

Cursos de licenciatura: a formação de professores para atuação na perspectiva da educação para a diversidade¹

Hanna Russo Chacon Rodrigues Silva²

Ana Claudia Balieiro Lodi³

Bruna Cristina Barbieri⁴

Introdução

As discussões sobre a educação inclusiva tiveram início nos Estados Unidos na década de 1970 (MENDES, 2006), e tornaram-se pauta no Brasil em meados da década de 1990. Dois grandes eventos internacionais podem ser considerados marcos dessas discussões em nosso país: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, na qual foram

-
- 1 Pesquisa vinculada ao projeto em rede “Acessibilidade no Ensino Superior”, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (FFC-Unesp), Marília/SP, financiada pelo Programa Observatório da Educação (Obeduc), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – Edital n. 49/2012.
 - 2 USP – Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – Departamento de Educação, Informação e Comunicação – Pedagogia. Ribeirão Preto – São Paulo – Brasil. Graduanda. Bolsista de Iniciação Científica Obeduc/Capes. hanna.silva@usp.br
 - 3 USP – Universidade de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Ribeirão Preto – São Paulo – Brasil. Pesquisadora do projeto em rede “Acessibilidade no Ensino Superior” (Obeduc/Capes). analodi@ffclrp.usp.br
 - 4 USP – Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – Departamento de Educação, Informação e Comunicação – Pedagogia. Ribeirão Preto – São Paulo – Brasil. Graduanda. Bolsista de Iniciação Científica Obeduc/Capes. brubarbieri1@hotmail.com

aprovados a Declaração de Salamanca e o Marco de Ação para as Necessidades Educacionais Especiais (UNESCO, 1994). Estes dois últimos documentos, ao reafirmarem o direito de todos à educação (conforme disposto na Declaração dos Direitos Humanos de 1948), convocam os Estados a garantir que a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais torne-se também parte integrante do sistema regular de ensino. O Brasil, ao tornar-se signatário das Declarações da Unesco (1990, 1994), firmou, então, o compromisso internacional de propiciar a educação a todos os brasileiros a partir de escolas inclusivas.

No contexto da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), entendeu-se que a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino era “a forma mais avançada de democratização das oportunidades educacionais, na medida em que a maior parte dessa população não apresenta nenhuma característica intrínseca que não permita tal inclusão” (BUENO, 1999, p.8). Essa leitura deslocou o entendimento presente no movimento de integração, segundo o qual os problemas educacionais dos “alunos especiais” residiam nas características específicas dos estudantes, base para o estabelecimento de critérios para que estes fossem ou não incorporados ao ensino regular “sempre que suas condições pessoais permitirem” (BUENO, 1999, p.8).

Esta mudança de paradigma implicou ainda, segundo Bueno (1999), em uma transformação na forma de se olhar, pensar e compreender a escola, pois enquanto o movimento de integração considerava que a instituição estava cumprindo seus fins, “pelo menos em relação aos alunos considerados normais” (p.9), o princípio da inclusão, tal como defendido pela Declaração de Salamanca, reconheceu a existência de múltiplas diferenças nos espaços escolares, considerou que a escola de então não poderia delas dar conta e, por isso, advogou pela necessidade de mudanças estruturais nos sistemas de ensino.

Reconheceu-se ainda, no documento internacional, que as escolas não estavam preparadas para garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais no espaço escolar (UNESCO, 1994), indicando a necessidade de investimento governamental para o redimensionamento das escolas, buscando, desse modo, assegurar o atendimento escolar de qualidade a todos os alunos.

Importante destacar também que, tendo como princípio norte a necessidade de haver o acolhimento escolar de todas as crianças, “independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras” (UNESCO, 1994, p.6), a Declaração de Salamanca e o Marco de Ação ampliaram o termo “necessidades educacionais especiais” a todos os alunos cujas particularidades escolares “derivam de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem” (UNESCO, 1994, p.6.), de forma permanente ou transitória. Neste sentido, o conceito de necessidades educacionais especiais foi ressignificado, envolvendo

crianças deficientes ou crianças superdotadas, crianças que moram na rua e que trabalham, crianças de populações remotas ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas. (UNESCO, 1994, p.6)

Para que tal processo seja levado a cabo, a revisão dos sistemas de ensino torna-se imperativa, pois sem ela não será possível oferecer serviços adequados para todas as diferenças encontradas no ambiente escolar (e não apenas para alunos deficientes), respeitando e atendendo as particularidades de cada aluno. Nesta perspectiva, a proposta de educação precisa afastar-se daquela em que se ensina tudo a todos da mesma forma, com os mesmos objetivos e métodos avaliativos, e passa a requerer propostas de trabalhos diversificados.

Nesse sentido, deve-se tomar cuidado para que a defesa da educação inclusiva não se restrinja, apenas, ao plano discursivo. Há a necessidade de se refletir sobre as possibilidades de sua implantação, pensando em soluções *possíveis e coerentes* para se criar um percurso diferente e novo. Esse modelo de reflexão e reorganização não pode, ainda, se limitar às instituições de educação básica, mas deve também envolver aquelas de educação superior, garantindo a formação docente para trabalhar na perspectiva inclusiva e, portanto, assegurar o respeito à diversidade constitutiva das escolas brasileiras.

Para Oliveira (2011), a capacitação docente deve ser compreendida como um dos pilares para as mudanças no contexto escolar, visto que uma má formação desses profissionais, ou a não clareza das políticas que regem seu trabalho, pode implicar em uma contradição sobre o que os profissionais pensam e fazem, resultando em uma aceitação e em uma defesa da educação inclusiva que não irá se refletir no desenvolvimento das práticas presentes no cotidiano escolar.

Nesse sentido, torna-se necessária uma revisão/alteração curricular nos cursos de formação de professores, pois, conforme discutiu Michels (2005), o currículo não é um instrumento que se encontra descolado da própria instituição escolar, de seus docentes e discentes e, principalmente, das relações sociais. Para além do que está explicitado em suas grades curriculares, o currículo também aborda, implicitamente, normas e valores, que são transmitidos pelas escolas e, inclusive, pelos professores. Deste modo, de nada adianta a aplicação de um discurso, de uma mudança superficial nas grades curriculares, se seus valores e normas permanecerem os mesmos, formando professores e alunos a partir de (pre)conceitos que contradizem a atual política.

Essa fragilidade na formação dos professores foi reconhecida pelo Ministério da Educação na proposição da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, publicada catorze anos após nosso governo ter

firmado o compromisso em garantir os princípios da Declaração de Salamanca. Desta maneira, assume a necessidade de investimento para a “formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar” (BRASIL, 2008, p.8), como forma de assegurar a articulação necessária entre o sistema regular de ensino e a educação especial, na medida em que esta passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular. Nesta mesma direção, defende Bueno (1999, p.24):

Se por um lado a educação inclusiva exige que o professor do ensino regular adquira algum tipo de especialização para fazer frente a uma população que possui características peculiares, por outro, exige que o professor de educação especial amplie suas perspectivas, tradicionalmente centradas nessas características.

Se construirmos uma trajetória de formação de professores que coloque em prática esses princípios, com certeza estaremos contribuindo, dentro do nosso âmbito de ação, para a ampliação efetiva das oportunidades educacionais a toda e qualquer criança, com necessidades educativas especiais ou não.

No entanto, no que diz respeito aos processos de formação de professores, muito ainda deve ser discutido e revisto para se alcançar uma real transformação de nosso sistema educacional. Para Pletsch (2009), a formação de professores oferecida nas instituições de educação superior é uma das medidas essenciais a serem tomadas para que mudanças educacionais efetivas venham a ocorrer, considerando que cabe a esse profissional o desenvolvimento de práticas que promovam intervenções educacionais necessárias para as diversas situações que ocorrem no contexto escolar e que sejam adequadas às singulares dos alunos.

No que diz respeito à educação dos surdos, observa-se uma maior tensão nas discussões, na medida em que esse processo é orientado por dois documentos oficiais que pouco dialogam: o Decreto Federal n. 5.626/2005, que dispõe especificamente sobre a organização do ensino para esse alunado, defendendo uma educação voltada para o respeito à diferença linguística e sociocultural constitutiva deste grupo (BRASIL, 2005); e pela *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008), que relativiza essa diferença ao defender a matrícula dos alunos surdos nas salas de aula pensadas e organizadas para ouvintes.

No que diz respeito ao Decreto de 2005, é possível observar a valorização e o respeito à diferença linguística dos surdos, quando neste é disposto sobre a obrigatoriedade, na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, do desenvolvimento de uma educação realizada em língua de sinais, “símbolo de identidade social, um meio de interação social, e um repositório de conhecimento cultural” (GESSER, 2008, p.231); e intrinsecamente relacionada à língua, as especificidades culturais desse grupo, entendidas como o conjunto de práticas sociais capazes de serem significadas por grupos de pessoas que compartilham de forma semelhante a mesma experiência visual; “uma experiência de ser, de estar

no mundo, que, apesar de ser sentida de maneira individual, é vivida no coletivo”(BARBERENA, 2013, p.1).

Nesse sentido, os processos educacionais das pessoas surdas podem ser lidos no contexto da educação inclusiva, por ter como princípio norteador o respeito às diferenças linguísticas e socioculturais constitutivas deste grupo. Essa mesma leitura foi realizada na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), ao ressaltar a importância da língua de sinais para a escolarização dos surdos e surdos-cegos. Por esse motivo, nesse documento é defendida uma organização educacional em escolas ou classes em que essa língua seja a de interlocução professor-alunos/alunos-alunos e, para isso, deve-se evitar que os processos educacionais para esse grupo linguístico minoritário sejam construídos em salas de aula de ouvintes. Há, desse modo, a defesa da inclusão por princípio – respeito às diferenças – e não por compartilhamento de espaços físicos comuns surdos-ouvintes.

Klein e Formozo (2008) reiteram a necessidade de espaços educacionais para surdos que compartilhem uma mesma língua e cultura. Comparam esses espaços àqueles presentes em uma escola de e para estrangeiros. Uma escola concebida a partir de uma diferença linguística e sociocultural. E ao assumir a Libras como a língua que será utilizada no espaço educacional para surdos, a metodologia utilizada, o pensamento pedagógico, as relações existentes dentro da sala de aula passam e se constituem por meio dessa língua. O português em sua modalidade escrita será oferecido como segunda língua, devendo ser ensinado posteriormente ao desenvolvimento linguístico da Libras.

Esta realidade bilíngue implica, assim, no direito dos alunos surdos em constituir-se biculturais e, portanto, a Libras não pode ser tratada como instrumento para se chegar à aprendizagem da língua portuguesa, pois cada uma delas terá funções específicas na vida dos sujeitos surdos: “a primeira [Libras] permite ao sujeito se identificar e viver uma experiência visual, e a segunda [o português] permite ao surdo estar entre os brasileiros, sendo brasileiro” (LOPES; MENEZES, 2010, p.12).

No que diz respeito aos anos finais do ensino fundamental e médio, o Decreto Federal n. 5.626/2005 defende uma educação realizada por meio de professores licenciados nas diversas áreas do conhecimento, cientes das singularidades linguísticas dos alunos surdos, acompanhados de um tradutor e intérprete de Libras-língua portuguesa, responsável pela transmissão do que está sendo trabalhado pelo docente responsável pela classe (BRASIL, 2005, Art. 22, inciso II). Ou seja, não cabe a esse profissional a responsabilidade pelo processo de aprendizagem do aluno, que continua sendo do professor.

A fim de viabilizar esses processos durante todo o período escolar dos alunos surdos, o Decreto n. 5.626/2005 dispõe sobre a obrigatoriedade de uma disciplina curricular de Libras nos cursos de formação de professores. No entanto, seria ingênuo supor que essa disciplina, independente da carga horária a ela atribuída pelas diferentes instituições de ensino superior, seja suficiente para possibilitar o pleno

domínio da língua pelos professores; entretanto, não se pode negar também que, por seu intermédio, as diferenças linguísticas e socioculturais das comunidades surdas brasileiras tornaram-se objeto de atenção/reflexão nos cursos de formação de professores, conhecimento antes não acessível na educação superior.

Por outro lado, ao analisarmos as concepções sobre a educação de surdos conforme prevista na Política de Educação Especial, observa-se a orientação para uma organização educacional aos alunos surdos bastante diferente ao previsto no Decreto de 2005: a inclusão desses alunos em salas de ouvintes, acompanhados por tradutores e intérpretes de Libras-português, em todos os níveis e etapas do ensino regular. Para garantir a educação bilíngue conforme compreendida por esse documento, é previsto “o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais” (BRASIL, 2008, p.11), contrariando, deste modo, as orientações presentes na Declaração de Salamanca e o disposto no Decreto Federal n. 5.626/2005.

Subentende-se, assim, que os professores não devem fazer alterações em suas práticas e atribui-se aos tradutores e intérpretes a responsabilidade pelos processos educacionais dos alunos surdos. Compreende-se, desse modo, por meio das disposições realizadas na Política de Educação Especial quanto ao espaço em que será utilizada a Libras e sua função para a educação, que essa língua adquire caráter instrumental, distanciando-se do seu valor linguístico (LODI, 2013).

É em meio a essas discussões e contradições político-ideológicas que a formação de professores para uma atuação na perspectiva da educação inclusiva e da educação bilíngue para surdos tem sido organizada. Nesse contexto, foram desenvolvidas duas pesquisas de iniciação científica com o objetivo de compreender a proposta de formação docente de quatro cursos de licenciatura oferecidos em um dos *campi* de uma universidade estadual paulista. A forma como elas foram desenvolvidas e os resultados obtidos serão apresentados a seguir.

Desenvolvimento das pesquisas

Para o desenvolvimento dos trabalhos, inicialmente foi realizado o levantamento das grades curriculares dos cursos de licenciatura oferecidos pela Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP): Ciências Biológicas; Educação Artística – habilitação em Música; Pedagogia; e Química. O acesso à estrutura curricular foi realizado por meio do sistema JupiterWeb, juntamente com informações que constam no portal da FFCLRP/USP. Em seguida, buscou-se planos de ensino que contemplassem nas ementas objetivos, conteúdos programáticos e/ou temáticas relacionadas à inclusão, educação inclusiva, educação de surdos e educação especial. Para o acesso aos planos recorreu-se, novamente, ao sistema JupiterWeb da universidade. Importante ressaltar que nem todas as informações estavam atualizadas e, portanto, alterações nos planos de ensino das disciplinas não puderam ser contempladas nas pesquisas.

Após o levantamento dos planos de ensino, foram realizadas entrevistas com os professores responsáveis pelas disciplinas selecionadas a fim de compreender como o conceito de inclusão/educação inclusiva eram por eles contemplados na formação inicial dos professores e como temáticas relacionadas à educação especial e educação de surdos eram por eles também discutidas. Para finalizar a coleta de dados, foram realizadas entrevistas com dois alunos de cada licenciatura, a fim de compreender, a partir do olhar dos estudantes, se a formação propiciada nos cursos tem possibilitado uma base para a futura atuação na educação básica a partir dos princípios inclusivos. Todas as entrevistas realizadas com os docentes e com os discentes foram audiogravadas e, em seguida, transcritas para análise.

Resultados

Análise das grades curriculares dos cursos de licenciatura

Por meio dos dados que constavam do Portal da FFCLRP/USP foi possível observar que, com exceção do curso de Pedagogia (pelo seu próprio objeto de estudo e formação), as outras licenciaturas são constituídas por um grupo de disciplinas que aborda conhecimentos da área específica dos cursos e por outro que se dedica aos saberes relacionados à formação de professores. Embora essa divisão não conste da apresentação/organização dos cursos, ela tornou-se necessária para as discussões dos dados frente aos objetivos das pesquisas. O primeiro conjunto foi nomeado, neste trabalho, “disciplinas específicas” e o segundo, “disciplinas pedagógicas”.

A maneira como esses dois grupos são organizados nos cursos também merece destaque, pois à exceção do primeiro e segundo semestres ideais de cada um deles, os dois conjuntos de disciplinas se encontram mesclados, como forma de garantir que a formação específica e pedagógica ocorram simultaneamente, visando, com isso, garantir a articulação entre elas.

Observou-se ainda que a quantidade de disciplinas que compõe os dois grupos não é a mesma, havendo uma prevalência daquelas que discutem os conteúdos específicos da área de formação, conforme pode ser observado na Tabela 1.

Como “disciplinas pedagógicas” foram consideradas todas aquelas que implícita ou explicitamente abordam práticas e metodologias de ensino; as atividades acadêmicas científicas e culturais; aquelas que envolvem temas relacionados à metodologia de pesquisa; e disciplinas voltadas a realização de trabalhos de conclusão de curso. Estes dois últimos grupos foram assim tratados ao se considerar que, segundo Freire (1996), um professor, para conseguir ensinar, deve ter saberes necessários envolvendo a pesquisa.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar,

constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquisa para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p.16)

Tabela 1. Organização geral dos cursos

Cursos de licenciatura	Número de disciplinas		
	<i>Total</i>	<i>Específicas</i>	<i>Pedagógicas</i>
Ciências Biológicas	57	41	16
Educação Artística – Música	58	39	19
Pedagogia	41	-	41
Química	48	31	17

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao analisarmos ainda a maneira como essas disciplinas estão dispostas nas grades curriculares, percebemos que os cursos buscam nortear a formação considerada ideal aos alunos por meio de “pré-requisitos” ou de “indicação de conjunto”. Esta última visa chamar a atenção dos licenciandos sobre a existência de disciplinas que seriam melhor aproveitadas se cursadas, preferencialmente, de forma simultânea (seja por possuírem estágios integrados ou por tratarem de temáticas próximas) e referem-se, exclusivamente, às disciplinas pedagógicas.

Observou-se ainda que existem disciplinas que não possuem indicação de conjunto e não se articulam com outras por meio de pré-requisitos. Estas, embora semestralizadas na grade curricular (semestre ideal), podem ser cursadas em momentos determinados pelos alunos, ficando subentendido, desse modo, na própria organização do curso, que o diálogo que elas irão estabelecer com a formação geral desejada irá depender dos estudantes.

A Tabela 2 mostra o quantitativo de disciplinas sem e com indicação de conjunto e pré-requisito nas matrizes curriculares dos cursos. Apesar dos cuidados realizados na organização das disciplinas no que diz respeito aos pré-requisitos envolvendo tanto as disciplinas específicas quanto as pedagógicas, observou-se que a articulação entre esses conjuntos é bastante frágil. Compreende-se que esta pouca articulação diz respeito ao fato das últimas estarem sob a responsabilidade de docentes do Departamento de Educação, Informação e Comunicação (Dedic), estando, uma minoria, sob a responsabilidade de profissionais dos respectivos departamentos que, pela própria dinâmica da universidade, pouco diálogo podem estabelecer com aqueles do Dedic. Interessante destacar que esta separação física/institucional entre quem ministra os conteúdos específicos e aqueles que se responsabilizam pela formação didático-pedagógica tem perpassado a história da formação de professores no contexto brasileiro, conforme discussão detalhada realizada por Saviani (2009).

Tabela 2. Organização das disciplinas nas matrizes curriculares dos cursos

Cursos de licenciatura	Organização das disciplinas nas respectivas matrizes curriculares				
	<i>Indicação de conjunto</i>		<i>Pré-requisitos</i>		<i>Sem indicação</i>
	Específicas	Pedagógicas	Específicas	Pedagógicas	
Ciências Biológicas	0	2	21	4	33
Ed. Artística – Música	0	0	18	4	34
Pedagogia	-	7	-	12	27
Química	0	7	22	9	14

Fonte: Dados da pesquisa.

No que diz respeito aos docentes da área da Educação (Dedic), observou-se ainda que os mesmos docentes podem responsabilizar-se por mais de uma disciplina em determinado curso ou ministrar disciplinas similares nas diferentes licenciaturas; neste último caso, os planos de ensino das disciplinas acabam sendo os mesmos ou se mostram muito semelhantes. A única diferenciação observada diz respeito à articulação/semestralização das mesmas nas respectivas grades curriculares dos cursos.

No caso da licenciatura em Pedagogia, a organização das disciplinas diferencia-se das demais licenciaturas, e os pré-requisitos justificam-se por dois principais motivos: pela continuidade da disciplina (disciplinas I e II) ou por implicarem em realização de estágios. Essas disciplinas nem sempre são ministradas por um mesmo docente; no entanto, percebe-se, nos planos de ensino, a articulação entre conteúdos e, portanto, o estabelecimento de um diálogo entre os professores. Outra diferença observada refere-se à departamentalização dos docentes: apenas três disciplinas são ministradas por docentes de outros departamentos.

No que diz respeito aos estágios obrigatórios às licenciaturas, a análise das grades curriculares apontou que, com exceção da licenciatura em Educação Artística – Música (510h), as licenciaturas em Ciências Biológicas, Pedagogia e Química contemplam as 400h obrigatórias de estágios supervisionados (BRASIL, 2002). Compreende-se que esses espaços de formação são de importância ímpar para se refletir a futura prática profissional dos professores, na medida em que neles os alunos podem se deparar e vivenciar a diversidade constitutiva dos espaços escolares. Acredita-se ainda que, nos momentos de supervisão dos estágios, discussões relativas às especificidades dos processos educacionais dos estudantes podem se tornar objeto de reflexão e, para isso, um forte diálogo necessita ser estabelecido com as disciplinas teóricas que os antecederam ou com aquelas ministradas no mesmo semestre.

Quadro 1. Disciplinas que abordam temas relacionados à educação inclusiva, educação especial e educação de surdos e sua relação com os estágios

Curso de licenciatura	Disciplina	Sem. ideal	Palavras-chave	Relação com disciplinas que envolvem estágios
<i>Ciências Biológicas</i>	Introdução aos Estudos da Educação	4º	Inclusão/problema sociocultural	Não há
	Introdução à Língua Brasileira de Sinais	5º	Educação de surdos/educação inclusiva	Não há
	Política e Gestão Educacional no Brasil	5º	Inclusão/políticas públicas	<i>Pré-requisito para as disciplinas:</i> Prática do Ensino de Biologia I (7º sem.) e Didática I (7º sem.)
<i>Química</i>	Introdução aos Estudos da Educação		Inclusão/políticas públicas	Não há
	Política e Gestão Educacional no Brasil	5º	Inclusão/políticas públicas	<i>Indicação de conjunto com a disciplina:</i> Metodologia do Ensino em Química I (5º sem.) <i>Pré-requisito para a disciplina:</i> Psicologia Educacional (6º sem.)
	Introdução à Língua Brasileira de Sinais	6º	Educação de surdos/educação inclusiva	Não há

Curso de licenciatura	Disciplina	Sem. ideal	Palavras-chave	Relação com disciplinas que envolvem estágios
<i>Pedagogia</i>	Fundamentos Antropológicos da Educação	1º	Inclusão/diversidade	Não há
	Política Educacional e Organização da Escola Básica no Brasil I	3º	Inclusão/políticas públicas	Não há
	Política Educacional e Organização da Escola Básica no Brasil II	4º	Inclusão/políticas públicas	Não há
	Fundamentos de Educação Especial	4º	Educação inclusiva/educação especial	Não há
	Introdução à Língua Brasileira de Sinais	6º	Educação de surdos/educação inclusiva	Não há
	Fundamentos Históricos e Políticos da Educação Infantil	6º	Inclusão/políticas públicas	<i>Pré-requisito para a disciplina: Ação Pedagógica Integrada – Educação Infantil I</i>
	Gestão e Coordenação do Trabalho na Escola II	7º	Inclusão/políticas públicas	Não há
	Introdução aos Estudos da Educação	4º	Inclusão/problema sociocultural	Não há
	Introdução à Língua Brasileira de Sinais	5º	Educação de surdos/educação inclusiva	Não há
	Política e Gestão Educacional no Brasil	6º	Inclusão/políticas públicas	Não há
<i>Educação Artística – Música</i>				

Fonte: Dados da pesquisa.

Considerando esse pressuposto e com o objetivo de compreender como têm sido trabalhadas temáticas relativas à educação inclusiva, educação de surdos e educação especial na formação inicial de professores, buscou-se planos de ensino que possuísem na ementa objetivos e/ou conteúdos programáticos indicativos de discussão dessas temáticas. A partir desta informação, procurou-se por em relação estas disciplinas com aquelas que oferecem estágios. Os dados obtidos podem ser visualizados no Quadro 1.

O Quadro 1 aponta para reflexões relevantes concernentes às relações que têm sido, potencialmente, estabelecidas entre as disciplinas teóricas que abordam temáticas relativas aos processos educacionais voltados à diversidade e aquelas que discutem as práticas pedagógicas/estágios. Pode-se observar que, do conjunto de disciplinas oferecidas nos respectivos cursos (Tabela 1), o número daquelas que preveem estudos sobre políticas públicas de inclusão (de forma genérica), educação inclusiva, educação de surdos e educação especial é significativamente pequeno.

Em análise detalhada dos planos, notou-se ainda que para a maioria das dezesseis disciplinas, o conceito de inclusão aparece como um ponto importante de discussão, e é trabalhado com os alunos a partir do conjunto das políticas públicas nacionais. Nesse sentido, questões envolvendo inclusão educacional tornam-se objeto de reflexão no decorrer das disciplinas apenas em sua relação com questões gerais da educação/estrutura social: a ênfase é dada aos condicionantes históricos determinantes das mudanças ao longo do tempo do sistema educacional brasileiro.

No que diz respeito especificamente às políticas de educação inclusiva e às políticas linguísticas que perpassam a educação de surdos, há uma única disciplina que trabalha especificamente com essas temáticas: Introdução à Língua Brasileira de Sinais. E embora presente em todas as grades curriculares dos cursos de licenciatura oferecidos pela FFCLRP, conforme disposto no Decreto n. 5.626/2005, esta faz parte do grupo de disciplinas que não se articula (indicação de conjunto e/ou pré-requisitos) com as demais oferecidas nos cursos. O mesmo ocorre com a disciplina Fundamentos de Educação Especial, prevista, apenas, na grade curricular da licenciatura em Pedagogia, que aborda as questões relativas às políticas de educação inclusiva e sua relação com a educação especial. Pela análise dos planos de ensino, observou-se potencial diálogo entre essas duas disciplinas, na medida em que ambas discutem documentos oficiais comuns e são ministradas pelo mesmo docente. Outro ponto comum entre essas disciplinas diz respeito à reduzida carga horária a elas destinadas (30h).

A partir da análise das grades curriculares/planos de ensino, observou-se que os aspectos relativos à educação voltada para a diversidade, considerando as diferentes especificidades educacionais dos estudantes da educação básica, têm sido contemplados, unicamente, por essas disciplinas. No entanto, não se pode deixar de dizer que pelos princípios da educação inclusiva, esta não pode ser

reduzida, unicamente, à inclusão de alunos da educação especial e/ou de surdos, mas sim considerar a diversidade sociocultural e linguística constitutiva da sociedade brasileira. Nesse sentido, os dados analisados até aqui apontam para a falta de disciplinas que trabalhem na perspectiva inclusiva, logo, que discutam as particularidades educacionais de todos os alunos, apontando, assim, para uma fragilidade na formação que vem sendo oferecida aos futuros professores com relação a esse aspecto.

Considerando esta primeira análise, buscou-se ouvir os docentes responsáveis pelas disciplinas destacadas no Quadro 1 e oito licenciandos (dois de cada curso), visando com isso compreender se os aspectos observados na análise das grades curriculares e nos planos de ensino retratam a realidade da formação oferecida aos futuros professores.

Com a palavra, docentes e discentes

O conjunto das dezesseis disciplinas, selecionadas por abordarem em seus planos de ensino temáticas relativas à inclusão, educação inclusiva, educação de surdos e educação especial, envolvem sete docentes, pois alguns ministram mais de uma disciplina por curso ou em diferentes licenciaturas da FFCLRP/USP. Destes, quatro aceitaram participar da pesquisa e, portanto, foi possível conhecer como as temáticas focalizadas nesta pesquisa são tratadas em onze disciplinas. Com exceção de um docente, todos os demais pertencem ao Dedic.

Ao darmos voz aos docentes sobre como o tema da inclusão tem sido trabalhado com os licenciandos nos diferentes cursos, foi possível notar que essa temática tem sido abordada a partir de diferentes perspectivas: inclusão social para as diferenças de gênero e religiosa; inclusão como política, envolvendo, portanto, a diversidade sociocultural constitutiva de nossa sociedade; inclusão como direito à educação; inclusão pela dicotomia inclusão/exclusão.

Entende-se que essas discussões são de extrema importância para a formação do professor, que pode, por meio desses estudos, refletir sobre os problemas que afetam nosso sistema educacional a partir de uma visão político-ideológica, relacionando o conceito de inclusão ao das estruturas sociais. Neste contexto, possibilita aos alunos uma melhor compreensão das mudanças históricas determinantes de nossas legislações/políticas públicas, refletindo sobre os sentidos políticos e ideológicos delas constitutivos no decorrer do tempo, pondo-os em relação com a realidade brasileira.

Você começa a disciplina discutindo um pouquinho os princípios da educação nacional pela constituição. E um dos princípios é a garantia de igualdade e de acesso e de condições de oferta. Então é óbvio que logo aí, quer dizer, a inclusão, na verdade ela passa, ela é estruturante num certo sentido. (Professor de disciplinas nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Educação Artística – Música e Pedagogia)

Esse movimento político implica, muitas vezes, em trabalhar o conceito de inclusão em sua relação com o de exclusão e, nestes momentos, grupos que historicamente têm sido excluídos do sistema educacional são trazidos para esse diálogo, como por exemplo, os alunos da Educação de Jovens e Adultos, os surdos, os alunos da educação especial.

A gente discute as questões das deficiências quando vai discutir o dever do Estado, porque também é garantir, tem lá, a formulação específica, no sentido de garantir a inclusão. Aí a gente faz um pouco essa discussão, mais no campo da política. Nesses tópicos mais específicos, trabalhar um pouquinho desde a Educação de Jovens e Adultos, porque uma das exclusões é justamente essa. (Professor de disciplinas nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Educação Artística – Música e Pedagogia)

Percebe-se, desse modo, que ao conceber a educação como direito, as mudanças em nossas políticas públicas passam a ser compreendidas em sua intrínseca relação com os contextos sociais, históricos e ideológicos constitutivos de nossa sociedade no decorrer do tempo; portanto, como resultado de um longo processo de lutas sociais. Assim, ao tratarem a inclusão em seu viés sociológico, são trazidos para discussão os diferentes movimentos sociais em sua história. E embora não explicitado nas entrevistas dos docentes e de não ser objeto destas disciplinas, ao se discutir os movimentos também dos grupos minoritários (entre tantos outros existentes na história de nossa sociedade), o diálogo pode ser estabelecido com aqueles das comunidades surdas do Brasil, que nas duas últimas décadas tem lutado de maneira ativa para o reconhecimento de seu direito linguístico e educacional e, portanto, por uma educação bilíngue que, efetivamente, reconheça a Libras como língua primeira no interior da escola. Esta aproximação foi reconhecida como possível por um dos docentes, “no que se é possível fazer”:

Eu compreendo a história da nossa sociedade, da nossa história da educação escolar e das relações entre nossa sociedade e o Estado, do que diz respeito da conquista da educação como direito, como fruto de lutas sociais. [...] E quando você fala das lutas sociais, você tem que falar das lutas sociais trazendo para discussão os atores. Os atores ou coletivos sociais, que na arena pública, no espaço público, trouxeram determinadas questões, que tem a ver com a educação como um direito social, portanto de todos, e que conquistaram, lograram o êxito de fazer com que suas questões entrassem nas pautas das políticas públicas, nas agendas das políticas públicas. (Professor de disciplinas nos cursos de licenciatura em Pedagogia e Química)

Observa-se assim a preocupação no estabelecimento de uma aproximação entre temáticas que, potencialmente, poderiam ser transversais a muitas outras constitutivas dos cursos. Este diálogo, no entanto, nem sempre é possível: seja por problemas estruturais das licenciaturas (carga horária e semestralização das disciplinas), seja pela sobrecarga de trabalhos a que estão submetidos os docentes

do Dedic. De qualquer modo, ao longo de algumas entrevistas, foram percebidos alguns movimentos de busca por parcerias entre os docentes; entretanto, os professores, em sua totalidade, reconheceram que esses esforços não são suficientes para se afirmar haver uma integração entre as disciplinas.

Isto não é porque a gente não quer, é que para que a gente possa fazer uma discussão de outra ordem [...] nós precisamos ampliar a equipe de docentes de sorte que a gente possa ter um... De fato configurar um coletivo que pense questões a partir de diferentes ângulos. (Professor de disciplinas nos cursos de licenciatura em Pedagogia e Química)

Foi interessante observar que esta mesma leitura sobre inclusão como política e sua (nem sempre) relação com a realidade foi avaliada como positiva para os processos formativos pelos alunos das licenciaturas. No entanto, no que se refere aos processos inclusivos voltados à sala de aula, os discursos apontaram para a necessidade de haver uma maior integração entre as disciplinas/docentes:

O curso [de Pedagogia] daqui é muito completo, pelo menos eu acho, acho que ele tem a preocupação de formar a gente não só pra seguir o que os governos mandam, eles formam a gente pra gente ser professor que pensa, professor crítico que tem a capacidade de discutir e lutar pelo que é melhor não só pra gente, mas pros nossos alunos também. A gente estuda de tudo um pouco, tem filosofia, sociologia, psicologia, pra saber mesmo como funciona com os alunos, como lidar com diferentes pessoas, e tem também matérias mais específicas pra atuar mesmo em sala de aula [...] nas matérias a gente não fala sempre sobre a educação inclusiva, mas meio que a gente fala que os alunos são diferentes, que cada escola tem sua característica e por isso muitas vezes a gente vai precisar se adaptar à realidade em que a gente estiver, as aulas falam um pouco sobre isso. Mas sobre a educação inclusiva mesmo, a gente discutiui muito na disciplina de educação especial [...] Nessa a gente falou o que era mesmo a educação inclusiva, sabe?, pra quem ela era, a gente viu as leis que falavam dela, e a gente viu também como que ela aparece na realidade das escolas, que não é tão perfeito como está escrito nas leis. (Estudante da licenciatura em Pedagogia)

Observa-se assim que embora o conceito de inclusão em seu sentido político, sociológico e, portanto, ideológico perpassa a formação dos estudantes, as discussões voltadas à inclusão educacional têm sido ainda pouco trabalhadas/articuladas nos cursos. Nessa direção, chama a atenção, no enunciado do estudante de Pedagogia, o fato dele afirmar que o tema educação inclusiva é abordado, unicamente, na disciplina que trata, especificamente, da educação especial.

Nesse sentido, questiona-se se, de forma implícita, ainda não permanece, na maneira como os cursos são pensados e organizados, a compreensão de que, ao se pensar em educação inclusiva, fala-se da matrícula dos alunos da educação especial no sistema regular de ensino, muito embora, discursivamente, haja a oposição a esta leitura em circulação na sociedade brasileira. Melhor dizendo, é

comum denominar escolas inclusivas aquelas que promovem a inclusão de deficientes no espaço escolar, e esquece-se que se o princípio da inclusão é promover a “escola para todos”, toda e qualquer escola é inclusiva, assim como todo e qualquer aluno é um aluno de inclusão!

Este fato merece destaque e reflexão, pois foi possível perceber, nas entrevistas com os discentes, que essa concepção reducionista de inclusão ressoa em seus discursos. Este fato pode ser observado nas respostas obtidas frente à questão envolvendo a formação recebida para se garantir os princípios da educação inclusiva:

No caso, a Libras ensinou muito, no caso de inclusão de como que eu lido com uma situação onde o meu conhecimento não é suficiente, eu tenho que me adaptar pra explicar pra uma pessoa diferente de mim um assunto que eu domino, mas eu preciso de outra ferramenta sem ser a que eu uso. (Estudante da licenciatura em Ciências Biológicas)

Só em Libras. É a única disciplina que aborda de alguma maneira esse tema, eu inclusive gostaria que tivesse. Porque eu tenho uma aluna cega, que toca muito melhor que muito aluno que vê, ela fala pra mim que faz aula comigo porque eu entendo ela [...] Os deficientes não são sequer mencionados, como se não fossem estar nas salas de aula. (Estudante da licenciatura em Educação Artística – Música)

A gente discute [na disciplina Fundamentos de Educação Especial] [...] que tipo de adaptações podemos fazer dependendo da deficiência que a gente encontra na sala de aula, os materiais adaptados que existem, as leis que falam sobre isso, e que garantem que esses alunos estejam nas escolas regulares. [...] As outras matérias, não falam de nenhuma especificidade, elas só ensinam como abordar os temas que estudamos. (Estudante da licenciatura em Pedagogia)

A única matéria que a gente teve, foi a matéria inteira que a gente comentou e aprendeu, foi o curso de Libras. Mas a gente sabe que não vai ter só um surdo na sala, a gente pode ter uma pessoa com deficiência visual, a gente pode ter uma pessoa com, sei lá, déficit de atenção, que eu acho que também se encaixa nisso. Então, eles não costumam mencionar, porque eu acho também que não tem muita, a gente também não tem muita experiência, muita vivência nesse tipo de educação. (Estudante da licenciatura em Química)

Os excertos acima reiteram, desse modo, um aspecto observado na análise das grades curriculares/planos de ensino relativo à concentração das discussões concernentes à educação/prática inclusiva em apenas uma/duas disciplinas: Introdução à Língua Brasileira de Sinais e, na Pedagogia, a divisão deste espaço com Fundamentos de Educação Especial; corroborando, assim, na formação dos licenciandos, para a perpetuação do discurso reducionista do conceito de inclusão. Neste caso, e em consonância com o expresso por um docente quando questionado sobre a importância de uma formação mais consistente sobre a educação inclusiva nos cursos de licenciatura, talvez seja necessário, para uma efetiva mudança na formação dos licenciando para a prática inclusiva, haver, primeiro, “uma educação dos professores”.

Esse mesmo docente, ao fazer referência aos comentários dos alunos sobre a disciplina Introdução à Língua Brasileira de Sinais, relatou que os estudantes “gostam da disciplina, mas têm plena consciência de que [apenas esta disciplina] não é suficiente”. Esta mesma leitura foi percebida nas entrevistas realizadas com os discentes que, não só elogiaram a disciplina, como reclamaram uma formação que incluía, também, os alunos da educação especial, como pode ser observado nos excertos acima retirados das entrevistas com licenciandos em Educação Artística – Música e Química. Acredita-se ainda que, justamente por este motivo, tenha sido possível perceber, nas enunciações dos estudantes, certo descontentamento em relação à carga horária destinada à disciplina Introdução à Língua Brasileira de Sinais: 30 horas. Na disciplina de “Libras o tempo é curto, então não dá muito pra saber como vai ser quando a gente chegar na escola e se deparar com um aluno que vai precisar que a gente se adapte pra conseguir ensiná-lo” (Estudante da licenciatura em Ciências Biológicas).

Este mesmo descontentamento em relação à carga horária das disciplinas foi também percebido nos alunos da licenciatura em Pedagogia, em relação tanto à disciplina Fundamentos da Educação Especial quanto à de Libras.

A aula do [responsável pela disciplina de Educação Especial] é curta e não dá tempo de discutir tudo que a gente precisava, aí quando precisarmos mesmo na prática, vamos ter dificuldades. Acho que a educação especial está presente nas escolas, então ela tinha que estar presente aqui também, pra gente saber mais o que fazer na hora que chegar na sala de aula. (Estudante da licenciatura em Pedagogia)

Ciente da necessidade de uma formação aos futuros professores para lidarem com a diversidade em sala de aula, mas enfatizando, pelo próprio objeto das duas disciplinas que ministra, as especificidades linguísticas/educacionais dos alunos surdos e dos alunos com deficiência, o docente responsável pelas disciplinas Introdução à Língua Brasileira de Sinais e Fundamentos de Educação Especial, em sua entrevista, reconheceu a insuficiência de uma formação voltada à diversidade nos diferentes cursos em que oferece disciplinas. E, nesse sentido, inferiu que os estágios poderiam vir a ser um bom lugar para que o diálogo entre teoria e prática ocorresse. De certo modo, o docente fez a leitura correta: os estágios, segundo os alunos, são o *locus* privilegiado para a vivência e para o desenvolvimento de um trabalho envolvendo a inclusão dos alunos com deficiência. No entanto, segundo os estudantes, a relação desejada ocorre, apenas, caso haja a “curiosidade” dos licenciandos em lidarem, no espaço escolar, com as particularidades educacionais destes alunos.

Os estágios são das outras matérias que não falam da educação especial, aí se a gente chega lá e tem aluno deficiente na sala, a gente fica meio sem saber o que fazer, se a gente procura ajuda aqui na faculdade, as professoras e as educadoras até ajudam, mas eu acho que se a gente falasse disso nas aulas, não teríamos tanta dificuldade quando se deparasse com essa situação. (Estudante da licenciatura em Pedagogia)

Qualquer estágio que a gente faz, geralmente tem algum aluno, se não é surdo, é cego, ou tem alguma deficiência, então a gente tenta, procura trabalhar isso na sala de aula, com os professores, mas a gente traz essas discussões, dificilmente vem dos professores essas discussões. (Estudante da licenciatura em Química)

Pode-se observar, assim, que as entrevistas, embora revistam de outro tom a análise das grades curriculares/planos de ensino por trazerem os aspectos subjetivos que constituem qualquer espaço de formação, apontam para um distanciamento apenas relativo entre o que é visualizado nos documentos dos cursos e o que é vivenciado em sala de aula: seja do ponto de vista dos docentes, seja dos estudantes. Neste sentido, reflexões profundas merecem ser feitas a fim de possibilitar que outros processos formativos passem a fazer parte dos cursos de licenciatura oferecidos na universidade, especialmente aqueles envolvendo os princípios da educação inclusiva.

Considerações finais

Nos discursos constitutivos das entrevistas dos docentes e discentes, foi possível observar a falta de diálogo existente entre as disciplinas, denominadas neste estudo, específicas e pedagógicas nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Educação Artística – habilitação em Música, e Química oferecidas pela FFCLRP/USP. Esta percepção ratifica a organização dos cursos observada nas respectivas grades curriculares, que indicam esta fragilidade quando se olha para o conjunto de disciplinas que possuem pré-requisito, apesar da tentativa de aproximá-las por meio do oferecimento das mesmas, de maneira simultânea ou consecutiva, nos semestres ideais dos cursos.

Outro aspecto percebido diz respeito ao fato das disciplinas pedagógicas dos cursos, com raras exceções, serem de responsabilidade de docentes do Departamento de Educação, Informação e Comunicação (Dedic), enquanto as específicas são ministradas por professores dos respectivos departamentos em que se inserem os cursos. Esta organização, presente em nossas universidades desde meados do século passado, era decorrente da compreensão de que a formação dos licenciados poderia ser realizada a partir da formação de bacharéis, que passariam por complementação pedagógica (SAVIANI, 2009). Embora hoje se reconheça o equívoco dessa visão, a falta de aproximações observada entre as disciplinas específicas e pedagógicas aponta para um processo ainda em construção, pois novas organizações dos cursos são, periodicamente, propostas (por meio de alterações curriculares), porém mantêm-se parte dos mesmos problemas do passado.

Para Saviani (2009), uma forma de mudar esta realidade seria passar a pensar os cursos a partir da superação das compartimentalizações departamentais, por meio da organização de grupos de ensino de diferentes disciplinas envolvendo do-

centes da Educação e das áreas específicas dos cursos em torno de projetos de ensino. Deste modo, para o autor, seria possível a configuração de novas licenciaturas.

Por outro lado, o diálogo entre as disciplinas pedagógicas tem ocorrido, mesmo que timidamente, entre os docentes do Dedic que ministram aulas nas licenciaturas da unidade. Acredita-se, no entanto, que as aproximações realizadas e efetivadas pelos docentes da Educação são viabilizadas, principalmente, pela proximidade existente entre eles. Entende-se, nesta direção, que trabalhos, pesquisas, discussões envolvendo aspectos político-ideológicos são compartilhados no cotidiano da universidade/departamento, muitas vezes de modo informal; mas são justamente esses diálogos que, indiretamente, tem contribuído para que, mesmo de forma cautelosa, objetos de uma disciplina passem a tangenciar os de outras.

No que diz respeito ao tratamento do tema inclusão/educação inclusiva, observou-se nos planos de ensino que ainda são poucas as disciplinas que abordam essa temática. Pode-se perceber que o conceito de inclusão, quando abordado, tem sido trabalhado majoritariamente no plano histórico, político, sociológico e, portanto, ideológico. Pouca relação tem sido estabelecida nas disciplinas entre esse conceito e suas repercussões para as práticas pedagógicas. Esse dado foi corroborado pelos discursos enunciados nas entrevistas tanto pelos docentes quanto pelos discentes. Nesse sentido, os dados analisados sugerem haver, implicitamente, a concepção de educação inclusiva como restrita ao desenvolvimento de práticas pedagógicas envolvendo os alunos da educação especial e os alunos surdos, contribuindo, assim, para a perpetuação do discurso em circulação social de que inclusão implica em aceitar e possibilitar a aprendizagem daqueles que possuem diferenças sensoriais, físicas ou mentais. Os efeitos desses posicionamentos puderam ser sentidos nas entrevistas dos licenciandos.

Notou-se ainda que a ampliação do conceito de educação inclusiva, conforme disposta na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), tem sido realizada pelo docente responsável pelas disciplinas Introdução à Língua Brasileira de Sinais (a todos os cursos de licenciatura) e Fundamentos de Educação Especial (exclusiva da licenciatura em Pedagogia). Entretanto, torna-se importante destacar, conforme explicitado por esse docente em sua entrevista, que as discussões realizadas em cada uma delas apontam para especificidades na forma de se compreender a educação inclusiva. Ou seja, enquanto na disciplina Introdução à Língua Brasileira de Sinais as discussões, ao restringirem-se à educação de surdos, levam necessariamente à uma resignificação do conceito de inclusão educacional – inclusão como direito linguístico e à educação, como respeito às especificidades e particularidades dos alunos e, portanto, inclusão não como compartilhar de um mesmo espaço físico na escola –, na disciplina Fundamentos de Educação Especial o sentido de educação inclusiva abrange todos os alunos, incluindo aqueles sob a responsabilidade da educação especial, matriculados na rede regular de

ensino. Deste modo, as discussões envolvendo o conceito de diversidade e os alunos da educação especial devem ser vistas pelos futuros educadores como uma diferença a mais constitutiva das salas de aula. Entretanto, dado o próprio objeto das disciplinas e o isolamento destas no conjunto dos cursos, reduções conceituais ainda perpassam os processos formativos dos alunos e puderam ser sentidas em diferentes enunciados constitutivos das entrevistas.

Como último ponto, mas não menos importante, destaca-se a pouca relação existente entre as discussões teóricas envolvendo educação inclusiva, educação de surdos e educação especial, com as práticas possibilitadas pelos cursos em seus diferentes estágios. Assim como observado nas grades curriculares apresentadas, as disciplinas que abordam temáticas relacionadas pouco dialogam com aquelas que contemplam as práticas escolares e, apesar de cientes da diversidade que constitui as salas de aula, cabe aos alunos demandarem esse diálogo, que nem sempre é possível.

Os estudos viabilizados pelas pesquisas de iniciação científica desenvolvidas e apresentadas neste artigo permitiram uma compreensão da realidade formativa que tem sido oferecida aos licenciandos da FFCLRP/USP em seu conjunto. Observou-se, no entanto, que a nova maneira de se pensar a formação desses professores pouco tem diferido daquela do passado: momento histórico em que a escola era pensada para poucos e a democratização do ensino era, apenas, uma utopia. No entanto, a realidade mudou e os estudantes sabem e reclamam esta transformação nas diferentes licenciaturas. Cabe agora uma reflexão no interior de cada curso a fim de que transformações profundas venham efetivamente a ser realizadas, de forma coletiva, a fim de se repensar e ressignificar o projeto de formação de professores almejado pelo grupo de docentes que, cotidianamente, o constrói. Espera-se que este artigo possa contribuir para esse processo.

Referências

BARBERENA, C. F. R. Cultura surda: imperativo pedagógico nos discursos que circulam na Anped no período de 1990 a 2010. In: *36ª Reunião Anual da Anped*, 2013, Goiânia. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt15_trabalhos_pdfs/gt15_3377_texto.pdf. Acesso em: jul. 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP 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. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: out. 2014.

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 12 abr. 2012.

BRASIL. *Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/Seesp, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso: jul. 2014.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, n.5, p.7-25, 1999. Disponível em: http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista5numero1pdf/r5_art01.pdf. Acesso em: ago. 2014.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GESSER, A. Do patológico ao cultural na surdez: para além de um e de outro ou para uma reflexão crítica dos paradigmas. *Trab. Linguist. Apl.*, Campinas, v.47, n.1, jun. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132008000100013&clang=pt. Acesso em: mar. 2014.

KLEIN, M.; FORMOZO, D. P. Intersecções de tempos e espaços na educação de surdos. In: *31ª Reunião Anual da Anped*, 2008. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT15-4836--Int.pdf>. Acesso em: jul. 2014.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão na política de educação especial e no decreto 5.626/05. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v.39, n.1, p.49-63, jan.-mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a04.pdf>. Acesso em: jun. 2013.

LOPES, M. C.; MENEZES, E. C. Inclusão de alunos surdos na escola regular: aspectos linguísticos e pedagógicos. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n.36, p.69-90, maio-ago. 2010.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v.11, n.33, p.387-405, set.-dez. 2006.

MICHELS, M. H. Paradoxos da formação de professores para a educação especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, n.2, p.255-272, maio-ago. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382005000200007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: jan. 2014.

OLIVEIRA, A. F. T. M. A construção de uma identidade docente inclusiva e os desafios ao professor-formador. In: *34ª Reunião Anual da Anped*, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT15/GT15-103%20int.pdf>. Acesso em: fev. 2014.

ONU. *Declaração Universal de Direitos Humanos*, 1948. Disponível em: http://www.un.org/es/documents/udhr/index_print.shtml#atop. Acesso em: set. 2013.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educ. Rev.*, Curitiba, n.33, p.143-156, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602009000100010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: jan. 2014.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v.14, n.40, p.143-155, jan.-abr. 2009.

UNESCO. *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. 1990. Disponível em: http://www.unesco.org/education/ntsunesco/pdf/JOMTIE_S.PDF. Acesso em: set. 2013.

UNESCO. *Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales*. 1994. Disponível em: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF. Acesso em: set. 2013.

Resumo

Cursos de licenciatura: a formação de professores para atuação na perspectiva da educação para a diversidade

A atual política educacional brasileira indica que os sistemas regulares de ensino devam estar preparados para acolher todos os alunos, respeitando a diversidade que os constitui. Esse princípio, base da educação inclusiva, não pode, no entanto, ser reduzido aos alunos da educação especial. Com relação aos alunos surdos, deve ser compreendido a partir do respeito às diferenças linguística e sociocultural constitutiva desse grupo e, portanto, deve ser assegurado a eles espaços em que a Libras seja a língua de interlocução/instrução (UNESCO, 1994; BRASIL, 2005). Para efetivar essa política, a formação dos professores torna-se um ponto central. Visando compreender a formação docente de quatro cursos de licenciatura oferecidos por uma unidade de uma universidade estadual paulista, foram desenvolvidas duas pesquisas de iniciação científica. Para isso, foram realizadas análises das grades curriculares dos cursos e dos planos de ensino que abordem as temáticas inclusão/educação inclusiva, educação especial e educação de surdos, além de entrevistas com docentes e discentes. Observou-se que o conceito de inclusão, abordado pelo olhar político, sociológico, logo, ideológico, pouco diálogo tem estabelecido com as práticas educacionais; caracteriza-se, ainda, pela redução a alunos com deficiência. Conclui-se assim que a formação voltada para a diversidade ainda não se constitui em uma realidade nestes cursos.

Palavras-chave: Formação de Professores. Inclusão. Educação Inclusiva. Educação Especial. Educação Bilíngue para Surdos.

Abstract

Teachers' Degree Courses: Teacher Training for Acting in the Perspective of Education for Diversity

Brazil's current educational policy indicates that regular education systems must be prepared to admit all students, respecting the diversity that constitutes them. This principle, basis of inclusive education, cannot concern only to the special education students. With regard to deaf students, inclusive education should be understood as the respect for linguistic and sociocultural differences constitutive of this group and therefore should secure them spaces where Libras constitute the dialogue language/instruction (UNESCO, 1994, BRASIL, 2005). To carry out this policy, teacher education becomes a central point. With the aim of understanding four teachers' degree courses offered by a unit of a state public university, two undergraduate researches were developed. For this, analysis of the curriculum and teaching plans that address the thematic inclusion/inclusive education, special education and deaf education were developed, as well as interviews with teachers and students. It was observed that the concept of inclusion, addressed by political, sociological, and thus ideological point of view, established little dialogue with educational practices; it still undergoes reduction of the concept to students with disabilities. We conclude that the training focused on diversity is not yet a reality in these courses.

Keywords: Teacher Training. Inclusion. Inclusive Education. Special Education. Bilingual Education for the Deaf.