugar que não existe é permanecer no lugar que se habita. Se seguirmos esse raciocínio não há como escalonar o investimento sobre ordenamento legal, formação docente e práticas pedagógicas que garantam efetivos processos de ensino-aprendizagem e aprimorem o sistema de ensino. A preparação docente realizada em cursos de Licenciatura participa dessa história numa posição que pode ser estratégica,

desde que busque ressignificar internamente sua breve, porém preciosa contribuição no espaço/tempo da trajetória constitutiva do *ser* docente. A formação no âmbito da graduação, dos profissionais que atuarão em um contexto educacional que se pretende inclusivo, é um dos alvos presentes nesse investimento em ações organicamente articuladas em busca de uma Educação Inclusiva.

Assumir a inclusão escolar como princípio significa construir e implementar um projeto coletivo de reinvenção da escola, em suas dimensões pedagógica e organizacional, e das relações estabelecidas entre os integrantes do nosso sistema de ensino. A inclusão escolar é, neste sentido, uma *utopia* necessária. Uma *utopia* capaz de mobilizar atitudes profissionais e institucionais na direção da transformação de nossas críticas em ações coerentes com nossos discursos e comprometidas com a escolarização de todos os alunos, inclusive aqueles com necessidades educacionais especiais. É imprescindível que se conduzam processos formativos alicerçados em consensos construídos a partir da superação de conflitos inerentes às especificidades de área(s) dos professores formadores e em diálogos francos, capazes de considerar distintas perspectivas na construção coletiva do agir escolar e da própria escola. Lembremo-nos que não há entrosamento natural ou ao acaso dos atores que constituem nosso sistema de ensino. E quanto mais numerosa e complexa se torna essa grande equipe tanto mais se manifesta o descompasso e a desafinação em seu trabalho. Diversos integrantes, sons diversos, instrumentos variados, várias formas... Tudo isso nos remete a uma metáfora, talvez mais adequada ao momento atual por nos comprometer e nos implicar em um objetivo comum, um projeto de escola que inclua todos os alunos em processos efetivos de escolarização. Numa *orquestra* temos formas, cores, sons, diferenças inúmeras, que se harmonizam ao se perseguir intencional e coletivamente uma composição musical. Nela nada acontece ao acaso. Deste modo, uma ideia formulada no final do século XIX, como o “Assim falou Zaratustra” de Nietzsche, é transformada em poema sinfônico por Strauss alguns anos mais tarde e, décadas depois, já na segunda metade do século XX, Kubrick a rememora na trilha sonora de “2001: uma odisseia no espaço”.

Temos na metáfora da *orquestra* uma ideia consistente, com certa perenidade, capaz de atravessar eras, mas sujeita a releituras que a aprimoram ao mesmo tempo que a rememoram e preservam. Dezenas de instrumentos que, desarticulados, descombinados, fadam ao desafino e torturam quem os ouve. O aprimoramento individual e coletivo, de cada instrumento específico, e da orquestra no geral, aproxima-nos da composição de nosso sistema de ensino; afinar-se internamente, cada segmento, para buscar na sequência uma afinação coletiva, orquestrada, ainda que por um breve espaço/tempo, para harmonizar as ações e os sons. Insistimos, nada ao acaso. Ensaios e exercícios acadêmicos e profissionais intensos e intencionais sustentam-na para que a *orquestra* tenha

êxito em sua busca de harmonia. Formular ideias que perdurem e valham a pena ser coletivamente perseguidas pode ser o projeto por se materializar nos cursos de Licenciatura: o projeto de uma formação profissional afinada com a ideia de uma Educação Inclusiva, circunscrita a cada realidade social e às idiossincrasias dos atores que compõem as instituições escolares. Para além de desafios e desleixos, cumpre assumir a responsabilidade que lhe cabe. Projeto de Educação Inclusiva, ideia coletivamente construída... Mais uma *utopia*, mas quem sabe uma *utopia* necessária à escola.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T. Teoria da semicultura. *Educação & Sociedade*, v.17, n. 56, p. 388-411, 1996.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF, 2008.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 maio 2006.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 7, de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 abr. 2004.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 3, de 18 de fevereiro de 2003. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Matemática. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 fev. 2003.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Pro-



fessores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 4 mar./ 9 abr. 2002a.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 4 mar. 2002b.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 14, de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Geografia. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 abr. 2002c.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994. Recomenda a inclusão da disciplina “Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”, prioritariamente nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as licenciaturas. Brasília, DF, 1994.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. “Proposta de inclusão de itens ou Disciplinas acerca dos Portadores de Necessidades Especiais nos currículos dos cursos de 2º e 3º Graus”. Brasília, DF, 1993.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação Física. Resolução nº 3, de 16 de julho de 1987. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 set. 1987.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba, v. 5, p. 7-25, 1999.

CRUZ, G. C. *A educação especial no contexto da educação inclusiva: análise do atendimento educacional especializado no sistema público de ensino do Estado do Paraná*. Projeto de pesquisa em andamento. UERJ, 2012.

FÁVERO, M. L. A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 23, n. 38, p. 345-356, 2010.

KUENZER, A. Z. *Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador*. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. 6. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2001.

REDIG, A. G.; GLAT, R. A Educação Especial no Programa de Pós-Graduação em Educação: 30 anos. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL AS REDES EDUCATIVAS E AS TECNOLOGIAS: PRÁTICAS / TEORIAS SOCIAIS NA CONTEMPORANEIDADE, 6., 2011, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UERJ, 2011. p. 1-8.

SCHIRMER, C. R. *Comunicação alternativa e formação inicial de professores para a escola inclusiva*. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, p. 5-24, 2000.

Texto recebido em 05 de agosto de 2013.

Texto aprovado em 06 de março de 2014.

