



FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E SAÚDE – FACES

LETRAS

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA LACUNA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

Um estudo da formação do professor de Língua Portuguesa no Distrito Federal.

BIBIANE DE SOUZA WINKLER DA SILVA

BRASÍLIA – DF

Julho/2011

BIBIANE DE SOUZA WINKLER DA SILVA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA LACUNA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

**Um estudo da formação do professor de Língua Portuguesa no Distrito
Federal.**

Monografia apresentada como requisito parcial para a conclusão do Curso de Licenciatura em Letras pela Faculdade de Ciências da Educação e Saúde – FACES – do Centro Universitário de Brasília – UniCEUB -, tendo como orientadora a professora Mestra Bianca Carrijo Cordova.

BRASÍLIA – DF
Julho/ 2011.

BIBIANE DE SOUZA WINKLER DA SILVA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA LACUNA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA:

Um estudo da formação do professor de Língua Portuguesa no Distrito Federal.

Monografia apresentada como requisito parcial para a conclusão do Curso de Licenciatura em Letras pela Faculdade de Ciências da Educação e Saúde – FACES – do Centro Universitário de Brasília – UniCEUB -, tendo como orientadora a professora Mestra Bianca Carrijo Cordova.

Aprovada em ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Mara Castilho – Centro Universitário de Brasília - UniCEUB

Professora Mestra Ana Regina Salviano – Centro Universitário de Brasília - UniCEUB

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu filho Matheus, a grande inspiração para a pesquisa realizada e a provocação de todos os questionamentos referentes à Educação Inclusiva no Brasil, que me ocorreram até hoje. Desde o seu diagnóstico de autismo, as preocupações pessoais com suas características e peculiaridades refletidas nas relações com as esferas sociais, sobretudo a escola, tornaram-se preocupações profissionais e objeto de pesquisa, a qual, certamente terá continuidade em outros níveis de minha formação acadêmica. Talvez sem as experiências proporcionadas pela relação do Matheus com a escola pública do Distrito Federal não teria ocorrido o meu despertar para a inclusão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por ter chegado até aqui e pelas oportunidades recebidas, sobretudo a de estar na academia e poder dar voz aos meus questionamentos referentes à Educação.

Ao meu filho Matheus que é o responsável pelas transformações pessoais e profissionais ocorridas em minha vida, e ao meu esposo Clélio que sempre foi uma base sólida de apoio para toda a minha trajetória acadêmica e das experiências com o Matheus, desde o diagnóstico até hoje.

Agradeço a minha mãe, responsável pela pessoa que sou hoje e grande incentivadora do meu desenvolvimento profissional, maior exemplo de força e coragem de que tenho conhecimento.

Dedico, ainda, um “muito obrigada” aos professores José Willemann, Cátia Martins, Mara Castilho, Ana Regina e Ana Luisa Montalvão do Centro Universitário de Brasília – UniCEUB, que contribuíram, em grande medida, para o conhecimento que construí ao longo da graduação.

E em particular, agradeço a Ana Luiza Montalvão e Ana Regina que demonstraram, além de competência de ensino, grande sensibilidade e humanismo em momentos críticos vividos em relação às experiências com o autismo.

*Atira para o mar as tuas coisas
abandona os teus pais
muda de nome
esquece a pátria
parte sem bagagem
fica mudo e ensurdece
abre os teus olhos.
Se o teu amor não vale tudo isso
então fica onde estás
gelado e quieto.
O amor só sabe ir de mãos vazias
e só vale se for
o único projeto.*

Renata Pallottini

RESUMO

A educação inclusiva se constitui hoje como realidade inegável, que necessita de discussões referentes ao ensino de alunos com deficiências físicas, sensoriais e cognitivas, por representarem um paradigma educacional novo e desconhecido pela maioria dos profissionais educadores. Esta monografia apresenta essa preocupação, considerando como foco de análise a formação do professor de Língua Portuguesa para o ensino básico na perspectiva da inclusão, com o intuito de investigar se há adequação na formação docente para o ensino inclusivo. Além da fundamentação teórica, foram utilizados como instrumentos de coleta de dados a análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Letras, um estudo dos currículos de quatro instituições de ensino superior do Distrito Federal e a entrevista semi-estruturada, realizada com cinco professoras de três escolas da rede pública do Distrito Federal, regentes de salas de aula inclusivas. O conjunto de ações dessa pesquisa tem a pretensão de verificar em que medida a formação obtida na graduação em Letras contribui para o trabalho pedagógico nas escolas, na perspectiva da inclusão do Distrito Federal.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Deficiências. Formação de professores. Língua Portuguesa. Distrito Federal.

ABSTRACT

Inclusive education nowadays constitutes itself as an undeniable reality, which requires discussions related to the teaching of students with physical and cognitive disability because they represent a new educational paradigm, unknown to the majority of professional educators. This monograph brings about this concern, considering as the focus of the analysis the Portuguese language teacher development for primary teaching from the perspective of the inclusion, in order to investigate whether there is an adequacy in teachers development programs for inclusive teaching. Besides of the theoretical foundation, were used as data collection instrument the national curricular guidelines analysis, a study of four superior teaching from the Federal District institution curriculums and the semi structured interview, realized with five teachers from three public schools from the Federal District, regent from inclusive classrooms. The actions set of this search has the pretension of verify to what extend the formation got in the letters graduation contributes to the pedagogic work at the schools, at the prospect of the inclusion on the Federal District.

Keywords: Inclusive Education. Disabilities. Portuguese language. Teacher development. Federal District.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. CAPÍTULO I: PANORAMA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL	11
2.1. Formação de professores: uma visão histórica	11
2.2. A formação do professor no Brasil: uma visão bibliográfica	19
3. CAPÍTULO II: EDUCAÇÃO ESPECIAL X EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DEFININDO CONCEITOS	28
3.1 Educação Especial no Brasil: uma história excludente.....	28
3.2 Educação Inclusiva: uma “via de mão dupla”	33
4. CAPÍTULO III: METODOLOGIA.....	40
5. CAPÍTULO IV: FORMAÇÃO E DISCURSO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA	43
5.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Letras e outros documentos	43
5.2 Os currículos de graduação da Licenciatura em Letras do Distrito Federal .	49
5.3 O discurso das professoras regentes: um desvendar das barreiras da inclusão	59
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
7. ANEXOS	72
7.1 Anexo 1: Quadro de matrículas de alunos com deficiências, em salas regulares, na rede pública do DF.....	72
7.2 Anexo 2: Roteiro de perguntas utilizadas nas entrevistas	73
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	75

1. INTRODUÇÃO

Pensar o ensino, a educação e a escola brasileira é, inevitavelmente, pensar a formação de professores. Todo o universo escolar, suas mudanças e implicações estão intimamente ligados à formação profissional desse que se constitui mediador da relação alunos – saberes – escola – atuação social. É indispensável que se entenda a formação de professores no cenário da Educação no Brasil e suas reformas, e seja percebido o seu lugar neste cenário, considerando que a formação docente, na perspectiva da inclusão, é o objeto de pesquisa deste trabalho.

Para a argumentação pretendida sobre o tema central, formação do professor de Língua Portuguesa para a educação inclusiva, julga-se necessário perpassar a história da formação docente na educação brasileira, dentro dos diferentes cenários políticos vivenciados pelo país, considerados como momentos históricos de maior relevância o período colonial, a monarquia, a primeira república, a revolução de 1930 e o regime militar. Essa visão histórica tem o intuito de descobrir dados sobre questões político-históricas que influenciaram as reformas educacionais e os processos de formação de professores.

Constituem-se partes da pesquisa: a investigação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras e outros documentos oficiais, em busca de elementos referentes à inclusão educacional, a análise dos currículos de graduação em Letras de quatro instituições de ensino superior do Distrito Federal, sendo uma pública e três privadas, e o discurso de cinco professoras regentes de salas de inclusão, de três escolas públicas do Distrito Federal, entrevistadas durante a pesquisa.

Além disso, a formação dos professores foi observada por meio da análise bibliográfica, como fundamentação teórica para o levantamento de dados acerca dos processos de formação docente, com ênfase na relação entre esses processos e uma formação voltada para o ensino inclusivo.

O interesse pela pesquisa deu-se pela experiência particular como mãe de criança autista e as relações com a escola pública do DF. Após meu filho ter sido diagnosticado com transtorno autista, aos três anos, e matriculado no ensino regular do DF, aos quatro, surgiram os atuais questionamentos sobre a educação de alunos com alguma deficiência e a formação dos professores para esse ensino.

A abordagem sobre a educação inclusiva, que se faz em todo o texto, refere-se à inclusão de alunos com deficiências, apesar de o conceito de inclusão significar algo amplo que leva à ideia de educação para todos indistintamente. Essa delimitação se deve ao fato de o próprio processo de inclusão comportar subdivisões determinadas pela complexidade que envolve a situação do ensino das necessidades especiais, as quais apresentam, cada uma, suas próprias especificidades. Essa complexidade e as diversas concepções de inclusão “inviabiliza um estatuto único e uma leitura única da inclusão.” (OSÓRIO, 2006 *apud* ALMEIDA *et al.*, 2007, p.33). A leitura realizada aqui é, portanto, a do ponto de vista do aluno com deficiência.

Outra contribuição para o interesse pelo tema foi a experiência como aluna de graduação em Letras do Centro Universitário de Brasília – UniCEUB, que provocou uma autoavaliação de minhas pretensões profissionais, pois passei a questionar-me que tipo de professora pretendia ser. Além dessa autoavaliação, a ausência de discussões sobre o tema inclusão, no corpo das disciplinas do curso, fez com que meus questionamentos ganhassem intensidade no que se refere ao processo de formação docente para o ensino básico inclusivo do Distrito Federal.

A pretensão da pesquisa, a partir disso, foi então verificar até que ponto existe adequação do processo de formação de professores ao ensino brasileiro atual, que tem como característica, proferida pelo poder público por meio de leis e documentos oficiais, a inclusão.

Essa é a empreitada que se assume na realização do presente trabalho: verificar a possível inadequação da formação docente para a educação inclusiva e, conseqüentemente, a provável ineficiência do processo de inclusão educacional, pela falta de elementos primordiais como a formação qualificada do professor.

Para tanto, foi utilizada como metodologia de pesquisa o estudo qualitativo, tendo como instrumento de coleta de dados a análise documental e a entrevista semi-estruturada, gravada em áudio. A pesquisa teve a duração de três meses e constitui uma tentativa de realizar um contraste entre as orientações de documentos norteadores da formação do professor de Língua Portuguesa e o discurso de cinco professoras da rede pública do Distrito Federal, com atuação na educação inclusiva.

2. CAPÍTULO I: PANORAMA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL.

2.1. Formação de professores: uma visão histórica.

Entender os processos de formação de professores no Brasil implica compreender as transformações históricas educacionais, considerando que as políticas educacionais, instituídas ao longo da história do Estado Brasileiro, interferem direta ou indiretamente na formação dos professores.

Os momentos históricos considerados mais relevantes para o estudo pretendido se referem ao Período Colonial (1500-1822), Império (1822-1889), à Primeira República (1889-1930), à Revolução de 30 (1930-1937) e à Ditadura Militar (1964-1985) ¹. Esses fatos históricos acarretaram transformações significativas no processo de ensino do Brasil e apresentam elementos importantes em relação à formação de professores.

Entende-se como fase inicial da educação brasileira, as primeiras aulas ministradas pelos jesuítas, com o objetivo de conversão dos índios à fé católica, construída para satisfazer as exigências políticas da coroa portuguesa. Na literatura encontrada sobre a educação no Brasil, há dados que comprovam o interesse político de Portugal em ensinar as “primeiras letras” aos nativos do Brasil, como estratégia de dominação cultural e manipulação dos saberes.

O raciocínio era simples: seria mais fácil submeter o índio, conquistando suas terras, se os portugueses aqui se apresentassem em nome de Deus, abençoados pela Igreja. Dessa forma a realeza e a Igreja aliaram-se na conquista do Novo Mundo para alcançar de forma mais eficiente seus objetivos: a realeza procurava facilitar o trabalho missionário da Igreja e esta, na medida em que procurava converter os índios aos costumes europeus e à religião católica, favorecia o trabalho colonizador da Coroa portuguesa. (PILETTI, 2002, p.33)

As escolas postuladas pelos portugueses tinham o caráter “civilizatório”, na tentativa de substituir a cultura “selvagem” indígena pela “civilizada” européia, mas a experiência dos jesuítas não se resumiu em um método educacional catequizante. Quando chegaram por aqui “eles não trouxeram somente a moral, os costumes e a religiosidade européia; trouxeram também os métodos pedagógicos.”, pois

¹ As datas referentes aos períodos históricos destacados foram retiradas de Piletti (2001).

ensinavam às mulheres indígenas como educar suas crianças, que eram voluntárias e faziam tudo o que queriam nas aldeias. (BELLO, 2001) ².

Mesmo que a intenção da educação jesuítica se demonstrasse por meio de objetivos político-religiosos e não pedagógicos, suas escolas funcionaram por duzentos e dez anos no Brasil (mesmo após o rompimento da aliança com a Coroa Portuguesa), baseadas no modelo europeu que tinha determinada organização em relação à forma de educar indígena. “Todas as escolas jesuítas eram regulamentadas por um documento, escrito por Inácio de Loiola, o *Ratio Studiorum*” (BELLO, 2001). Era o primeiro documento orientador da educação no território brasileiro. Assim, mesmo que o objetivo não fosse centrado na necessidade daqueles que viviam nas terras do Brasil, existia de fato um sistema educativo estruturado. Sobre a atuação jesuítica Piletti (2002) afirma que:

... não se pode negar que o trabalho dos padres foi eficiente: em poucos anos cobriram o território com missões, escolas de ler, escrever e contar, e colégios. Porém, mesmo no campo educacional observamos que por trás do objetivo aparente de ensinar as primeiras letras e as humanidades, buscava-se na verdade a submissão à fé católica. (p.23)

Se forem considerados os objetivos traçados pelo governo português no processo de instrução dos índios, é possível perceber a eficiência do trabalho dos jesuítas no Brasil, que demarcaram o início da educação brasileira. Um exemplo é a própria língua oficial brasileira, que descende da identidade europeia.

Entretanto, apesar da coerência do trabalho dos padres, a ruptura do modelo jesuítico de ensino foi inevitável devido a conflitos entre o governo português e a Companhia de Jesus. Marquês de Pombal atribuiu aos jesuítas “intenções de opor-se ao controle do governo português” (PILETTI, 2002, p.36), mas isso por que os padres já haviam adquirido certa independência da Coroa portuguesa, causando assim uma incerteza sobre o quanto “estavam integrados na política de conquista, submissão e colonização” (PILETTI, 2002, p.23).

Do conflito chegou-se ao rompimento: por alvará de 28 de junho de 1759, o Marquês de Pombal suprimiu as escolas jesuíticas de Portugal e de todos os seus domínios. Em seu lugar foram criadas as

² A referência está sem a página, pois foi retirada de um site de educação: www.pedagogiaemfoco.pro.br.

aulas régias de Latim, Grego e Retórica, que nem de longe chegaram a substituir o eficiente sistema de ensino organizado pela Companhia de Jesus. (PILETTI, 2002, p. 36)

Com o desfecho do sistema jesuítico de educação, as práticas docentes passaram a demonstrar problemas no modelo de ensino. Após a expulsão dos jesuítas, o período Pombalino dava início aos primeiros problemas da educação brasileira, que incidiram em um dos elementos fundamentais do sistema educativo – os professores. No sistema implantado por Pombal,

Não havia currículo, no sentido de estudos ordenados e hierarquizados, nem a duração prefixada se condicionava ao desenvolvimento de qualquer matéria. O aluno se matriculava em tantas ‘aulas’ quantas fossem as disciplinas que desejasse. Para agravar esse quadro, os professores eram geralmente de baixo nível, porque improvisados e mal pagos, em contraste com o magistério dos jesuítas, cujo preparo chegava ao requinte. Nomeados em regra por indicação ou sob concordância de bispos, tornavam-se ‘proprietários’ das respectivas aulas régias que lhes eram atribuídas, vitaliciamente, como sesmarias ou títulos de nobreza”. (CHAGAS, 1980, apud PILETTI, 2002, p.36/37).

O sistema jesuítico foi substituído por uma estrutura que sequer se aproximava da educação edificada pelos padres e, somadas às ações de Pombal, que logo foram insuficientes para o governo português que achava a “educação estagnada”, a mudança da família real portuguesa para as terras brasileiras em 1808 e a Independência do Brasil em 1822, marcaram nova ruptura na história do país e de sua educação. Desta vez, necessariamente urgente porque nenhum sistema de ensino existia de fato, a despeito do modelo educacional jesuítico, que mesmo desinteressante para os objetivos da realeza, era organizado e eficaz nos seus propósitos. (PILETTI, 2002, p. 36).

Após a independência, durante o período imperial, a “preocupação fundamental do governo, no que se refere à educação, passou a ser a formação das elites dirigentes do país” (PILETTI, 2002, p.41). Nessa fase “inúmeras reformas” do ensino primário e secundário foram realizadas, dentre elas a da Constituição de 1824 que versava sobre a gratuidade do “ensino primário a todos os cidadãos”³, e melhorias no ensino secundário as quais contemplavam “um ensino da mais alta

³ Art. 179. Inciso XXXII da Constituição de 1824.

qualidade, com currículos enciclopédicos, dos quais nenhuma área do conhecimento humano seria excluída.” (PILETTI, 2002, p. 24).

Entretanto, o autor destaca que em relação à instrução primária, os interessados tinham dificuldades para encontrar estabelecimentos que oferecessem tal ensino, ainda que houvesse determinação, da *primeira lei do ensino primário* em 1827, para a criação de “escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos.” (2002, p.24). Já no que consta do ensino secundário, Piletti afirma que “um número mínimo de estudantes frequentava tais estudos, e os que o faziam poucas vezes encontravam neles o que se alardeava.” (2002, p.24).

As previsões governamentais para a expansão do ensino primário e as melhorias no ensino secundário marcaram o início da tentativa de reformar o sistema educacional, porém não foi contemplada em suas previsões a preocupação com a formação dos professores, elementos fundamentais, submetidos às novas proposições impostas pelo governo.

Durante todo o império, pouco ou nada se fez para a formação dos professores. Segundo a já citada lei de 15 de outubro de 1827, eram vitalícios “os provimentos de professores e mestres”, e os que não estivessem capacitados deveriam “instruir-se em curto prazo, e à custa de seus ordenados, nas escolas das capitais”. (PILETTI, 2002, p. 44)

O governo Imperial, portanto, desenvolveu reformas no cenário educacional sem ações específicas para a formação dos professores, o que dificultou a articulação entre a teoria e a prática das transformações educacionais, uma vez que na existência de uma escola nova não havia profissionais preparados para concretizar as mudanças preconizadas, na sala de aula.

O preparo dos professores até faz parte da preocupação do governo imperial, a qual “emerge após a independência, quando se cogita da⁴ organização da instrução popular.” (SAVIANI, 2005, p.1). Mas, ações mais consistentes ocorreram com a criação da escola normal que, seguindo uma tendência mundial de “lançar mão do recurso às escolas normais para o preparo de seus professores.” (SAVIANI, 2005, p.1), tem início em 1835 com a instalação da primeira escola normal, por iniciativa da Província do Rio de Janeiro, em sua capital Niterói.

⁴ O texto está reproduzido exatamente como o artigo original. Não se trata, portanto, de erro gramatical ou de digitação deste trabalho.

Todavia, pela falta de elementos necessários à formação determinada pela “Lei Provincial (Ato n.10), de 4 de abril de 1835”, e devido à simplicidade com que a escola se apresentava, logo foi fechada em 1849 e “substituída pelo regime de professores adjuntos que consistia na utilização de auxiliares de professores em exercício, com o que se adquiria um preparo apenas prático, sem nenhuma preocupação teórica.” (SAVIANI, 2005, p. 2). A trajetória da escola normal era incerta, “marcada pela criação, fechamento e nova criação” que “ocorreu em todas as províncias durante o período imperial”. (TANURI, 2000, apud SAVIANI, 2005, p.2). A estabilidade só foi atingida entre os anos de 1870 e 1880, segundo Saviani (2005) e Piletti (2002).

Nesse período, as escolas normais eram uma forma rápida de colocar o professor no mercado de trabalho, já que o tempo de formação na fase inicial de sua criação era de “seis séries anuais em 1880, passou a quatro em 1881 e a três em 1888” (PILETTI, 2002, p.44).

Em resumo, ao final do período Imperial as transformações ocorridas no campo da educação incidiram direta ou indiretamente na formação do professor, sendo que o ensino primário era “ministrado, em grande parte, por professores leigos” devido à insuficiência das escolas normais para sua formação. E não havia outra opção para a capacitação de professores uma vez que o ensino superior se destinava a pequenas parcelas estudantis, devido ao reduzido número de “escolas isoladas”, que se dedicavam “à formação de profissionais liberais, especialmente no campo do Direito.” (PILETTI, 2002, p. 49).

Com a instituição da Primeira República⁵, a educação elitista herdada do Império entrou em crise paralelamente ao agravamento da crise de outros setores do país, nos âmbitos “político, econômico, cultural e social.” (PILETTI, 2002, p. 54). Nesse período, deu-se a reforma geral da instrução pública iniciada pelas ações do já estado federado, o estado de São Paulo⁶.

É nesse contexto que o Estado de São Paulo promoveu uma ampla reforma da instrução pública que começou com o Decreto n.27 de 12 de março de 1890, cujo terceiro considerando estipulava: “sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às

⁵ Período entre 1889 e 1930, segundo Piletti (2002).

⁶ “ Com a implantação da República as províncias se transformaram em estados federados.” (SAVIANI, 2005)

necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz.” (SÃO PAULO, 1890). (SAVIANI, 2005, p.2).

A reforma da instrução pública iniciou-se pela escola normal exatamente pela constatação feita no estado de São Paulo, de que a possibilidade de aperfeiçoamento da instrução dependia da formação de “bons mestres”, que deveriam “sair de escolas normais organizadas em condições de prepará-los”, mas “a escola normal de então não atendia a esse requisito”. (SAVIANI, 2005, p.2).

As experiências reformadoras em São Paulo atraíram o interesse de outros estados brasileiros, que enviavam seus profissionais de educação “para observar e estagiar em São Paulo ou recebiam “missões” de professores paulistas na condição de reformadores, como ocorreu com Mato Grosso, Espírito Santo, Santa Catarina, Sergipe, Alagoas, Ceará, além de outros”. (SAVIANI, 2005, p.2). Segundo esse autor, os acontecimentos gerados pela reforma da instrução pública no estado de São Paulo caracterizam o “primeiro momento decisivo da formação docente no Brasil”. (2005, p.2).

No final da primeira república, às vésperas da Revolução de 30, entravam em cena, pela primeira vez, discussões sobre adequações no modelo educacional que contemplassem as camadas populares da sociedade, “e as inúmeras discussões” provocadas pela crise da “educação elitista” “desembocaram na Revolução de 30, que foi responsável por numerosas transformações que fizeram avançar o processo educacional brasileiro.” (PILETTI, 2002, p. 54).

No período da década de 30 do século XX, “A Constituição de 1934 foi a primeira a incluir um capítulo especial sobre a Educação”, e instituiu uma política nacional, focada nos direitos individuais e coletivos sociais – a gratuidade e obrigatoriedade do ensino de 1º grau, o direito à educação, a liberdade de ensino, a obrigação do Estado e da família -, que deu início à estruturação do sistema de ensino no Brasil, com muitos elementos que ainda hoje fazem parte da política nacional. Foi nesse momento, por exemplo, que se deu a criação do Ministério da Educação e das Secretarias de Educação dos Estados. (PILETTI, 2002, p. 75).

Contudo, mesmo que esses fatos significassem um passo à frente na história educacional do Brasil, as mudanças trouxeram, além de algum desenvolvimento, delimitações às práticas escolares, pois “assinalaram uma profunda centralização das competências”, limitando assim a atuação de escolas e professores que se

tornaram cada vez mais dependentes das autoridades políticas representativas da elite nacional. (PILETTI, 2002, p. 75).

Em relação à formação docente nesse período, ocorreram reformas da escola normal, após iniciativas de Anísio Teixeira no Distrito Federal (Reforma de 1932) e de Fernando de Azevedo em São Paulo (Reforma de 1933). Influenciadas pelo movimento renovador, que criticava o modelo anterior por considerar o “treinamento prático em detrimento das bases teóricas”. As reformas de 1932 e 1933 passaram a considerar o ensino normal como “escolas-laboratórios que permitissem basear a formação dos professores na experimentação pedagógica concebida em bases científicas.” (SAVIANI, 2005, p.4).

Ainda por iniciativa dessas duas figuras históricas, foram incorporadas em universidades, as escolas normais do Distrito Federal e de São Paulo. Com a criação da Universidade do Distrito Federal em 1935, incorporou-se a ela a Escola de Professores, com o nome de Escola de Educação. Em 1934, com a criação da USP, foi incorporado em sua estrutura o Instituto de Educação Paulista. “E é sobre essa base que, em 1939, foram instituídos os cursos de Pedagogia e de Licenciatura na Universidade do Brasil e na Universidade de São Paulo.” (SAVIANI, 2005, p.4).

Entretanto, o autor explica que apesar de a proposta que deu origem ao modelo de formação docente, nessa época, centrar-se na ideia de experimentação com a tentativa de proporcionar um caráter de pesquisa científica ao processo de formação de professores, a generalização desse modelo priorizou uma formação calcada no aspecto profissional, baseada em um currículo composto por conjunto de disciplinas que dispensava a exigência de escolas-laboratórios. (SAVIANI, 2005, p. 5).

Outro fator relevante na história educacional e de formação docente brasileira são os acontecimentos ocorridos no período da Ditadura Militar. Principalmente entre as décadas de 1960 e 1970, com a criação da “Lei n. 5.540/ 68 (BRASIL, 1968), que reformulou o ensino superior”, e a “Lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971)” de 11 de agosto de 1971 (SAVIANI, 2005), a qual promoveu a reforma do ensino de 1º e 2º grau “imposta pelo governo quase sem discussão e sem a participação de estudantes e outros setores sociais interessados.” (PILETTI, 2002, p. 120).

Essa mesma lei, que reformou o ensino de 1º e 2º grau, por meio de portaria, implantou a “licenciatura curta para formar professores polivalentes no irrisório prazo de um ano e meio.” (CHAUÍ, 1977, apud PILETTI, 2002, p.128). Segundo Saviani

(2005) houve, nesse período, uma “descaracterização do modelo de Escola Normal”, pois o sistema educativo foi reestruturado “em um ensino de primeiro grau com a duração de 8 séries anuais e um ensino de 2º grau de três a quatro anos.”, suprimindo as escolas normais, “Em seu lugar foi instituída a Habilitação Específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau.” (p.5).

A partir de 1985, com o fim do regime militar e a posse do primeiro governo civil após 21 anos de repressão, acreditava-se que alternativas para a formação de professores fossem encontradas, que reorganizassem o quadro de dispersão dos processos de formação docente no Brasil, causado pela repressão, (SAVIANI, 2005).

As ações do novo regime caminhavam em direção às novas reformas, pois a Constituição de 1988 incorporou “dispositivos que contemplavam diversas reivindicações do movimento docente” e, manteve “o dispositivo que conferia à União competência exclusiva para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional.” (SAVIANI, 2005, 7). Contudo, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394, que começou a ser discutida nessa época só foi promulgada em 1996.

Uma das contribuições dadas pela nova LDB refere-se à atuação de professores na educação básica, “que abrange a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio”, estabelecendo que sua formação se desse em nível superior. (SAVIANI, 2005), não sendo mais aceita a Habilitação Específica de Magistério – (HEM), feita anteriormente nas escolas normais.

Todavia, inconsistências no texto da lei não garantiram a formação, preterivelmente, em nível superior para a formação de professores. “O mesmo artigo 62, que pretendia elevar a formação de todos os docentes para o nível superior, introduziu uma outra instância formativa: os Institutos Superiores de Educação, como está explícito no teor completo do enunciado do artigo:”

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996). (SAVIANI, 2005, p.8).

Outras reformas importantes foram introduzidas pela LDB 9394/96, como a que se refere à educação dos alunos com necessidades educacionais especiais. Essa lei estabeleceu que a educação dos alunos com deficiências deveria ocorrer, preferencialmente, no ensino regular, e que o espaço de ensino especial se manteria, somente em casos específicos, quando não houvesse condições de inserir o aluno no ensino regular. (BRASIL, 1996).

Segundo Almeida *et al.* (2007), a publicação dessa lei, com esse dispositivo, “elevou o número de matrículas de crianças com deficiências, nas escolas regulares de ensino básico.” (p.2).

O disposto no Capítulo V, Art. 59, inciso III dessa lei, prevê ainda, para o educando com necessidades educacionais especiais, professores do ensino regular com capacitação adequada à promoção de sua integração nas classes comuns. Mas, não assegura aos profissionais educadores, meios para alcançar essa capacitação pré-assegurada ao aluno deficiente. Não há nas disposições do Título VI, “Dos Profissionais da Educação”, nenhum artigo, parágrafo ou inciso que mencione tal capacitação assegurada ao aluno com necessidades educacionais especiais.

De 1996 até hoje, a LDB 9394/96 tem legislado a educação brasileira, ao lado de outras leis como a Constituição Federal de 1988. Todavia, as disposições contidas nessas leis não alcançam os processos de formação docente, que sofrem pressões de lutas políticas e sociais resultando em políticas públicas que, historicamente, não enfatizam a formação dos professores. Em relação às políticas públicas o professor é como se “fosse um cata-vento que gira à mercê da última vontade política e da última demanda tecnológica.” (ALMEIDA *et al.*, 2001, p.6).

2.2 A formação do professor no Brasil: uma visão bibliográfica.

No decorrer da história da educação e suas transformações, inúmeras vezes a formação do professor ficou esquecida dentro dos processos de reformulação ocorridos no sistema de ensino brasileiro. Talvez por se acreditar que o ofício de ensinar não se modifica e não necessita de reformulações, a exemplo das políticas públicas e modelos escolares, ou talvez por não significar preocupação partícipe dos objetivos políticos com relação à Educação.

É verdade, porém, que o profissional da educação está inserido em um contexto social, e se constitui agente direto desse contexto, onde as transformações da sociedade se refletem de forma mais precisa e imperativa. Afinal, a escola é o local onde se desenrolam as primeiras manifestações sociais dos alunos, e é nela que se tira a prova da eficácia de tantas leis educacionais e de outros documentos orientadores da educação no Brasil.

Com relação à posição do professor e sua correlação com as mudanças sociais e educacionais, percebe-se uma disparidade de sentidos se confrontadas algumas práticas escolares com a transformação do processo de ensino e as ações modificadoras do processo de formação docente.

A situação dos professores perante a mudança social é comparável à de um grupo de atores, vestidos com traje de época, a quem sem prévio aviso se muda o cenário, em metade do palco, desenrolando um novo pano de fundo, no cenário anterior. Uma nova encenação pós-moderna, colorida e fluorescente, oculta a anterior, clássica e severa. A primeira reação dos atores seria a surpresa. Depois, tensão e desconcerto, com um forte sentimento de agressividade, desejando acabar o trabalho para procurar os responsáveis, a fim de, pelo menos, obter uma explicação. Que fazer? (ESTEVE, 1992 apud VIEIRA 2002, p.13).

O que parece ser no mínimo intrigante em relação à formação dos professores é que mesmo em “cenários de reforma” pouco foi discutido sobre política educacional centralizada no professor e sua formação, “Até muito recentemente eram raras as contribuições apresentadas por estudiosos da Política Educacional que focalizavam os professores.” (VIEIRA, 2002, p. 16). As mudanças na sociedade da década de 90 foram responsáveis pela mudança desse paradigma, principalmente devido às influências do fenômeno da globalização e “o fortalecimento das agências internacionais” com atuação no cenário educacional brasileiro. “A globalização e a reordenação das formas de organização do Estado têm nas agências internacionais um esteio fundamental.”, refere-se ao patrocínio e financiamento de programas que possibilitaram ou tentaram possibilitar o desenvolvimento e assistência técnica à educação, a partir da década de 90. (VIEIRA, 2002, p.32). Isso pode significar a dependência e, em certa medida, a subordinação do Brasil às agências internacionais que devido ao seu poder financeiro determinaram os rumos da educação no Brasil.

Talvez esse seja um dos cenários de reforma que mais aparece nos escritos sobre a educação brasileira. Em diversos autores, percebe-se a ênfase dada à relação globalização e educação, que inevitavelmente influencia a formação de professores ao mesmo tempo em que revela suas lacunas. É, talvez, a causa de uma reação em cadeia em que ocorre uma modificação do mercado de trabalho brasileiro, denunciando a necessidade de um novo perfil profissional que atenda a demanda que se apresenta. Esse novo perfil profissional provoca uma mudança no paradigma do ensino, nos níveis básico e superior, revelando transformações importantes no trabalho do professor. Sobre isso se ressalta que:

No campo da educação, destacam-se as propostas de mudanças nos paradigmas do conhecimento e nos produtos do pensamento, a cultura e a arte. Neste mundo complexo e de profundas transformações, também se tornam mais complexas as práticas educativas e torna-se inquestionável uma forma de organização do trabalho das instituições e nos processos de formação inicial e continuada de professores bem como no posicionamento de todos os que trabalham na educação. (VEIGA, 2002, p.67)

Dentro desse contexto, o desejo de satisfação dos objetivos da globalização, uma busca de diferentes regimes governamentais, colocou a educação em caráter urgente no ideal de suprir uma demanda profissional do mercado econômico e de trabalho, transformando a escola em um ambiente onde a relação ensino-aprendizagem se tornou técnica. O tecnicismo é uma demanda do mundo globalizado, que modificou o panorama de toda a formação acadêmica e profissional.

Assim, a formação do professor encaminhou-se, da mesma forma, em direção ao ideário do mundo globalizado, porém os resultados desse processo não são nada positivos, pois o papel social e profissional do professor passou a ser encarado sob outra perspectiva: a de técnico do ensino. Mesmo após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, de 1996, que traz em seus artigos temas como a valorização do profissional da educação e a garantia de professores capacitados, a desvalorização do professor ainda é presente.

O que se constata é a manutenção da precariedade das condições de trabalho, salários aviltantes, ausência de infra-estrutura para exercício profissional, isso tudo ao lado de uma concepção idealista em relação à carreira de magistério, à qual sempre foi impingido um

tom heróico, mistificador e desprofissionalizante. (SCHEIBE, 2002, p. 47)

Além disso,

Estratégias de redução do conhecimento na formação e da própria ação pedagógica do professor, e a criação de escolas de diferentes qualidades para a formação do mesmo profissional, entre outras questões, têm contribuído também para a desprofissionalização dos docentes no Brasil.(SCHEIBE, 2002, p. 47)

É necessário ressaltar, que as reformas educacionais no Brasil, como observa Scheibe (2002), historicamente, estão associadas a contextos de crise, de “embate entre um modelo que é julgado superado e novas concepções para a sua substituição.” (p. 48). Isso pode ser observado desde a substituição do sistema de ensino jesuítico pelo sistema criado por Marquês Pombal na era colonial, na qual prevaleceram apenas os interesses da Coroa Portuguesa, substituição essa que se fez no momento em que o modelo educacional anterior não servia mais aos interesses políticos do governo.

Fato notório, também, é que dentro desta relação de poder e objetivos educacionais, o professor tem sido entendido como mero executor de políticas públicas e saberes desenvolvidos por especialistas em educação, sem a preocupação com sua formação, seus saberes e sua identidade profissional. Há neste terreno instável não só a desprofissionalização, mas a desvalorização do papel social e profissional do professor.

O que parece estar esquecido nos ideários do poder público é que os saberes docentes constituem-se por um conjunto complexo de aprendizados, experiências e vivências fundamentalmente sociais. E que, da mesma forma, constitui-se o fazer docente, pois são os professores que atuam e lidam diretamente com as transformações ocorridas na escola, resultantes das transformações na sociedade e de tantas reformas educacionais. “A preocupação das políticas públicas, no que concerne à formação dos professores, tem incidido mais sobre uma fragmentária aquisição de informações e de competências dirigidas para a prática do que para o aspecto intelectual do professor” (POPKEWITZ, 1997 apud ALMEIDA *et al.* , 2007, p.5). “Nesta direção, a formação intelectual não interessa ao programa neoliberal de

educação para todos, que visa a homogeneização dos saberes.” (ALMEIDA *et al.* , 2007, p.5-6).

Por outro lado, sua formação continua sendo balizada por ideários políticos, e ditada por políticas econômicas internacionais como a globalização e o capitalismo. Na sociedade atual os professores são considerados, segundo Tardif (2002), sob duas concepções: a de “técnicos que aplicam conhecimentos produzidos por outros (por exemplo: os pesquisadores universitários, os peritos em currículo, os funcionários do Ministério da Educação, etc.)”; e a de “agentes sociais cuja atividade é determinada exclusivamente por forças ou mecanismos sociológicos (por exemplo: a luta de classes, a transmissão da cultura dominante, a reprodução de hábitos e dos campos sociais, as estruturas sociais de dominação, etc.)” (p. 229-230).

Em última análise, nessas duas visões, o professor não passa de um boneco de ventríloquo: ou aplica saberes produzidos por peritos que detêm a verdade de seu trabalho ou é brinquedo inconsciente no jogo das forças sociais que determinam o seu agir, forças que somente os pesquisadores das ciências sociais podem realmente conhecer. (TARDIF, 2002, p. 230).

Outra contribuição para a possível desprofissionalização do professor é o distanciamento entre a licenciatura e a pesquisa, a diferenciação que se faz dos currículos do bacharelado e da licenciatura distancia o futuro professor do ambiente da pesquisa. Isso pode significar uma incoerência se for considerado que a sala de aula é um *lócus* de pesquisa, constituindo-se como lugar de constantes novidades metodológicas, instrumentais e comportamentais para o professor, e que para interagir com essas inovações é necessário que se tenha uma formação voltada à prática e à pesquisa, para que esse profissional adquira a tão comentada autonomia da formação e do conhecimento.

O saber docente, segundo Tardif (2002), “não é foro íntimo” constituído como recipiente de armazenagem em que os saberes se limitam ao plano teórico e mental, “mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola)” (p. 15) ligado de forma que suas raízes estão na própria sociedade.

Por tudo isso é importante que a pesquisa seja elemento constitutivo da formação do professor de Língua Portuguesa, considerando que a sala de aula

fornece a todo o momento, dados novos que nem sempre farão parte dos conhecimentos adquiridos pelo professor.

Se forem consideradas as transformações históricas e sociais ocorridas no espaço escolar, será possível perceber a necessidade de uma postura investigativa no fazer pedagógico, principalmente por que a formação inicial não consegue acompanhar tantas modificações dos processos de ensino. O paradigma educacional que se apresenta hoje, por exemplo, que se refere à inclusão, com ênfase na inclusão de alunos com deficiências, revela que os saberes docentes proporcionados pela pesquisa são fundamentalmente necessários para a realização do trabalho pedagógico, principalmente por que a sala de aula inclusiva proporciona experiências, algo inesperado que tem representação, muitas vezes, desconhecida no imaginário profissional do professor. Nesse sentido,

Uma das competências previstas para os professores manejarem suas classes é considerar as diferenças individuais dos alunos e suas implicações pedagógicas como condição indispensável para a elaboração do planejamento e para a implantação de propostas de ensino e de avaliação da aprendizagem, condizentes e responsivas às suas características. (PRIETO, 2006, p. 60).

Apesar de a autora referir-se à formação continuada de professores, acredita-se que a competência citada é válida e necessária também à formação inicial, devido à inclusão ou a necessidade dela ser uma realidade da educação brasileira.

A Universidade, como lócus da 'formação inicial' dos professores (de todos os níveis de ensino), deve atuar de maneira a intensificar sua eficácia no papel de formadora de 'profissionais de ensino', que sejam capazes de exercer influência perante a diversidade na qual seus alunos se apresentam e estão inseridos. Tal formação não pode se 'concluir' no tempo da graduação, mas deve ser processual, contínua e integrada com a prática do professor, quando se deve estabelecer um processo de troca e não de hierarquia entre universidade e escola. (ALMEIDA, *et al.*, 2007, p.6).

No entanto, o que pode estar ocorrendo é que inúmeras discussões que poderiam se dar na formação inicial são transferidas à formação continuada, provavelmente, devido ao curto tempo de duração dos cursos de graduação ou ao resultado da ausência de políticas públicas que fomentem a necessidade de abordagem sobre a inclusão no período da graduação. Entretanto, como afirma

Freitas (2006), “refletir sobre a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular leva-nos inevitavelmente a repensar a relação entre formação do professor e as práticas pedagógicas atuais.” (p.162, apud ALMEIDA *et al.*, 2007, p.5).

Sendo assim, nessa ausência de políticas educacionais públicas que viabilizem a formação de professores, tanto os de formação inicial como os que estão em exercício, o que ocorre é um conjunto de práticas paliativas que se referem muito mais às barreiras físicas da inclusão. Nesse entremeio, é possível encontrar professores resistentes em aceitar o trabalho com crianças deficientes, e professores que, ensaiando entre erros e acertos, buscam novos caminhos educacionais. (ALMEIDA *et al.*, 2007, p.7). Mas, esses autores ainda ressaltam que “não é cabível, mais, que o professor viva, predominantemente, de improvisações, tentativas e trabalho ao acaso”, consequência de sua vulnerabilidade “aos modismos e às políticas que propõem estabelecer a hegemonia de como se dará a sua formação e sob quais princípios.” (ALMEIDA *et al.*, 2007, p.8).

Pelo exposto, acredita-se que facilitaria o trabalho pedagógico na escola brasileira atual se o professor pudesse vivenciar a realidade educacional brasileira desde a sua formação inicial, pois a formação docente precisa dialogar com a escola e suas especificidades, proporcionando o ambiente de pesquisa e um elo consistente entre teoria e prática.

E se a escola brasileira, atualmente, se declara inclusiva, então a formação de professores para todos os níveis educacionais necessita contemplar os pressupostos da inclusão, incluindo todos os sujeitos e elementos desse processo. Além disso, “o despreparo dos professores figura entre os obstáculos mais citados para a educação inclusiva, o qual tem como efeito o estranhamento do educador com aquele sujeito que não está de acordo com os padrões de ensino e aprendizagem da escola.” (ALMEIDA *et al.*, 2007, p.6).

Todas essas questões que surgem no decorrer do caminho da educação provocam inúmeras discussões e posicionamentos em relação à formação de professores. No entanto o que deve ocorrer é um diálogo a fim de promover a coerência entre a formação de professores, a realidade da escola brasileira e as especificidades que surgirem em detrimento das mudanças sociais.

Arantes (2006) entende a educação “como espaço disciplinar, mas também inter, trans e multidisciplinar, em que as fronteiras entre os distintos campos do

conhecimento se entrecruzam e, muitas vezes se tornam difusas,” (p. 7). E afirma que “o diálogo é o melhor caminho para transitar por essas fronteiras difusas (e muitas vezes confusas) que, de forma geral, preocupam os educadores e a sociedade.” (p.8).

Pelo diálogo é possível buscar o equilíbrio entre interesses particulares e antagônicos que sustentam as disciplinas e os campos específicos de conhecimento. Por meio dele, pode-se aceder a novas formas de organização do pensamento e das educativas cotidianas, a partir do conhecimento produzido pelos pontos e contrapontos trazidos à tona por seus atores e protagonistas, sem, com isso, anular as diferenças e especificidades de cada disciplina. (ARANTES, 2006, p. 8).

Essa relação dialógica, tão importante ao desenvolvimento do sistema de ensino brasileiro e ao aperfeiçoamento dos processos de formação docente, nem sempre se fez presente na história educacional do país. Hoje, ao vivenciar-se a educação inclusiva e questionar-se sobre a educação de alunos com necessidades especiais, percebe-se que a educação está envolta em uma rede de dificuldades e barreiras que tem origem nos primórdios da construção educacional brasileira, segundo Skliar (1999):

A educação das crianças especiais é um problema educativo como é também o da educação das classes populares, a educação rural, a das crianças de rua, a dos presos, dos indígenas, dos analfabetos, etc. É certo que em todos os grupos que menciono, existe uma especificidade que os diferencia, mas também há um fator comum que os faz semelhantes: trata-se daqueles grupos que, com certa displicência, são classificados como minorias; minorias que, na verdade, sofrem exclusões parecidas desde o processo educativo. (p. 13-14)

Assim, mesmo diante de dispositivos legais que “apontam para uma política de inclusão”, “A inclusão e a escola para todos (...), se encontram de forma fragilizada, sem apresentar caminhos efetivos para o desenvolvimento da prática de uma educação inclusiva.” (ALMEIDA *et al.*, 2007, p.2). Essa prática, na visão deste estudo, está diretamente relacionada à formação de professores.

E para que se avance nesta pesquisa e se torne possível o entendimento sobre a formação de professores de Língua Portuguesa para o ensino inclusivo, com

ênfase na educação de alunos com alguma deficiência, é necessário perpassar a história da Educação Especial e da Educação Inclusiva no Brasil, fazendo um levantamento de seus encontros e desencontros, procurando definir conceitos e assim criar uma base de investigação dos elementos que constituem a formação do professor de Língua Portuguesa na perspectiva da inclusão.

3. CAPÍTULO II: EDUCAÇÃO ESPECIAL X EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DEFININDO CONCEITOS.

3.1. Educação Especial no Brasil: uma história excludente.

Tratada como uma modalidade de ensino à parte, a educação de pessoas com alguma deficiência surgiu no período do Brasil monárquico, por iniciativa do governo imperial, quando ocorreram os primeiros atendimentos das pessoas com deficiência, em instituições “especializadas”. Tratava-se de ações direcionadas às pessoas com deficiência auditiva, no Instituto Imperial dos Meninos Surdos, e com deficiência visual, no Instituto Imperial dos Meninos Cegos, ambos criados por decreto de Dom Pedro II, “o decreto imperial 1.428”. (MAZZOTTA, 2001, p.28). Mas, essas eram ações precárias uma vez que havia “uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos”, e em contrapartida “35 cegos e 17 surdos” recebiam atendimento. (MAZZOTTA, 2001, p.28).

Essas atuações marcaram o início da trajetória da Educação Especial e, devido à precariedade de atendimentos, surgiu a necessidade de se abrir discussões sobre a educação das pessoas com deficiências. Pela primeira vez esse tema foi objeto de estudo, no “1º Congresso de Instrução Pública, em 1883 no Rio de Janeiro”. “Entre os temas do referido congresso figurava a *sugestão de currículo e formação de professores para cegos e surdos.*” (MAZZOTTA, 2001, p. 30).

Entretanto, apesar desse importante passo, os caminhos que pareciam levar à educação especial eram demarcados por ações isoladas e pontuais que nem sempre traduziam informações claras sobre essa educação. Segundo Mazzotta (2001) em relação ao atendimento de pessoas com distúrbios mentais,

“há, no entanto, informações insuficientes para sua caracterização como educacional. Poderia tratar-se de assistência médica a crianças deficientes mentais e não propriamente atendimento educacional; ou ainda atendimento médico-pedagógico.” (p.30)

No começo do século XX, o mundo acadêmico passou a produzir pesquisas referentes à educação especial, alguns “trabalhos científicos e técnicos sobre o atendimento de pessoas deficientes foram publicados”. É o início do que poderia ser uma discussão sobre assunto tão importante como esse. “Em 1900, durante o 4º

Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia, no Rio de Janeiro, o Dr. Carlos Eiras apresentou a monografia intitulada *Da Educação e Tratamento Médico-Pedagógico dos Idiotas.* Em 1915 houve outras publicações e na década de 1920 “o importante livro do Professor Norberto de Souza Pinto, de Campinas (SP), intitulado *Infância Retardatária.*” (MAZZOTTA, 2001, p. 30-31).

A inserção do tema educação de deficientes no mundo da pesquisa e da ciência suscitou o surgimento das demandas escolares no campo da educação especial, ou descobriu as demandas já existentes, encobertas pela exclusão e segregação social. Até que se começasse a falar e a publicar sobre o assunto as pessoas com deficiência ficavam em suas casas, muitas vezes escondidas do restante da sociedade por se acreditar na sua incapacidade de viver socialmente. Até mesmo pelo momento histórico-político de soberania da Igreja, próprio do final do século XVIII e início do XIX.

A própria religião, com toda sua força cultural, ao colocar o homem como “imagem e semelhança de Deus”, ser perfeito, inculcava a idéia da condição humana como incluindo perfeição física e mental. E não sendo “parecidos com Deus”, os portadores de deficiências (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana.” (MAZZOTTA, 2001, p. 16)

As discussões referentes ao tema possibilitaram a ampliação de instituições para educação especial. Na primeira metade do século XX, eram quarenta instituições mantidas pelo poder público que atendiam de alguma forma, os alunos com deficiência mental. Havia ainda, “catorze estabelecimentos, dos quais um federal, nove estaduais e quatro particulares, que atendiam também alunos com outras deficiências.” (MAZZOTTA, 2001, p.31)

Ainda nas décadas iniciais do século XX, fatos importantes ocorreram em direção à pessoa com deficiência, como a edição da *Revista Brasileira para Cegos* - a primeira revista em braile no Brasil, em 1942, e a instalação de uma imprensa braile em 1943. Ambos os acontecimentos realizados pelo Instituto Benjamin Constant – IBC.

No âmbito educacional, uma portaria ministerial, a de nº 385 de 8 de junho de 1946, equiparou o curso ginásial mantido pelo Instituto Benjamin ao ginásio de ensino comum. Dessa decisão, três alunos cegos concluíram, em 1949, o curso

ginasial e puderam assim ingressar no ensino regular. Foi o início do ensino integrado para cegos (MAZZOTTA, 2001, p.33).

Outras ações imprescindíveis ao funcionamento da educação da pessoa com deficiência ocorreram em 1947, quando o instituto mencionado anteriormente deu início a uma questão que se remete ao tema central do presente trabalho, a formação de professores.

(...) juntamente com a Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro, realizou o primeiro Curso de Especialização de Professores na Didática de Cegos. No período de 1951 a 1973, passou a realizar tal curso de formação de professores em convênio com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP. (MAZZOTTA, 2001, p. 33)

No entanto, todos os exemplos citados, que contribuíram para o surgimento e desenvolvimento da educação especial, referem-se a medidas isoladas e particulares do período. Mazzotta (2001) apresenta muitos outros exemplos interessantes sobre essas medidas relacionadas, basicamente, ao atendimento dos deficientes auditivos, visuais, físicos e mentais.

Já no cenário nacional, em referência às iniciativas oficiais do governo, tem-se como compromisso do poder público a criação de campanhas com a finalidade de “promover, por todos os meios a seu alcance, as medidas necessárias à educação e assistência, no mais amplo sentido, em todo território nacional.” (MAZZOTTA, 2001, p. 49-50). Algumas foram realizadas: a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro – C.E.S.B. em 1957; a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão em 1958, mais tarde modificada por decreto ministerial em 1961 passando a denominar-se Campanha Nacional de Educação de Cegos – CNEC; a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais – CADEME em 1960.

Essa última, originária de “movimentos liderados pela Sociedade Pestalozzi e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, ambas do Rio de Janeiro, deu origem, de maneira indireta, à criação do Grupo-Tarefa de Educação Especial, “gerenciado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa – INEP” que “elaborou o Projeto Prioritário nº 35, incluído no Plano Setorial de Educação e Cultura 1972/74.”

Dentre os trabalhos do referido Grupo-Tarefa figura, também, a vinda ao Brasil do especialista em educação especial norte-americano

James Gallagher, que em novembro de 1972 apresentou o Relatório de Planejamento para o Grupo-Tarefa de Educação Especial do Ministério da Educação e Cultura do Brasil, contendo propostas para a estruturação da educação especial. (MAZZOTTA, 2001, p.55)

Essas ações foram determinantes para a criação, em 1973, do órgão responsável pela educação dos deficientes no Brasil, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP. Ligado ao Ministério da Educação e Cultura (Mazzotta, 2001, p. 55), esse órgão era responsável por todas as ações nacionais em direção à Educação Especial, referia-se ao planejamento, acompanhamento e controle de programas e projetos, realização de pesquisas, manutenção de rede de informações integrada e atualizada, estabelecimento de normas, dentre outras questões, descritas nos onze incisos do parágrafo único, do Artigo 2º, do Regimento Interno. (MAZZOTTA, 2001, p. 56-57).

Após várias transformações e sucessões de poder, segundo Mazzotta (2001), o SENESP deu lugar à Secretaria de Educação Especial – SEESP, após a reorganização dos Ministérios, no final de 1992 quando da queda do Presidente Fernando Collor de Mello. E essa é a estrutura que se tem hoje dentro do Ministério da Educação que trata, de forma segregada, os assuntos que se referem à educação de pessoas com alguma deficiência.

Fator relevante a ser ressaltado aqui é que “as iniciativas governamentais sobre educação especial, de âmbito nacional aparecem em um momento político tipicamente populista (1955 – 1964).” (MAZZOTTA, 2001, p.62).

Outro fator relevante para uma investigação é a constância de vínculos de alguns grupos com a estrutura do poder público, mesmo em períodos marcados por condições políticas diferentes. Assim, por exemplo, antes, durante e depois da vigência do regime militar instaurado em 1964, a nível nacional observa-se a continuidade da presença de certos grupos na condução da política de educação especial. (MAZZOTTA, 2001, p. 63).

Vale ressaltar também, que a presença do tema educação especial, na política educacional brasileira, “é recente, decorre do final dos anos 1950 e início dos anos 1960” (OLIVEIRA, 2004, p.64). Destinadas ao atendimento de alunos “excepcionais”, caracterizavam-se como uma política assistencial terapêutica que

permaneceu até 1990, segundo Mazzotta (1996). É a partir desse período que o MEC considera em documentos oficiais, a educação especial “vinculada ao contexto da “educação para todos” e numa perspectiva de interpretação como “educação escolar” (OLIVEIRA, 2004, p.64).

Trata-se de uma política integradora excludente a partir do momento que trata os alunos de diferentes modos dentro do mesmo espaço físico, rotulando-os como capazes e incapazes, uma vez que,

A escola não considera as diferenças individuais e culturais das crianças em sua organização social, transferindo para as pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais a adaptação ao modelo escolar existente. (OLIVEIRA, 2004, p.65)

Segundo Mantoan (1997) trata-se de uma “estrutura paralela que tem como objetivo maior beneficiar mais a sociedade do que o próprio deficiente, uma vez que mantém a grande maioria deles afastada do processo de interação social” (p.20)

O que parece ter ocorrido é uma desvirtualização do que deveria ser ou significar o termo educação especial, pois o que a história deste “subsistema” demonstra é que se denomina educação especial o atendimento educacional daqueles que destoam do cenário social por apresentarem “alterações orgânicas (estruturais ou funcionais)” consideradas estatisticamente como desviantes. Ou seja, a vinculação do termo se dá pelas características dos educandos “diferentes” e não pelas de um sistema “diferenciado”. A significação mais apropriada para o termo citado, da qual se apropria este estudo, é a apresentada por Carvalho (2000):

Especiais devem ser consideradas as alternativas educativas que a escola precisa organizar, para que qualquer aluno tenha sucesso; especiais são os procedimentos de ensino; especiais são as estratégias que a prática pedagógica deve assumir para remover barreiras para a aprendizagem. (p.17)

A educação é especial por ser construída com base em pressupostos teóricos e práticos diferenciados, necessários para que a educação vá além do paradigma do ensino homogêneo e engessado em tipos de aluno, proporcionando o surgimento de um sistema não excludente.

O mais inquietante é que os pressupostos da educação especial investigados até então parecem ser os mesmos da atual educação inclusiva no Brasil. Há em ambas as modalidades educacionais a problematização da questão da diversidade, porém o que se propõe é a adaptação do aluno com necessidades especiais ao modelo escolar no qual se insere. Isto é, “Depende de condições pessoais do/a aluno/a” (OLIVEIRA, 2004, p.66).

Contudo, no cenário da Educação Especial, principalmente após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, e a Declaração de Salamanca em 1994, percebe-se um movimento direcionando o aluno com necessidades especiais à educação comum, mas, ainda com a pressuposição de que a capacidade de inclusão seja do próprio aluno, moldando-se e adaptando-se quando possível ao modelo escolar proposto e intitulado como “Educação para todos”. Contudo, o que fica subentendido, é que a educação será para todos quantos se adaptarem às exigências da educação escolar comum, sem que essa modifique suas características, o que dificulta o desenvolvimento de um sistema de ensino que sirva, verdadeiramente, a todos.

3.2. Educação Inclusiva: uma “via de mão dupla”.

É fato que só se inclui algo que ainda não faz parte ou que por alguma razão está excluído. Por mais que o termo exclusão não tenha significado inversamente proporcional ao do termo inclusão, pois a inexistência da exclusão não pressupõe inclusão, um só existe em detrimento do outro.

Sobre a exclusão, pode-se dizer que é elemento histórico no Brasil, pois no terreno da educação, como já foram citadas, as minorias sempre estiveram à margem do sistema educacional. Assim se fez a educação dos índios – incluídos ou inseridos, ou subjugados ao ensino jesuítico, excluídos, portanto, de sua própria cultura; a educação das minorias sociais - que até o período imperial tiveram de se contentar com a oferta de educação primária com número reduzido de instituições, insuficientes à demanda social, enquanto a elite tinha acesso ao ensino secundário e superior; a educação especial – destinada a partir de 1950, aos “excepcionais”⁷,

⁷ Termo utilizado nos estudos da época, em desuso atualmente.

que até meados de 1990 estiveram compondo um sistema de educação à parte, de forma segregada e excludente.

Essa prática não aparece exclusivamente na segregação dos modelos escolares ou nas ações de negação ao direito do aluno estar e permanecer nas salas regulares. É representada também pela inadequação dos processos de ensino da educação dita regular e pelo “faz de conta” que o outro não está lá.

A escola pública, assumida atualmente como veículo de inclusão e ascensão social, vem sendo, no Brasil, inexoravelmente um espaço de exclusão, não só das pessoas com deficiência, mas de todos aqueles que não se enquadram no padrão imaginário do aluno “normal”. Além disso, as classes especiais tornaram-se verdadeiros depósitos de todos aqueles que, por uma razão ou outra, não se enquadram no sistema escolar. (FERREIRA & GUIMARÃES, 2003, p.108).

A exclusão pode estar presente até mesmo dentro do processo intitulado Inclusivo. Sua prática dependerá da maneira como as escolas, os professores, e os próprios alunos veem a presença do aluno dito diferente, na sala de aula comum.

A educação Inclusiva que se tem hoje resultou de diversas discussões sobre a educação das pessoas com deficiência, surgidas no final do século XVIII. De lá pra cá, políticas e campanhas de desenvolvimento da educação especial foram realizadas, deu-se o surgimento da política de integração nos anos de 1960, mas esses dados demonstram que, por mais passos adiante que fossem dados em relação a tal integração, a qual já “desde a proximidade física até a integração instrucional, nas classes comuns”, “a promoção do aluno de um ambiente mais restritivo para outro, menos restritivo, dependia dos progressos da criança responsável solitária por seus êxitos e fracassos.” (CARVALHO, 2000, p.27). Assim, como esclarece Mantoan, o processo de “integração” se apresenta seletivo e excludente:

uma estrutura intitulada “sistema de cascata”, que deve favorecer o ambiente o menos restritivo possível, oportunizando ao aluno, em todas as etapas da integração, transitar no “sistema” de classe regular ao ensino especial. Trata-se de uma concepção de integração parcial, porque a cascata prevê serviços segregados que não ensejam o alcance dos objetivos da normalização. De fato, os alunos que se encontram em serviços segregados dificilmente se deslocam para os menos segregados e, raramente, às classes

regulares. (MANTOAN, 1998a, apud FERREIRA & GUIMARÃES, 2003, p.114).

Poderia se pensar que, com a instituição de uma política de inclusão, ficariam definitivamente extintas as práticas de segregação e a exclusão dos alunos com necessidades especiais, porém a realidade é outra. O processo educacional inclusivo no Brasil em sua prática não fideliza os princípios da Inclusão, refere-se muito mais ao processo de integração, pois considera que a responsabilidade de transformação e adaptação seja do próprio aluno, ou seja, o “defeito” está na composição orgânica, social ou comportamental do aluno. Entretanto, segundo Carvalho (2000):

Se quisermos identificar defeitos, talvez tenhamos que procurá-los no próprio sistema educacional ou na escola, seja pela ideologia que perpassa as decisões dos administradores, seja pelas condições em que o processo ensino-aprendizagem ocorre.

(...)

Lembre-mos que as dificuldades se transformam em problemas na medida em que não sabemos, não queremos ou não dispomos de meios para enfrentá-las. Neste caso formam-se as barreiras, os entraves; alguns tornando-se crônicos e de mais difícil superação. (CARVALHO, 2000, p.58)

Seria necessária, para que se cumprisse a legislação vigente e se alcançasse os objetivos propostos para a educação, uma política que centrasse o objetivo no aluno considerando suas características de aprendizagem, sua individualidade e suas relações de interação. A inclusão refere-se a essa política, se observados os seus pressupostos que se relacionam com a idéia de reformulação do próprio sistema escolar na totalidade de elementos que o constitui. Educação Inclusiva significa um sistema de ensino com procedimentos heterogêneos e diversos que proporcionem um atendimento educacional eficaz e adequado a qualquer aluno que ingresse na escola.

Sendo assim,

O princípio básico da Educação Inclusiva é que todos os alunos, independente de suas condições sócioeconômicas, raciais, culturais ou de desenvolvimento, sejam acolhidos nas escolas regulares, as quais devem se adaptar para atender às suas necessidades, pois

estas se constituem como os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias (UNESCO, 1994, apud GLAT, PLETSH e FONTES, 2007, p.344).

Todavia, o que ocorre nas práticas escolares da Educação Brasileira atualmente é que Inclusão vem sendo confundida com Integração. Essa última traz como pressuposto a adaptação do aluno ao modelo escolar existente que se constitui fechado e seletivo, pois só caberá no ensino regular o aluno com deficiência que possuir condições particulares de estar e permanecer nas classes regulares; já a Inclusão deve ser entendida como o novo caráter da educação no Brasil. Ao referir-se à educação brasileira deveria estar implícito que se refere a todos os alunos, sem a necessidade expressa de denominá-la Inclusiva, até mesmo pelo cuidado de não se criar uma terceira modalidade de ensino, a exemplo da Educação e da Educação Especial. Para este estudo, Educação “Inclusiva” não se refere à outra modalidade de ensino, mas à reformulação dos processos e procedimentos do sistema de ensino brasileiro.

Inclusão pode ser traduzida em diversas significações, depende da ótica sob a qual se coloca o tema. Se entendermos inclusão como a prática de se matricular os alunos com necessidades especiais em salas regulares, estaremos falando da presença física do aluno na rede regular de ensino; se inclusão traduzir o significado de adaptar o aluno às práticas escolares já predeterminadas na rede regular de ensino, então se trata de possibilidade de integração em que o movimento de mudança parte do próprio aluno, isto é, quando possível, já que nem todos os alunos poderiam adaptar-se ao mesmo modelo educacional; mas, por outro lado, se inclusão significar uma modificação nos processos e procedimentos de ensino, na didática em sala de aula, nos conteúdos de ensino, nos objetos de aprendizagem e avaliação, e na relação professor- saberes docentes – aluno – aprendizagem refere-se então à Inclusão, aos direitos garantidos pela Constituição Federal de 1988 e outras leis, construindo uma educação realmente para todos.

O sentido do qual se trata aqui a inclusão é de uma movimentação de duplo sentido, com direções aparentemente opostas, mas que vão de encontro uma à outra sem interposição ou confronto, ou pelo menos que não deveriam se confrontar. Movimentos que se entrecruzam e se mesclam, e se estabilizam em “velocidades controladas” e assemelhadas – um universo novo e diferente capaz de

encontrar ajustamentos próprios a uma “via de mão dupla”, porém com “veículos” que não apenas se cruzam uns pelos outros, mas que partilham reciprocamente, em pontos determinados desta “via”, experiências de suas trajetórias.

Mantoan (1998a) compara a educação de caráter inclusivo a um “caleidoscópio”, instrumento que “precisa de todos os pedaços que o compõem. Quando se retiram pedaços dele, o desenho se torna menos complexo, menos rico” (p. 117). Isso quer dizer que se o sistema de ensino não contempla todos os elementos e sujeitos que o compõe, seu “desenho” aparece menos complexo, e mais, poderia dizer-se incompleto. Aqui, quando se fala em elementos e sujeitos que compõem o sistema de ensino, se faz referência às políticas públicas, à legislação, às práticas escolares, aos alunos e à formação de pessoal para educação com ênfase na formação de professores para o ensino fundamental (séries finais) e médio.

Esse último é entendido na abordagem escolhida neste trabalho como elemento fundamental para a efetivação do processo de reformulação do ensino com base no direito de inclusão. Se a sala de aula brasileira se compõe como espaço heterogêneo e complexo, devido às multiplicidades de perfis de aluno e de formas de aprendizagem existentes nela, o professor deve receber formação coerente com a realidade educacional que se apresenta para que se possa concluir que há adequação no processo, e para que o professor tenha condições de realizar seu trabalho de maneira satisfatória e coerente, removendo as barreiras da aprendizagem impostas seja pela inadequação da formação profissional (o esquecimento de políticas públicas direcionadas à formação docente), seja pela ineficácia das políticas educacionais existentes.

Assim, a remoção de barreiras para a aprendizagem pressupõe conhecer as características do aprendiz (o que não deve ser confundido como diagnóstico) bem como as características do contexto no qual o processo ensino-aprendizagem ocorre e, principalmente, analisar as atitudes dos professores frente ao seu papel que é político e é pedagógico. (CARVALHO, 2000, p 60-.61)

No caso da Inclusão, entende-se que a formação docente deve contemplar as diversidades, as limitações e as espécies de aprendizagem no que concerne às deficiências. Para que seja um profissional capacitado a trabalhar em salas

chamadas “de inclusão”, deve ser componente de seus saberes docentes os assuntos que relacionam as deficiências com o ambiente escolar e as relações sociais.

As exigências apontadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB, Lei Nº 9394 de 1996:

(...) atribui ao professor papel fundamental, identificando-se nele a responsabilidade pelas mazelas do sistema público de ensino, e paradoxalmente, ao mesmo tempo, o mágico poder de extirpá-las. Contraditoriamente, ocorre a construção de uma imagem heróica e mistificada do professor, ao mesmo tempo em que há um veemente apelo para que este se profissionalize por meio de um repertório de conhecimentos profissionais para o ensino. (SCHEIBE, 2002, p. 52)

Considera-se, portanto, que a formação do professor é um dos vértices da inclusão, capaz de cumprir ou não com os objetivos e proposições do sistema escolar de caráter inclusivo, mas não de forma a responsabilizar individualmente o professor e sim tratando a formação docente como algo amplo e dimensional dentro dos documentos e ações que regem e orientam as reformas educacionais.

O assunto formação de professores é tema central desta discussão ainda pelo fato de a Inclusão provocar uma reação em cadeia, pois a mudança no perfil do alunado implica em mudança na formação do professor para o ensino básico e, conseqüentemente, influencia ou modifica o paradigma do ensino superior no que tange os cursos de graduação em licenciaturas.

A Inclusão educacional, considerando os dados apresentados sobre seu surgimento e pressupostos teóricos, só será fato se após a investigação dos currículos de formação do professor e a análise das diretrizes curriculares referentes à licenciatura em Letras, demonstrarem a presença de elementos que assegurem uma formação coerente com o modelo educacional brasileiro que ora se apresenta.

A discussão que se segue nas próximas páginas deste trabalho tem o objetivo de buscar elementos significativos sobre a formação do professor de Língua Portuguesa, que remeta a conhecimentos necessários para a atuação em salas de aula inclusivas.

A inclusão que se aborda aqui é especificamente a de alunos com alguma deficiência nas salas de ensino regulares do Distrito Federal. Essa escolha se justifica pela realidade educacional enfrentada no DF, a qual possui 7.800 alunos

com alguma deficiência matriculados em salas de ensino comum, conforme o último censo escolar⁸, do ano de 2010, publicado pela Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal, em seu site oficial.

Essas informações se traduzem em mais um elemento que contribui para o andamento da pesquisa, alimentando o questionamento sobre a formação do professor de Língua Portuguesa para a educação inclusiva do Distrito Federal. São considerados importantes atores no cenário da formação docente e da discussão sobre a inclusão, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Letras e os currículos de graduação desse curso, formulados pelas instituições de ensino superior do DF.

Enfim, o que se quer levantar é se as Diretrizes Curriculares do MEC e os currículos de formação dos cursos de Licenciatura em Letras do Distrito Federal contemplam a discussão da inclusão de pessoas com deficiências em salas de aula de ensino regular. E, em contrapartida, saber se os professores em exercício, que trabalham em classes inclusivas, sentem a necessidade de, ao longo de sua graduação, haverem estudado e discutido sobre o assunto. Afinal, em que medida o tema inclusão, como disciplina curricular ou tópico de discussão em disciplinas que se referem à prática ou às teorias educacionais, contribui para o atual trabalho docente de Língua Portuguesa nas escolas do Distrito Federal, com atuação inclusiva?

⁸ A planilha quantitativa das matrículas de alunos deficientes nas classes comuns, retirada do site oficial da SEEDF, se encontra no anexo 1 deste trabalho.

4. CAPÍTULO III: METODOLOGIA

Para a composição deste trabalho escolheu-se como metodologia de pesquisa o estudo qualitativo com a abordagem do estudo exploratório, tendo como instrumento de coleta de dados a entrevista semi-estruturada, gravada em áudio, e a análise documental.

Segundo Lüdke e André (1986), “O estudo qualitativo, como já foi visto, é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada.” (p. 18). Dessa forma, entende-se que a metodologia mais adequada à elaboração do estudo pretendido sobre o tema formação de professores de Língua Portuguesa na perspectiva inclusiva do Distrito Federal, é a pesquisa qualitativa.

Além disso, o estudo realizado contém as “cinco características básicas” apresentadas por Bogdan e Biklen (1982) para que um estudo se configure como qualitativo: “A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.”; “Os dados coletados são predominantemente descritivos.”; “A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.”; “O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.11-12).

A pesquisa foi realizada em três fases, das quais a primeira se refere à análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras e outros documentos oficiais relacionados à formação do professor de Língua Portuguesa.

Na segunda etapa, realizou-se um estudo dos currículos de graduação em Letras, na modalidade presencial, de quatro Instituições de Ensino Superior - IES do Distrito Federal, das quais uma pública e três privadas, com a intenção de buscar informações sobre a inclusão, em especial, a inclusão de alunos com deficiência nas salas de aula de ensino comum.

A investigação dos currículos de graduação deu-se por meio da leitura das ementas das disciplinas referentes à prática pedagógica e às teorias educacionais. Tais documentos foram cedidos pelos coordenadores dos cursos de Letras das instituições escolhidas, identificadas no texto pelas letras A, B, C e D, pelo cuidado de não se divulgar os verdadeiros nomes, assegurando, assim, o sigilo dos dados. A escolha das IES se deve ao fato de as quatro instituições ainda manterem o curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, na modalidade presencial, no

Distrito Federal, e também por seus cursos estarem em funcionamento há um tempo considerável.

A investigação dos currículos tem lugar especial na discussão deste trabalho, pois significa, na abordagem escolhida, ponto de partida e de chegada para a discussão sobre a inclusão educacional e o fazer docente nas escolas brasileiras atualmente.

O terceiro momento da pesquisa são as entrevistas realizadas com cinco professoras da rede pública do DF, regentes de salas de aula inclusivas, de três escolas pertencentes à Diretoria Regional de Ensino do Plano Piloto/Cruzeiro. Duas professoras pertencem a uma mesma escola, duas à outra e, uma professora a uma terceira escola. Outro dado relevante a ser ressaltado é que todas as entrevistadas graduaram-se em IES do Distrito Federal.

As entrevistas foram pautadas em um roteiro de perguntas elaborado a partir do levantamento de dados realizado por meio da proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras e da investigação dos currículos de graduação do curso no Distrito Federal. A partir da verificação da ausência de temas relacionados aos pressupostos da inclusão, nesses documentos, é que se construiu o roteiro de perguntas, com a intenção de verificar o nível de envolvimento teórico-prático-metodológico, das entrevistadas, com a realidade educacional inclusiva.

Para o entendimento da dinâmica das entrevistas e seus objetivos, uma apresentação inicial de cada professora, em relação aos dados de sua formação e atuação na rede pública do DF, é realizada, para possibilitar o entendimento de suas falas, que terão alguns trechos reproduzidos no texto, e a relação entre os discursos e as características profissionais de cada uma.

As entrevistas foram possíveis por meio de solicitação, por ofício, da Diretoria da Faculdade de Educação e Saúde – FACES, do Centro Universitário de Brasília – UniCEUB, endereçado à Diretoria Regional de Ensino Plano Piloto/Cruzeiro. A autorização foi cedida pelo Núcleo de Monitoramento Pedagógico – NMP, setor ligado à Secretaria de Educação do DF, que detém as informações necessárias a essa pesquisa, como quais professores atuam em salas de aula inclusivas e o local de suas lotações.

Segundo Lüdke e André (1986), “Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele.” (p.1)

Esse conhecimento é, portanto, fruto da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos, a partir e em continuação do que já foi elaborado e sistematizado pelos que trabalharam o assunto anteriormente. Tanto pode ser confirmado como pode ser negado pela pesquisa o que se acumulou a respeito desse assunto, mas o que não pode é ser ignorado. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.2).

Sendo assim, o escopo metodológico elegido tem a pretensão de demonstrar a relação entre a teoria e a prática no que se refere ao discurso de inclusão escolar, proferido atualmente no Brasil, confrontando aquilo que foi levantado a cerca das Diretrizes Curriculares para a formação do professor de Língua Portuguesa e dos currículos de formação das instituições de ensino superior do Distrito Federal com o discurso dos professores em exercício.

5. CAPÍTULO IV: FORMAÇÃO E DISCURSO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA.

5.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Letras e outros documentos.

A formação do professor de Língua Portuguesa se mantém sob um campo orientacional, no qual cabe considerar documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras, dispostas pelo Parecer CNE/CES Nº 492/2001, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, dispostas pelo Parecer CNE/CP 009/2001, a Resolução CNE/CP Nº 1/2002 que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica e a Resolução CNE/CP 2/2002 que institui a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica. Sem esquecer, é claro, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96.

O Parecer 492/2001, que dispõe sobre as Diretrizes para o curso de Letras, apresenta como eixo norteador para sua proposta de diretrizes as exigências do mercado de trabalho, considerando como desafio da educação superior a preparação para o exercício profissional. A formação do graduado em Letras aparece de forma ampla, considerando que são inúmeras as vertentes do curso e, diversas as áreas de atuação deste profissional. O magistério, foco desta investigação, é apenas uma das áreas de atuação. (BRASIL, 2001, p.29).

Há nesse documento um entendimento da universidade como “um espaço de cultura e de imaginação criativa, capaz de intervir na sociedade, transformando-a em termos éticos” e, “leva em consideração os desafios da educação superior diante das intensas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas condições de exercício profissional.” (BRASIL, 2001, p.29).

Apesar de apresentar alusão às transformações da sociedade, o documento não faz referência a novos paradigmas educacionais, às transformações ocorridas, especificamente, no espaço escolar. Parece referir-se muito mais a uma

preocupação pertinente às transformações determinadas pela globalização devido à referência ao mercado de trabalho e ao exercício profissional.

Nessa perspectiva, as Diretrizes preveem como perfil do profissional de Letras, capacidades relacionadas ao conhecimento crítico do uso da língua, em especial a verbal, nos contextos das relações sociais. Ressalta que:

Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. (BRASIL, 2001, p.30).

A primeira referência à modalidade licenciatura, é feita no item dois do parecer, que se refere às Competências e Habilidades cujas são as mesmas para o bacharelado. Essas competências e habilidades visam à formação de profissionais para atuarem como “professores, pesquisadores, críticos-literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades”. (BRASIL, 2001, p.30)

Dentre essas competências, ressalta-se a “preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;” (BRASIL, 2001, p.30). Considerando que o magistério é uma das possibilidades de atuação profissional do graduado em Letras, pode-se inferir que dentro desta concepção de dinâmica do mercado de trabalho esteja inserida àquela que se refere ao ensino. Levando em conta, ainda, que a dinâmica de trabalho no cenário educacional, hoje, contempla e é movimentada por questões relacionadas à inclusão, então fica subentendido que o item dois do citado parecer refere-se implicitamente ao tema inclusão.

Mais adiante, no item três, em relação aos *Conteúdos Curriculares*, as diretrizes para o curso de Letras fazem referência à “prioridade à abordagem intercultural, que concebe a diferença como valor antropológico e como forma de desenvolver o espírito crítico frente à realidade.” (BRASIL, 2001, p.29). Nesse trecho, observa-se a referência, feita pelo documento, à somente um dos elementos da diversidade, a cultura. Não há qualquer indicação da necessidade de previsão de conteúdos que possibilitem o trabalho do professor, com alunos deficientes, no ensino inclusivo, pois deficiência nada tem a ver com cultura, mas é representação das diferenças e elemento da diversidade.

A partir da leitura das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Letras, não foi possível encontrar dados diretamente relacionados à inclusão. Algumas pressuposições puderam ser feitas, mas que dependem do olhar voltado ao conteúdo do documento, que é de ampla abordagem e se refere à preparação para o mercado de trabalho e à formação intelectual do graduado em Letras.

Com isso, para complementar a análise das orientações curriculares para a formação do professor de Língua Portuguesa, necessário se faz olhar para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, dispostas pelo Parecer CNE/CP 009/2001, em busca de elementos relacionados à ação pedagógica desse profissional em contextos de inclusão.

Esse documento é resultado de vinte e uma reuniões realizadas, “entre agosto de 2000 e maio de 2001”, por uma “Comissão Bicameral” designada pelo Conselho Nacional de Educação e Conselho Pleno. Após extenso relatório elaborado pela comissão, o voto da relatora resultou nos “Princípios orientadores para uma reforma da formação de professores”, do qual se ressalta um item relevante para a discussão sobre a formação para inclusão, o qual se refere ao lugar especial da pesquisa dentro dos processos de formação de professores, dado pelo documento que considera que:

O professor, como qualquer outro profissional, lida com situações que não se repetem nem podem ser cristalizadas no tempo. Portanto precisa, permanentemente, fazer ajustes entre o que planeja ou prevê e aquilo que acontece na interação com os alunos. (BRASIL, 2001, p.35)

Nessa perspectiva, a pesquisa é considerada fundamental no processo de formação docente, pois possibilita a autonomia do professor que passa a ter domínio não só dos conteúdos que ensina, mas da maneira como são produzidos esses conteúdos, além das adaptações de conteúdos, instrumentos e métodos de ensino, quando necessários. (BRASIL, 2001, p.35). Afinal, “Não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação.” (BRASIL, 2001, p.29).

Em relação, especificamente, ao tema inclusão de alunos com deficiências, no item dois do documento, onde se fala sobre o “Conhecimento sobre crianças, Jovens e adultos”, e é apresentada a preocupação com uma formação docente voltada à compreensão das diferentes formas culturais de caracterizar as faixas

etárias e períodos de desenvolvimento humano, é ressaltado que “Igualmente importante é o conhecimento sobre as peculiaridades dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.” Mas, é a Resolução CNE/CP nº 1/2002 que institui as Diretrizes para a formação do professor de educação básica que traz elementos mais consistentes em relação à inclusão e à educação de alunos com alguma deficiência.

No Art. 2º dessa resolução, referente à organização curricular de cada instituição, que deverá observar dentre “outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente”, “o preparo para: (...) II – o acolhimento e o trato da diversidade.”, observa-se uma referência indireta à inclusão, que possibilita a inferência da situação do educando com deficiência, por referir-se ao termo diversidade. (BRASIL, 2002a)

Já o Art. 6º, § 3º, inciso II, prevê “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as da comunidade indígena.”, fazendo referência direta aos educandos com necessidades especiais. O artigo em questão refere-se ao projeto pedagógico dos cursos de formação docente que, está relacionado à necessidade de propiciar inserção de debates contemporâneos mais amplos. (BRASIL, 2002a).

As duas abordagens da citada resolução parecem revelar um distanciamento entre as Diretrizes Curriculares para o curso de Letras e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, os quais deveriam se complementar uma vez que versam sobre matéria similar – a formação do professor de Língua Portuguesa.

Tal contraste decorre do fato de não haver a perspectiva da inclusão na abordagem sobre a formação do profissional de Letras, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação da área, apesar de ser posterior à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei Nº 9394/96, que prevê ações para a efetivação da inclusão. O seu Art. 4º, por exemplo, trata das garantias asseguradas pelo dever do Estado e, no Inciso III, há a previsão de “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;” (BRASIL, 1996).

Mesmo que na prática haja controvérsias em relação ao cumprimento dessas obrigações, na atual LDB e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação

de Professores para a Educação Básica, ao menos aparece, explicitamente, a figura do educando com necessidades especiais.

A LDB refere-se ainda à Educação Especial e, segundo o Art. 58 “Entende-se por educação especial, para efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.”. Esse artigo parece referir-se às classes, centros ou escolas de ensino especial, ainda existentes no sistema educacional brasileiro, bem como às novas classes de inclusão. O § 2º do mesmo artigo explica que “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.” (BRASIL, 1996, p. 18).

A mesma lei dedica, ainda, todo o Capítulo V, do Título V que trata das modalidades da educação, à educação de alunos com deficiências. E desse Capítulo destaca-se o Art. 59 que versa sobre questões asseguradas pelos sistemas de ensino como “currículo, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades.”, e ressalta-se o Inciso III, o qual revela serem assegurados, aos educandos com necessidades especiais, “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.”

O inciso III, portanto, incide exatamente sobre a questão mais relevante na educação de alunos com deficiência, a capacitação dos professores do ensino regular. O que parece não ter sentido é essa necessidade de capacitação ser prevista e reconhecida em lei ao mesmo tempo em que documentos orientadores da formação profissional de educadores sequer abordam o assunto.

A questão se torna ainda mais intrigante ao perceber o contraste existente entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Letras e as Diretrizes para curso de Pedagogia.

Esse último tem como objetivo formar professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental. Na Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, modalidade graduação em licenciatura, inúmeros elementos referentes à inclusão de alunos com deficiências foram encontrados, em consonância com que foi ressaltado anteriormente da Lei Nº 9394/96.

O item diversidade, abordado em diversos documentos oficiais brasileiros, aparece nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, porém em formato diferente, pois cita como elemento da diversidade as necessidades especiais. No Art. 5º, prevê que “O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:”, dentre outras coisas “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;” (BRASIL, 2006).

Outros incisos do mesmo artigo referem-se a esse tema, ao versar sobre as aptidões do egresso do curso de Pedagogia: “IV – trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;”; “V – reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;” (BRASIL, 2006).

É claro que as questões referentes à inclusão de alunos com deficiência como matéria das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia não assegura que as ações necessárias à efetivação da inclusão sejam tomadas na prática. Todavia, prever tais ações, discutir e causar discussões sobre elas são o primeiro passo em direção a isso. Se um currículo de formação docente tem como norte os pressupostos das Diretrizes Curriculares instituídas pelo Ministério da Educação e essas diretrizes apresentam referenciais sobre a inclusão, então é bastante provável que os currículos de graduação também apresentem.

Do contrário, como ocorre com as Diretrizes que orientam a formação do professor de Língua Portuguesa, aquilo que não está previsto no documento orientador da formação não tem razão de ser cobrado nos currículos formulados pelas instituições de ensino superior, que podem inclusive alegar estar de acordo com as Diretrizes Curriculares determinadas pelo MEC. Com isso conclui-se que, talvez, não sejam os currículos de graduação do curso de Letras, mas as próprias diretrizes nacionais para o curso a estar em desacordo tanto com a LDB 9394/96 quanto com a realidade do ensino brasileiro.

Isso causa uma reflexão pertinente à formação e ao trabalho docente em níveis diferentes de ensino. Pois, causa estranhamento que o professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, pelo disposto nos

documentos observados até aqui, recebe ou tem a possibilidade de receber informações, conhecimentos e teorias que contemplam o trabalho pedagógico em salas de aula de inclusão, e o professor das séries finais do ensino fundamental e o do ensino médio não.

Essa discrepância entre formação inicial do professor pedagogo e do professor de Língua Portuguesa só seria justificável se as deficiências não fossem algo permanente e irreversível como o são. Além disso, o profissional pedagogo tem grande relevância na formação do aluno com alguma necessidade especial, pois é responsável pela base de conhecimentos e aprendizados necessários à continuidade dos estudos desse aluno, mas não é ele quem irá ensiná-lo em níveis posteriores de ensino, serão professores graduados em áreas específicas do ensino como a Língua Portuguesa, por exemplo, os quais não possuem os mesmos conhecimentos, do pedagogo, sobre diversidade humana e inclusão, segundo a confirmação feita pelo levantamento de dados realizado aqui.

Contudo, já que as diversas deficiências são permanentes e se apresentam com grande complexidade de sintomas, comportamentos e graus de dificuldade durante o processo educacional dos alunos com necessidades especiais, resta saber como as instituições de ensino superior do Distrito Federal interpretam as diretrizes para a formação do professor de Língua Portuguesa e como os conceitos relacionados à diversidade e à inclusão estão contemplados em seus currículos de graduação do curso de Letras.

Além disso, as análises dos currículos de formação docente na área de Língua Portuguesa e do discurso de professores em exercício, têm o intuito de identificar os reflexos das Diretrizes para a formação do profissional educador de Letras nos currículos de graduação, verificar se esses currículos contemplam a discussão sobre a inclusão, averiguar por meio do discurso dos professores regentes de salas inclusivas a necessidade de haverem estudado e discutido o assunto e, ainda, analisar em que medida o tema inclusão, como disciplina curricular obrigatória ou tópico componente de disciplinas práticas, contribui para o trabalho docente na perspectiva inclusiva da educação do Distrito Federal.

5.2. Os currículos de graduação da licenciatura em Letras do Distrito Federal.

A análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação do professor de Língua Portuguesa direciona o olhar desta pesquisa para os currículos de graduação do curso de Letras, pois pode ser inferido que os pressupostos contidos nas Diretrizes estejam refletidos nos currículos formulados pelas Instituições de Ensino Superior do Distrito Federal.

A investigação feita acerca das Diretrizes para a formação do professor de Língua Portuguesa revela a ausência do tema inclusão em suas orientações. Ao analisar os currículos de graduação em Letras do DF, tem-se a mesma intenção de averiguar a presença dos pressupostos da educação inclusiva no repertório teórico das disciplinas de graduação que se referem à prática pedagógica e às teorias educacionais.

A primeira instituição analisada, instituição A, apresenta em seu currículo sete disciplinas que se enquadram nos requisitos⁹ da pesquisa, são elas: Psicologia da Educação; Organização da Educação Brasileira; Fundamentos de Desenvolvimento e Aprendizagem; Didática Fundamental; Estágio Supervisionado I; Estágio Supervisionado II.

A primeira das sete disciplinas refere-se às teorias psicológicas aplicadas à educação, fazendo referência à psicologia da aprendizagem, do trabalho e do comportamento docente e discente em sala de aula.

Apresenta, ainda, conceitos sobre o ensino-aprendizagem de conteúdos e a educação como processo social, tudo isso apoiado em conceitos básicos sobre o estudo do ser humano, como o humanismo de Rogers, o Cognitivismo de Piaget, a teoria comportamental de Skinner e a psicossocial de Erikson. Não há, porém, qualquer referência explícita à diferenciação dos processos de ensino-aprendizagem, dos comportamentos em sala de aula, considerando sua complexidade determinada pela heterogeneidade das turmas onde muitas vezes há um ou mais alunos com alguma deficiência. Pela interpretação que se pode fazer da descrição da ementa e do programa, não há, nem mesmo implicitamente, nada que se refira ao ensino inclusivo, que faça menção à presença de alunos com deficiências nas classes de ensino regulares.

Outra disciplina oferecida pelo currículo da Instituição A, refere-se à organização do sistema de ensino brasileiro e tem como base teórica a legislação

⁹ Disciplinas que se referem à prática pedagógica e às teorias educacionais.

educacional e as leis com aplicabilidade na educação. Não foi possível obter informações mais específicas do programa da disciplina, pois aparece dependente da delimitação feita pelo professor que rege a disciplina. Destacamos ainda, dessa ementa, a abordagem prevista dos níveis e modalidades de ensino que pode comportar noções de educação especial e inclusiva, porém como isso não se encontra de maneira expressa, é apenas uma suposição que surge da interpretação obtida durante a pesquisa.

O currículo em questão demonstra uma preocupação constante com instrumentos de ensino, pois aborda, em pelo menos três das sete disciplinas, questões relacionadas à avaliação, conteúdo, métodos, materiais didáticos, relação ensino-aprendizagem e comportamento, e conceitos básicos de desenvolvimento humano e infantil. Sobre esses dois últimos, infere-se que ao abordar desenvolvimento infantil se faça a distinção entre desenvolvimento típico e atípico, e que nessa perspectiva sejam apresentadas as variantes da composição biológica, sócio-afetiva e comportamental dos alunos ditos diferentes. Outro ponto que leva a uma inferência do mesmo tipo é a abordagem, dentro do item desenvolvimento infantil, da aquisição e desenvolvimento da linguagem, que ocorre de diversas maneiras em indivíduos de diferentes características.

Na disciplina Didática, que em muitas instituições possui a mesma nomenclatura, são oferecidos como conceitos sobre organização e planejamento do trabalho pedagógico, noções de currículo, processo ensino-aprendizagem, avaliação, recursos didáticos e estratégias de ensino. Há um item que chama a atenção, pois se refere à realidade educacional e ao papel do professor no processo escolar, porém as informações apresentadas a esse respeito são genéricas e dispostas em tópicos sem mais explicações que pudessem revelar alguma relação com a realidade inclusiva da educação brasileira.

Nas disciplinas dedicadas à prática docente, como Estágio Supervisionado I, há um item que se refere ao processo ensino-aprendizagem considerando suas condições física, psicológica e social. Se for levado em conta que tal processo se dá no próprio aluno, então essas condições citadas no programa da disciplina se referem às condições física, psicológica e social do aluno em seu processo de ensino-aprendizagem. Direcionando a uma abordagem em que se faz necessário mostrar a diferença entre os processos de ensino-aprendizagem de alunos diferentes.

No restante das orientações o estágio I se dedica ao plano de aula, à organização pedagógica, ao trabalho com livros didáticos e à seleção de materiais e conteúdos.

Já a disciplina Estágio Supervisionado II se detém a conceitos e teorias centradas no processo de ensino da leitura e da escrita. Orienta sobre o conceito de leitura e de escrita, a relação leitura, escrita e sociedade, a relação entre leitura e literatura, a avaliação da produção escrita e a sistematização gramatical. Tudo exposto de forma generalizada sem nenhuma referência à diferenciação de metodologias de ensino e propostas que se adéquem à educação inclusiva.

O que ficou claro na análise do currículo de formação do professor da Língua Portuguesa da Instituição A é que: 1º) Não há na grade curricular obrigatória, disciplina específica com abordagem à realidade educacional inclusiva; 2º) Mesmo nas disciplinas sobre teorias educacionais, a relação com o tema inclusão só é possível por meio de inferências e subjeções feitas ao texto descrito nos programas e ementas das disciplinas; 3º) As disciplinas entendidas como práticas não contemplam a realidade educacional inclusiva, pois não abordam o tema inclusão nas orientações sobre a prática pedagógica.

Com base nessa verificação é que se entende o distanciamento entre o ensino superior na modalidade licenciatura em Letras e a realidade escolar brasileira. É possível que o diálogo necessário entre a teoria e a prática para a formação adequada do professor para o trabalho docente na perspectiva da inclusão ainda esteja sofrendo falhas de comunicação, no âmbito da Instituição A.

Em relação à Instituição B, não foi possível ter acesso ao programa das disciplinas, apenas as ementas foram fornecidas pela instituição. E já de início é possível dizer que não há disciplina específica com abordagem ao ensino inclusivo. Foram analisadas dez disciplinas: Tecnologia Educacional; Filosofia da Educação; Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação; Libras; Sociologia da Educação; Psicologia da Educação; Organização do Trabalho Pedagógico; Organização da Educação Brasileira; Metodologia do Ensino de Português; Estágio Supervisionado de Prática de Ensino de Português.

Tais disciplinas têm o mesmo perfil das anteriores analisadas, quanto ao critério da pesquisa. A primeira disciplina a ser comentada, tem como tópico principal a filosofia da educação, seus conceitos e aspectos históricos, e o estudo da filosofia da educação para o século XXI. Apenas não é possível saber sob qual perspectiva,

pois a ementa não dá informações suficientes para que se possa afirmar ou negar a existência de elementos que se relacionem, mesmo que de forma implícita, com algum pressuposto da inclusão.

A próxima disciplina relaciona-se com a pesquisa em educação no sentido de orientar sobre a elaboração de um projeto de pesquisa, suas etapas, normas técnicas (relacionadas à ABNT¹⁰), estrutura de texto, aspectos gráficos, fontes de pesquisa e publicações científicas. Não está prevista a temática na qual a educação está envolvida, as realidades educacionais, e o desenrolar histórico da educação. Refere-se apenas a aspectos estruturais e formais de elaboração de um projeto de pesquisa

A disciplina Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), aparece com um texto reduzido, que apenas faz menção aos aspectos gramaticais da língua e ao suporte teórico. Não há nenhuma especificação em relação a esse suporte teórico, que está exposto, exatamente dessa forma, no texto da ementa da disciplina, a qual não possui mais que uma linha. Não há referência a métodos de ensino, à relação entre LIBRAS e a Língua Portuguesa, nem mesmo a aspectos que sirvam de apoio para a inclusão do aluno surdo ou às abordagens que contemplem e compreendam suas particularidades comportamentais e de aprendizagem.

A quarta disciplina, pertencente ao currículo da instituição B, está centrada no estudo sociológico da educação. Refere-se a temas como escola democrática e cidadã, a relação da escola com a sociedade e dentre os temas aparecem dois que teriam uma relevância no currículo voltado à inclusão: educação e diversidade; e contexto educacional brasileiro atual. Porém, como nada foi explicitado, resta a inferência de que a inclusão da pessoa com deficiência poderia ser abordada nesses dois tópicos.

A disciplina Psicologia da Educação oferece o estudo das principais correntes da psicologia educacional (não cita quais são), dos valores da educação e do relacionamento interpessoal na escola e na comunidade. Não há referências sobre desenvolvimento humano e infantil, ou processos de ensino-aprendizagem.

A organização do trabalho pedagógico, o projeto político pedagógico e questões relacionadas ao currículo são os temas presentes na ementa da disciplina intitulada “Organização do Trabalho Pedagógico.”

¹⁰ Associação Brasileira de Normas e Técnicas – ABNT.

Outra disciplina escolhida para a análise refere-se à organização da educação no Brasil, a qual é abordada por meio dos diversos documentos que compõem o arcabouço legal para a legislação da educação como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA e Lei Orgânica do Distrito Federal. Aqui também pode se inferir que a questão do aluno com deficiência esteja inserida na discussão da disciplina já que tais documentos trazem em seus artigos espaços específicos que abordam o tema da educação especial e os direitos do cidadão. Entretanto, assim como nas outras disciplinas, não há elementos comprovadores de tal abordagem.

As orientações que se remetem ao ensino da Língua Portuguesa abordam questões metodológicas gerais e abrangentes que se referem ao processo de ensino-aprendizagem, indicadores e critérios da avaliação do desempenho do aluno e análise de materiais instrucionais para o ensino.

A última disciplina escolhida, Estágio Supervisionado I é dedicada às práticas supervisionadas e à elaboração de relatório do ensino fundamental e médio, que se subentende estar relacionado à observação, realizada pelo aluno graduando, em escolas (isso não foi especificado na ementa).

Com base nos dados levantados, percebe-se que da mesma maneira que o currículo da instituição A, o currículo da instituição B demonstra alguma abordagem ao tema inclusão, presente de forma implícita e dependente da interpretação e entendimento de cada profissional à respeito do tema. Mesmo na disciplina de LIBRAS, que passou a fazer parte dos currículos obrigatórios, imposta por lei regulamentada por decreto¹¹, e que se refere a um âmbito de ensino específico do aluno surdo, não traz qualquer abordagem referente às formas, às metodologias e aos materiais de ensino, muito menos e à relação do aluno com o contexto escolar que, inevitavelmente, é diferenciada e complexa. Não há dúvida de que o aluno de graduação da instituição B, conclui sua graduação sem conhecer a realidade inclusiva da educação brasileira.

Na análise do currículo da instituição C foi percebido que dentre as trinta disciplinas componentes do curso de licenciatura em Letras, sete referem-se às teorias educacionais ou à prática pedagógica – Formação do Professor Pesquisador, Políticas e Fundamentos da Educação Básica, Produção e Análise de Recursos

¹¹ Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Didáticos, Didática, Estágio Curricular Supervisionado I, Estágio supervisionado II e Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS -, mas nenhuma apresenta como tema central ou tópico de discussão, a inclusão.

É necessário ressaltar que, segundo informações da coordenadora do curso de Letras da Instituição C, o currículo cedido está em fase de reestruturação e, por essa razão, não foi possível ter acesso aos programas das disciplinas.

A primeira disciplina analisada apresenta na ementa a preocupação com o perfil do professor licenciado em Letras, o papel dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e a formação de um professor na perspectiva da pesquisa tanto na área acadêmica como do contexto escolar.

Se for considerada essa perspectiva de pesquisa, mesmo que implicitamente podem aparecer os pressupostos da inclusão, dependendo do contexto escolar a ser analisado. O questionamento que se faz em relação a essa ementa encontrada é que a presença de assuntos referentes à inclusão, no corpo temático dessa disciplina, dependerá do conteúdo programático estabelecido pelo professor que ministra as mesmas. Pois, ao se falar em contexto escolar, realidade escolar e formação de professor pesquisador, há uma abrangência de assuntos que se relacionam a esses temas, os quais necessitam de uma delimitação feita pelo professor. Conforme a delimitação é possível que a inclusão e a discussão da educação de alunos com necessidades especiais no ensino regular, façam parte do escopo teórico da disciplina ou passem despercebidos.

Outra disciplina dessa instituição aborda a organização do sistema educacional brasileiro e suas políticas educacionais. Um dos temas abordados refere-se aos níveis e modalidades de ensino, dos quais fazem parte os conceitos de educação especial e educação inclusiva. Esse é um momento em que os alunos de graduação do curso podem ter a oportunidade de discutir sobre a ordem educacional do Brasil e refletir sobre sua própria formação profissional. Além disso, deveria ser o momento em que a realidade do ensino inclusivo fosse apresentada. Porém, como os programas das disciplinas não fizeram parte dessa análise, pelos motivos já mencionados, não há informações que possibilitem a afirmação sobre a abordagem de conteúdos referentes à inclusão.

A terceira disciplina analisada aborda questões referentes à análise de livro didático, critérios do PNLD, recursos didáticos e instrumentos de avaliação. Todos os conceitos apresentados na ementa da disciplina apontam para uma direção

única, não há indício de diferenciação entre recursos didáticos ou critérios de avaliação que contemple a prática docente em salas de aula inclusivas.

O currículo apresenta ainda, na ementa da disciplina Didática, conceitos sobre o trabalho docente, a didática, a escola e sua função social, de forma abrangente e sem nenhuma abordagem específica para atuação em educação inclusiva. O mesmo ocorre nas disciplinas de Estágio Supervisionado I e Estágio Supervisionado II, que se apresentam de forma genérica e ampla, sem especificações adequadas que denotem a complexidade do ensino brasileiro e a necessidade de conhecimentos que possibilitem o trabalho com a educação inclusiva.

A última disciplina analisada da Instituição C refere-se à Língua Brasileira de Sinais e revela elementos importantes para a formação do professor de Língua Portuguesa na perspectiva da Inclusão. Está previsto na ementa da disciplina LIBRAS a abordagem de temas que se coloca em destaque aqui: “História, Língua, Identidade e Cultura Surda.”: “Inclusão e ressignificação da Educação Especial na área da surdez.”

Essas duas previsões de conteúdos feitas pela ementa da disciplina em questão, ganha destaque especial no corpo deste texto, pois corresponde exatamente a busca que se vem fazendo durante todo o trabalho desta pesquisa: a explicitação de temas que se referem à inclusão de pessoas com deficiências. E mesmo que essa seja uma abordagem restrita a uma parte do universo da Inclusão (as deficiências auditivas), significa que o aluno concluirá o curso de graduação tendo conhecimento pelo menos de um tipo de deficiência.

A quarta instituição colaboradora com a pesquisa, Instituição D, apresenta dentro de seu repertório de disciplinas, seis que parecem ser relevantes ao tema inclusão e, dentre elas, não há nenhuma que aborde o assunto explicitamente, constituindo-se como uma disciplina específica do tema. Aprendizagem em Contextos Educacionais, Políticas e Gestão da Educação Básica, Formação e Prática Docente, Estágio Supervisionado I, Estágio Supervisionado II e Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS são as disciplinas que remetem aos critérios estabelecidos para a presente pesquisa.

De forma semelhante às outras três instituições avaliadas, há algumas disciplinas que apresentam assuntos ligados à psicologia, ao desenvolvimento humano e infantil, ao fenômeno da aprendizagem, que permitem uma inferência de

assuntos referentes à inclusão. Isso é possível, pois tais disciplinas apresentam em suas ementas focos de estudo e pesquisa nos quais podem estar inseridos os assuntos ligados às deficiências físicas e intelectuais.

Contudo, não há como afirmar a presença de temas ligados à inclusão de pessoas com deficiência por que essa abordagem é delimitada no programa da disciplina, pelo professor titular que o faz a partir da ementa. Os programas das disciplinas não foram fornecidos pela instituição, pois, segundo seu coordenador do curso, os programas são partes variáveis do plano de ensino que se modifica conforme a abordagem escolhida por cada professor. As ementas representam o conteúdo programático solicitado pela instituição, o qual o professor deverá seguir e tomar como base para o planejamento e programação da disciplina.

Há ainda disciplinas que fazem referência às políticas públicas relacionadas à educação, à gestão e legislação educacional, funcionamento do sistema escolar e de gestão e a relação Educação – Sociedade - Estado.

Existe a possibilidade, também nessas disciplinas, de inferir o tema inclusão por caber na discussão sobre as leis educacionais, sobre as ações do poder público em relação à educação, sobre a estrutura e os sistemas de gestão escolar, e principalmente na discussão que surge ao avaliar a relação entre a sociedade, a educação e o Estado.

Sobre a prática docente, uma das disciplinas refere-se ao papel social do professor, à organização do trabalho pedagógico, ao planejamento e avaliação, centrando as discussões em uma perspectiva de professor reflexivo e de prática investigativa. Mas, sem oferecer quaisquer outras especificações sobre a disciplina como, por exemplo, as realidades educacionais existentes que exigem dos professores uma postura reflexiva e de investigação.

Quanto ao Estágio Supervisionado que se divide em I e II, a instituição D aborda questões sobre a relação estabelecida entre sociedade e escola, a escola como o ambiente do conhecimento e políticas públicas para o ensino de língua portuguesa no estágio I. Dedicar-se à coleta de dados, à observação e descrição das práticas docentes e ao treino da docência dos alunos, futuros professores.

A última disciplina a ser analisada dessa instituição é a de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS que apresenta vários aspectos sobre a história da educação dos surdos, aspectos morfológicos, fonológicos e sintáticos, a relação entre LIBRAS e

Língua Portuguesa e os processos de significação e subjetivação no ensino-aprendizagem.

É importante ressaltar aqui, a abordagem sobre os aspectos históricos da educação dos surdos que possibilita uma remontagem de toda a trajetória da educação proporcionando informações, inclusive, sobre conceitos de educação especial e educação inclusiva. Para falar sobre os aspectos históricos seria necessário perpassar a história da educação da educação brasileira, da educação especial e da educação inclusiva. Esse seria um momento oportuno para a presença de temas relacionados à inclusão, porém não é possível fazer uma afirmação sobre essa abordagem uma vez que não se obteve acesso ao programa da disciplina.

Como se pode perceber com a análise dos quatro currículos selecionados, não há no repertório de disciplinas alguma que seja específica para a discussão sobre os aspectos da inclusão. Há em várias delas a possibilidade de se inferir o tema educação de alunos com alguma deficiência, como se ele estivesse nas entrelinhas e dependesse da direção interpretativa do professor que administra a disciplina a partir da ementa.

É claro que o tempo de duração dos cursos de licenciatura se apresenta como insuficiente para comportar tantos assuntos inerentes à educação e que tem a urgência em serem abordados. A carga horária de 2.800 horas, estipulada pela Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, para a formação de licenciados, dentre outras áreas, em Letras, dificulta a estruturação de currículos de graduação, que abarquem todo o referencial teórico necessário aos conhecimentos linguísticos, as diversas teorias educacionais e o conhecimento pedagógico necessário para a atuação no ensino, compreendendo, ainda, nesse conjunto, os pressupostos da inclusão.

Entretanto, dois pontos importantes podem ser ressaltados aqui: o primeiro é que a carga horária, estipulada pela referida resolução, é mínima, possibilitando às instituições formadoras de professores a autonomia para estruturação de seus cursos, respeitadas as exigências de distribuição da carga horária mínima (BRASIL, 2002b). O segundo ponto refere-se ao fato de que os pressupostos da educação inclusiva cabem, perfeitamente, dentro das discussões que se realizam nas disciplinas que se referem à prática e às teorias educacionais e pedagógicas. Pois, vale lembrar a afirmação de Almeida *et al.* (2007), que os objetivos para a educação

são os mesmos tanto para alunos considerados “normais” quanto para os que tem alguma deficiência.

O que se observa, da análise empreendida, é que mesmo em relação à disciplina de LIBRAS, que é obrigada por Lei e regulamentada por Decreto, não há, em alguns casos, coerência no que se refere à realidade educacional brasileira e no cumprimento de lei para educação dos surdos, pois a Instituição A sequer apresenta em seu corpo de disciplinas obrigatórias a Língua Brasileira de Sinais, e a Instituição B, expõe os saberes adquiridos, na mesma disciplina, de forma superficial como se observa no trecho destacado: “Aspectos básicos gramaticais da língua brasileira de sinais, Suporte teórico.”. Vale ressaltar que o trecho em destaque é o texto completo da ementa da disciplina.

A verdade é que, com raras exceções, a discussão sobre a inclusão caberá à abordagem dada pelo professor titular da disciplina que realizará o planejamento e programa baseado na ementa e em outros aspectos, como a própria formação acadêmica e a concepção sobre a educação brasileira, sistema de ensino e inclusão. O tema inclusão fica, dessa forma, em estado de espera, uma vez que não existe nenhuma exigência governamental para a sua abordagem nos cursos de formação de professores.

5.3. O discurso das professoras regentes: um desvendar das barreiras da inclusão.

As entrevistas realizadas com cinco professoras de três escolas públicas do Distrito Federal é a finalização desta pesquisa, pois significa o ponto de verificação, nesta pesquisa, dos reflexos tanto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Letras como dos currículos de graduação analisados. Revelam o entendimento, dessas professoras em exercício, sobre o processo de inclusão no Distrito Federal e as implicações proporcionadas pela perspectiva de formação encontrada nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nos currículos de graduação em Letras do DF.

A primeira professora entrevistada, professora Silvia, que concluiu seu curso de graduação em universidade pública do DF, no ano de 1991, trabalha com salas de aula inclusivas há quatro anos e atualmente leciona para o segundo e terceiro ano do Ensino Médio. Já a professora Jocélia, trabalha com o ensino inclusivo há

seis anos, teve a conclusão de sua formação inicial em instituição privada em 1993 e, hoje, trabalha também com segundo e terceiro ano do Ensino Médio.

Clara é professora do sexto e sétimo ano do Ensino Fundamental, formou-se na Licenciatura em Letras em instituição da iniciativa privada no ano de 1988 e sua experiência com a inclusão já tem vinte e um anos.

Ana está experienciando seu primeiro ano com a educação inclusiva. Graduou-se em Letras em uma instituição de ensino superior da rede privada, em 1996 e, atualmente, dá aulas para o nono ano do Ensino Fundamental.

A última professora entrevistada chama-se Joana, que há três anos trabalha com ensino na perspectiva da inclusão e concluiu sua formação inicial no ano de 2000, na iniciativa privada do Distrito Federal.

As perguntas¹² que compõem o questionário respondido pelas professoras apresentadas são relacionadas à prática de ensino de Língua Portuguesa, mas, sobretudo, à preparação das professoras para o ensino inclusivo, no âmbito da graduação do curso de Letras. Cada professora respondeu a vinte e uma perguntas, gravadas em áudio e analisadas posteriormente para a coleta dos dados relevantes à presente pesquisa, os quais serão apresentados a seguir.

A relevância dessas entrevistas se dá na medida em que se confronta o discurso dessas professoras com os pressupostos da inclusão educacional e com as ações governamentais em relação às políticas públicas para a inclusão, revelando as sensações do trabalho em sala de aula, e denunciando os processos de formação docente como possíveis lacunas dificultadoras da efetivação da inclusão.

O discurso das professoras colaboradoras se assemelha em muitos pontos importantes do questionamento a que foram submetidas. Uma das semelhanças é observada pelo conjunto de respostas dadas para a pergunta sobre a contribuição do curso de graduação em letras para o trabalho atual nas salas inclusivas¹³. Cem por cento dos professores revelaram não haver contribuição alguma e que durante o curso nada que se referisse ao tema inclusão foi abordado. Essa resposta negativa pode ser observada nas seguintes falas: “Nenhuma. Nunca é suficiente” (Professora Joana); “Para o trabalho de hoje na escola, nenhuma.” (Professora Ana); “Nenhuma” (Professora Clara); “Nenhuma” (Professora Silvia); “Nenhuma” (Professora Jocélia).

¹² O roteiro de perguntas utilizado nas entrevistas está no anexo 1 deste trabalho.

¹³ Pergunta nº 14 do Roteiro de perguntas que está em anexo.

Ao responder à questão, as professoras foram categóricas, e não há, como se pode perceber, nenhum indício de que o curso de graduação tenha sido voltado para a educação inclusiva ou que tivesse abordado alguma questão relevante e coerente aos seus pressupostos teóricos. Essas respostas podem ser consideradas como confirmação da brecha existente nos documentos norteadores da formação do professor de Língua Portuguesa, analisados aqui.

Claro que a falta de contribuição denunciada pelas professoras poderia ser justificada pelo fato de suas graduações terem ocorrido nas décadas de 80 e 90, algumas antes mesmo da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei 9394/96, que prevê assuntos referentes à inclusão.

Por outro lado, se forem observados os dados levantados, pela análise realizada neste trabalho, das Diretrizes Curriculares para o curso de Letras e dos atuais currículos de graduação do curso no Distrito Federal, se verificará que a ausência da previsão de temas que se referem à inclusão educacional ainda é presente. O discurso das professoras, portanto, é contemporâneo, uma vez que seus relatos apresentam dados que não se contrapõem aos dados levantados dos atuais currículos de graduação para a licenciatura em Letras.

Todas as entrevistadas revelaram que só tiveram noção do que tratava o tema inclusão no DF após terem o primeiro contato com a sala de aula inclusiva, o que foi extremamente complicado, segundo seus depoimentos: *“eu fiquei muito assim... chocada, eu não sabia como trabalhar com eles, por que a gente não recebe nenhuma orientação...”* (Professora Silvia); *“Olha, no início era muito complicado porque a gente tinha o aluno inserido no ensino regular, mas a gente não tinha condição nenhuma de trabalhar com esse aluno.”* (Professora Jocélia); *“Me senti mal, por que eu não sabia como trabalhar com eles. Fiquei assustada...”* (Professora Clara); *“Não, tranquilo, como em todos os anos.”* (Professora Joana); *“Eu não tive dificuldade por que nós somos assessoradas quanto a isso pela escola”,* mas *“a minha vontade de melhorar e de tentar trabalhar com mais facilidade não foi agraciada por que eu não tenho nenhum curso específico nessa área.”* (Professora Ana).

Percebe-se, pelos discursos destacados, que não houve, e ainda não há, nenhuma exigência de formação específica para que regressem as turmas regulares em que havia alunos com alguma deficiência matriculados, contrariando o que dispõe a atual LDB, em seu Art. 58, Inciso III, sobre a previsão de “professores com

especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.”

Pelo depoimento da Professora Ana, se tem muito clara a necessidade de realização de cursos e capacitação adequada para o trabalho com alunos com necessidades especiais. Para Souza e Prieto (2003), os professores são profissionais que, “para além do domínio de habilidades exigidas para o exercício profissional no ensino comum, deverá ter qualificação para concretizar o ‘especial’ da educação”. (*apud* PRIETO 2006, p.57). Como o curso de graduação em Letras não ofereceu e não oferece saberes relacionados à prática pedagógica na perspectiva inclusiva, há a necessidade de complementar a formação docente com cursos extracurriculares, de extensão ou especialização, para garantir um ensino de qualidade, nas escolas brasileiras de hoje.

Ao serem questionadas sobre tais cursos¹⁴, variadas respostas e diferentes posturas apareceram no discurso das entrevistadas. Apenas a professora Clara revelou ter feito curso de extensão por iniciativa própria, ao perceber a necessidade de ter contato com teorias não ensinadas na graduação e que se relacionam à Inclusão. A professora Jocélia iniciou o curso “Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD” oferecido pela Secretaria de Educação do DF, mas não conseguiu concluir por motivos particulares. Entretanto, mesmo sem concluir o curso a professora relatou que as aulas que assistiu, as discussões proporcionadas pelo curso e até mesmo a troca de experiências entre os profissionais que frequentaram o curso, foram de grande importância para o trabalho que exerce hoje com os alunos com deficiências inseridos nas salas regulares de ensino.

Das outras três professoras, Ana demonstrou vontade de realizar cursos, porém sente dificuldades para tanto, uma vez que sua carga horária é de quarenta horas semanais e, segundo ela, teria que realizá-los durante os fins de semana, uma tarefa difícil como se pode verificar na sua própria fala: “*é muito complicado pra quem tem família e trabalha quarenta horas (...)fica difícil, como eu te falei. Com filho e família, não sobra muito tempo. Mas eu gostaria e acho importante fazer cursos.*”

Já a professora Joana revelou não ter feito nenhum curso e não demonstrou preocupação em relação a essa necessidade. Ao ser questionada sobre o assunto

¹⁴ Pergunta nº 12 do roteiro em anexo.

respondeu que: *“Não, por que...não...ééé... não foi pedido meu, não foi preferência minha trabalhar com aluno inclusivo.”* E diz ainda, que não sente necessidade de realizar cursos pois, segundo suas palavras, *“tem a sala de recurso que apóiam a gente em tudo que a gente precisa e pede pra elas.”*

Quanto à sala de recursos, é uma figura presente no discurso de todas as professoras, como pode ser observada, também, no discurso da professora Silvia, ao responder sobre realizações de cursos. Ela relata que não fez nenhum curso e que não acredita na necessidade de fazê-lo, pois na sala de recursos há uma professora de português que tem conhecimentos em relação à educação de alunos com deficiência o que, em sua visão, supre as dificuldades do trabalho na perspectiva da inclusão, como se pode observar no seguinte trecho da sua entrevista: *“tem a professora de português da sala de recursos. Então ela, como ela sabe, como ela conhece bem a fundo cada menino, cada deficiência, cada limitação dos meninos,...então ela trabalha mais especificamente, por que dentro de sala de aula mesmo (...), é praticamente impossível você dar uma atenção diferenciada para eles.”*

Essa fala, reproduzida acima, revela que sua despreocupação em relação à sua especialização na área inclusiva se dá pelo fato de que o trabalho pedagógico, de ensino da Língua Portuguesa, realizado com o aluno com necessidades educacionais especiais não é feito por ela, mas por uma segunda professora que trabalha na sala de recursos, o que pode ser confirmado ainda, por outro trecho de sua entrevista: *“Eu não faço trabalho específico pra eles, quem faz esse trabalho é a sala de recursos. Entendeu? Então, a parte pedagógica mesmo é da sala de recursos, que faz um trabalho maravilhoso.”* A professora ainda revela que a presença de alunos com deficiência em sua sala se dá pela necessidade de interação social, *“Os meninos vem pra cá pelo social mesmo. A interação deles é mais a interação social.”*

Os depoimentos das professoras Joana e Silvia propiciam a recuperação de uma questão já abordada neste trabalho que se refere à formação continuada dos professores. Nesse sentido, argumentou-se sobre o perigo de se deixar, sob a responsabilidade dos processos de formação continuada, a abordagem de temas inerentes à educação brasileira como a inclusão, exatamente pelo fato de que a continuidade da formação depende exclusivamente da vontade individual de cada profissional. Isso se mostra claramente confirmado na fala das professoras em

destaque, que pelos motivos expostos nos trechos destacados, de suas entrevistas, não veem necessidade de aperfeiçoamento do seu ofício.

Essa visão particular vai de encontro à perspectiva de formação e prática reflexiva do professor que, segundo Perrenoud (2002) é “Chave da Profissionalização do Ofício” (p.09) de professor. O perigo que se observa na forma institucionalizada dos processos de formação inicial e continuada dos professores, que podem submetê-los a concepções fechadas e individualizadas do próprio ofício, é a possibilidade de se colocar em cheque a discussão de transformação da educação e das práticas docentes.

A formação continuada, inúmeras vezes responsável pela complementação dos saberes necessários ao trabalho do professor, não pode provocar expectativas quanto à sua eficiência emergencial, pois está inserida em uma “estratégia de profissionalização do ofício de professor” que conforme Perrenoud “Trata-se de uma perspectiva a longo prazo, de um processo estrutural, de uma lenta transformação” (2002, p. 09).

Enquanto esse processo se desenvolve lentamente, permanece a lacuna na formação docente, uma vez que nem a formação inicial nem a continuada atendem a demanda da Educação Inclusiva no DF, no caso das professoras entrevistadas. Nesse sentido, deixam de se profissionalizar e se mantêm em um processo de “proletarização” em que o professor “não exerce a profissão, é simplesmente um assalariado do ensino” (CASTRO, 1983, apud SÉRON, 1999, p.47). Nessa perspectiva, é importante ressaltar que educação inclusiva não pode ser entendida como uma modalidade de ensino à parte da educação geral.

A noção de proletariado, abordada por Castro (1983), é usada aqui, no sentido de demonstrar que, nos casos analisados, as professoras ao não refletir sobre suas ações pedagógicas no ensino inclusivo, acabam realizando tarefas determinadas por outros profissionais da escola. Ao não se envolverem com as especificidades do ensino de alunos com alguma deficiência, não contribuem para a própria profissionalização, por isso são percebidas como “assalariadas do ensino”.

A educação das necessidades educacionais especiais, no contexto do ensino regular, permite, tanto aos professores já atuantes quanto aos que estão em formação, rever os referenciais teórico-metodológicos que se alicerçaram na distinção entre educação especial e geral, uma vez que [...] a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais tem os mesmos objetivos da

educação de qualquer cidadão. [...] Incluir e garantir uma educação de qualidade para todos é, hoje, o fator mais importante na redefinição dos currículos escolares, desafiando a coragem das escolas em assumir um sistema educacional 'especial' para todos os alunos. (FREITAS, 2006, p.166, *apud* ALMEIDA *et al.*, 2007, p.2)

Os fatores da não profissionalização do professor e a ausência de reflexão do próprio trabalho, considerando o caso específico das entrevistadas, demonstram um entrave para a inclusão no que se refere à reflexão profissional e ao processo de profissionalização. Pois dificulta o trabalho pedagógico com o aluno que se diferencia por ter alguma deficiência, não pelos objetivos de ensino.

A presença da sala de recursos, que representa um ponto de apoio ao processo inclusivo, algumas vezes, atrapalha a efetivação desse processo se for considerado que constitui justificativa para a não realização de cursos e o desenvolvimento de uma postura de distanciamento entre o processo de ensino (competências e habilidades do professor) e o processo de aprendizagem (competências e habilidades do aluno).

Quando realizada a pergunta: Em que medida a escola auxilia o seu trabalho com a sala inclusiva?¹⁵, foi possível perceber a representação marcante da sala de recursos, na vida profissional dessas professoras, que se define aqui como “a salvação da lavoura”.

Em alguns aspectos percebe-se que essa é a única forma de auxílio para o trabalho com a inclusão, até mesmo pela ausência de subsídios governamentais e de abordagem específica sobre educação inclusiva nos cursos de graduação em Letras. Porém, analisando, por exemplo, o depoimento da professora Sílvia sobre o trabalho de Língua Portuguesa com alunos deficientes, a sala de recursos torna-se uma classe de ensino especial “maquiada”. Pois, se o aluno com alguma deficiência realiza atividades pedagógicas e de ensino de Língua Portuguesa em um espaço diferenciado com professor diferenciado, então se remontam os pressupostos da educação especial, na qual os alunos com deficiência eram ensinados, individualmente, ou em pequenos grupos assemelhados por características cognitivas de desenvolvimento, por professores específicos. A “maquiagem” está no fato de se efetuar a matrícula desses alunos na sala regular de ensino, mas ensiná-los em espaços segregados, o que causa maior torpor do que causara o modelo

¹⁵ Pergunta nº 17 do roteiro em anexo.

segregacionista da educação especial, pois há um faz de conta que o outro¹⁶ não está ali.

Outras questões apresentadas às professoras participantes da pesquisa reforçam a preocupação com a formação dos professores para o ensino inclusivo como, por exemplo, sobre as principais dificuldades enfrentadas no ensino de Língua Portuguesa em salas inclusivas. Foram apontadas pelas entrevistadas como maiores dificuldades para esse trabalho: a *“organização do pensamento mesmo, (...) tem alunos com deficiência que escrevem certinho (...) só na hora de organizar mesmo as idéias que é mais complicado,”* (Professora Jocélia); *“são as adaptações (...) a dificuldade é saber o que realmente posso trabalhar com aquele aluno com aquele problema.”* (Professora Clara); *“É fazer com que o aluno entenda aquilo que você tá falando, por que a capacidade intelectual de um aluno que tem algum problema é muito variada,”* (Professora Ana); *“A alfabetização, por que alguns alunos que ainda não são alfabetizados já vem com essa deficiência lá dos primeiros anos.”* (Professora Joana); A professora Sílvia não soube apontar as dificuldades por não realizar nenhum tipo de atividade com os alunos com deficiências matriculados em suas turmas.

Essas falas são importantes, pois revelam a dúvida e a insegurança da ação pedagógica, dessas professoras, na busca de objetivos e de resultados de ensino. Na verdade, elas não sabem ou não conseguem perceber o objetivo de aquele aluno, com alguma deficiência, fazer parte do ensino regular. Para Almeida *et al.* (2007), a proposta de escola para todos, corre o risco de anular a dimensão de individualidade que proporciona a cada aluno a oportunidade de aprender e ser inserido na vida social. É essa dimensão que parece não fazer parte do repertório de ações pedagógicas das professoras entrevistadas, talvez pela ausência dos pressupostos da inclusão em sua formação, ou talvez, como afirma Piccolo (2009), pelo fato de que as práticas pedagógicas são, historicamente, “direcionadas para alunos que concretizam muito mais uma representação social, do que um aluno real, de carne e osso”. (p. 366).

O que possivelmente ocorre é que há, considerando os relatos das entrevistadas e as abordagens encontradas nos currículos de graduação em Letras, uma espera por ações oficiais em relação à formação dos docentes para a inclusão,

¹⁶ “Outro” no sentido de ser diferente.

a exemplo do ocorrido com a disciplina de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, que só passou a fazer parte do currículo de graduação após regulamentação do Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, o qual institui a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como disciplina curricular obrigatória dos currículos de cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em todas as áreas do conhecimento e níveis de formação, como observa o Art. 3º do Capítulo II, do referido Decreto. (BRASIL, 2005.)

O resultado dessa espera é um não saber-fazer que atinge não só o professores, mas todos os profissionais que estão envolvidos com a educação. Entretanto, o que é importante ressaltar, é que os professores são os profissionais que necessitam de urgência nas mudanças, pois a permanência e a funcionalidade dos alunos com alguma deficiência, nas salas de inclusão, dependem do trabalho realizado por eles. No fim das contas, com a falta de ações governamentais e subsídios teórico-práticos, cabe ao professor “se virar” como pode.

As mudanças de perspectivas relacionadas à educação se referem a uma visão de favorecimento, na visão de duas professoras. Elas apontam que a educação mudou devido à oportunidade de o aluno deficiente ter acesso à educação, segundo as seguintes falas: *“A educação continua sendo a mesma, só que agora aqueles meninos que antes estavam escondidos em suas casas, fazem parte dela. É a oportunidade que mudou, por que eles estão no convívio escolar e são muito bem aceitos pelos (outros) meninos.”* (Professora Silvia); *“Mudou assim, no sentido de que essas pessoas tão tendo mais oportunidades. Por que antes, ficavam em casa, não estudavam, não faziam nada né, sem ir à escola.”* (Professora Jocélia).

As outras três têm opiniões variadas, uma acredita que a educação representa uma forma de não exclusão, segundo seu discurso *“é bom saber que as pessoas estão dispostas (...) tá sendo feito alguma coisa pra mudar esse negócio de excluir”* (Professora Clara). Outra vê a educação como algo do qual ela não participa, pois não concorda com o processo de inclusão. Ao ser questionada sobre a questão, disse que: *“Mostra pra gente que mesmo que a gente não queira, não tem jeito. (...) o aluno inclusivo deveria ser dado a um professor que quisesse e estivesse preparado.”* (Professora Joana). E a terceira respondeu que *“mudou em relação às perspectivas pessoais e profissionais para o meu trabalho*

individualmente". (Por outro lado) *"sabe-se que não há interesse político-social em mudar o quadro dessa situação de inclusão no país."* (Professora Ana).

As perspectivas relacionadas às práticas docentes são consequência da própria perspectiva em relação à educação brasileira, o que se pode observar pelos seguintes trechos das entrevistas: *"Mudou assim... o meu lado humano... sabe. Eu aprendi e aprendo muito com esses meninos. Mas as aulas mesmo, o trabalho não teve nenhuma mudança, até por que é como eu te falei, a professora da sala de recursos é quem mais lida com essa questão pedagógica."* (Professora Silvia); *"Essa atenção a mais que tem que ter pra explicar pra ele de novo... as coisas... por que ele não entende junto com os outros."* (Professora Jocélia); *"É a forma de ver (...) que não é só conteúdo (...) o conteúdo é só uma parte necessária, mas não é o fim, é o meio (...) pra se desenvolver outras Habilidades no aluno."* (Professora Clara); *"O que mudou é que a gente tem que adaptar a prova, às vezes, não pode ser a mesma"* (Professora Joana); *"me acrescenta mais experiência e domínio das atividades que exerço."* *"Mudou em relação às perspectivas pessoais e profissionais para o meu trabalho."* (Professora Ana).

A concepção de educação brasileira se reflete na visão que as professoras têm do papel social e profissional do seu trabalho.

Para o encerramento das entrevistas e tentar concluir uma linha de investigação, que foi centrada na experiência e postura das entrevistadas em relação ao processo de inclusão realizado no Distrito Federal, as professoras foram questionadas com a seguinte pergunta: O que significa inclusão para você?

As respostas obtidas confirmam mais uma vez o reflexo das perspectivas em relação à educação brasileira e das próprias práticas docentes, o que foi verificado por falas como as que se segue: *"fico até emocionada, mas acho que inclusão é amor"* (Professora Silvia); *"A inclusão vem pra isso, pra dar oportunidade pra essas pessoas se não elas ficam à margem"* (Professora Jocélia); *"A inclusão é fazer parte da sociedade, é poder opinar... dar direito a essas pessoas (...) com dificuldades maiores que as nossas (...), delas também poder opinar e decidir"* (Professora Clara); *"As pessoas tem que ter os mesmos direitos dos outros. Mas, as vezes, eu penso que da forma como estão tratando essa matrícula dos alunos com dificuldades na sala regular é que não é muito legal. Eu acho que estamos enganando uns aos outros."* (Professora Joana); *"A possibilidade de abranger o aluno com alguma necessidade de inclusão sócio-educacional no meio estudantil*

para que o mesmo não se sinta discriminado pelos demais e possa conviver melhor com a sociedade de modo geral.” (Professora Ana).

Percebe-se com a experiência demonstrada, no discurso das professoras participantes da pesquisa, que elas não sabem o verdadeiro significado de Educação Inclusiva. Isso demonstra a importância de se investigar os reflexos das ações governamentais e das posturas teórico-metodológicas assumidas nas instituições de ensino superior para a formação de professores, no atual contexto educacional, no que se refere à qualidade do ensino de alunos com alguma deficiência.

Os depoimentos transcritos demonstram que as dificuldades enfrentadas e as concepções sobre Educação Inclusiva são apenas reflexos da ausência de previsão dos pressupostos da inclusão tanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Letras como nos currículos de graduação formulados pelas Instituições de Ensino Superior do Distrito Federal. E mesmo que os currículos analisados não sejam os cursados pelas entrevistadas, foi perfeitamente possível adequar seus discursos aos atuais currículos de graduação do curso de Letras investigados por compartilharem da ausência de discussões sobre a Inclusão.

Não é possível fazer nenhuma generalização sobre a ação docente do Distrito Federal, na perspectiva inclusiva, a partir dos dados levantados por esta pesquisa. Mesmo por que a amostra não é suficiente para generalizar as constatações feitas nesta pesquisa. Entretanto, pode significar uma “luz vermelha”, no sentido de “atenção”, no que se refere à relação formação de professores e práticas docentes, no ensino inclusivo do DF.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Pensar a formação de professores hoje é, sem medida escapatória, pensar a educação inclusiva, pois não há como negar a presença dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas e salas regulares de ensino, e seu direito à educação plena e de qualidade.

As ações pedagógicas dos professores, nas salas inclusivas, dependem de uma formação específica para o atendimento escolar adequado de alunos com deficiência. O que não está previsto nas Diretrizes Curriculares para a formação do professor de Língua Portuguesa e não é contemplado pelos currículos de graduação em Letras das instituições de ensino superior analisadas neste trabalho.

A formação do professor de Língua Portuguesa para a educação inclusiva se constitui como uma lacuna do processo de inclusão, pois é resultado de uma reação em cadeia, provocada pela ausência de políticas públicas eficazes, que criem condições para que os alunos tenham educação de qualidade, mas que criem, também, condições de formação para os professores, elemento indissociável dessa educação de qualidade.

A análise das Diretrizes Curriculares Nacionais e outros documentos oficiais investigados, até revelaram certa referência ao educando com deficiência, mas de forma tímida e insuficiente para as exigências emanadas pela realidade educacional, como se visasse apenas cumprir uma exigência legal e global, influenciados pelos documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca de 1994, por exemplo, que impulsionou o movimento de inclusão no Brasil e em outros países. Representa muito mais uma ação protocolar do que meios subsidiários para a efetivação da inclusão.

Acredita-se que um dos motivos para a não contemplação dos pressupostos da inclusão educacional, nos quatro currículos de graduação em Letras do DF, analisados, seja a falta de orientações pertinentes à educação inclusiva nos documentos norteadores da formação do professor de Língua Portuguesa, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso.

Se for considerada a carga horária dos cursos de Letras, de 2.800 horas, estipulada pela Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, pode-se afirmar que é um tempo insuficiente para comportar os inúmeros assuntos relacionados aos pressupostos da inclusão. Contudo, essa carga horária é estipulada como mínima,

sendo que a estruturação do curso é feita com certa autonomia pelas Instituições de Ensino Superior.

Sendo assim, o curto tempo de duração dos cursos de licenciatura não pode ser considerado como justificativa para a não abordagem do tema inclusão. É um elemento dificultador para as ações das instituições formadoras de professores, mas não encerra possibilidades de direcionamento dos currículos do curso de Letras a uma perspectiva inclusiva.

Na impossibilidade de se instituir disciplinas específicas do tema em questão, uma proposta válida, para que os alunos de graduação em Letras tivessem contato com os pressupostos da Inclusão, seria a inserção desse tema nas disciplinas que se referem à prática pedagógica e às teorias educacionais. O que é perfeitamente cabível, se considerarmos que não deve haver diferenciação entre educação geral e educação de alunos com deficiência, uma vez que os objetivos de ensino são os mesmos.


O discurso das professoras entrevistadas representa o ponto de partida e de chegada no que se refere à discussão sobre a inclusão de alunos com alguma deficiência, pois suas falas, representadas pela dificuldade de atuação e despreparo em relação ao tema, revelam que na medida em que os pressupostos da inclusão aparecerem na formação inicial de professores, constituindo-se como elemento reflexivo da realidade educacional, é provável que se tenha uma barreira a menos no processo de operacionalização da educação inclusiva.

Os dados levantados pelos documentos oficiais, o discurso das professoras regentes e o quantitativo de matrículas de alunos com deficiências em classes comuns, que em 2010 foi de 7.800 alunos, possibilita a afirmação de que é imprescindível repensar os currículos de formação de professores de Língua Portuguesa e o papel que se quer assumir nesse processo tão cheio de entraves e desafios que se constitui o ensino inclusivo, atualmente.

Por todo o exposto, pela pesquisa realizada e pelas vivências pessoais, aparece a necessidade de continuidade desta pesquisa. Além de considerar que o tema em questão possui inúmeros elementos não aprofundados aqui e que são de extrema importância para a efetivação do processo de inclusão, como os currículos da educação básica e as adaptações necessárias ao ensino de crianças e jovens com alguma deficiência.

7. ANEXOS

7.1 Anexo 1: Quadro de matrículas de alunos com deficiências, em salas regulares, na rede pública do DF.



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL
DIRETORIA DO CENSO ESCOLAR

QUADRO 503 - PUB

MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CLASSE COMUM, POR TIPO DE NECESSIDADE EDUCACIONAL ESPECIAL,
SEGUNDO REGIÃO ADMINISTRATIVA
CENSO ESCOLAR DF - 17/03/2010
REDE PÚBLICA ESTADUAL

DRE	Visual	Auditiva	Física	Intelectual	Transformos Globais de Desenvolvimento	Deficiência Múltipla	Altas Habilidades / Superdotação	Não Diagnosticados	TOTAL
Piano Piloto/Cruzeiro	83	198	162	404	80	26	84	20	1.057
Gama	22	83	111	188	24	12	35	-	475
Taguatinga	41	110	133	381	35	27	31	70	808
Brazlândia	14	47	39	293	4	17	-	-	414
Sobradinho	18	59	54	398	22	37	58	-	646
Planaltina	21	71	108	282	33	34	50	15	614
Núcleo Bandeirante	12	67	67	236	9	27	10	2	430
Celiândia	35	174	210	739	27	35	49	4	1.273
Guará	16	46	81	115	17	8	9	4	296
Samambaia	22	46	103	169	9	7	4	-	360
Santa Maria	18	63	114	203	20	9	1	-	428
Paranoá	9	23	65	135	4	12	-	62	310
São Sebastião	15	41	63	116	7	20	18	7	287
Recanto das Emas	19	24	78	215	22	16	1	27	402
TOTAL	345	1.052	1.388	3.854	313	287	350	211	7.800

Nota: Incluídos 19 alunos com surdocegueira na deficiência auditiva.

FONTE: CENSO ESCOLAR

7.2 Anexo 2: Roteiro de perguntas utilizadas nas entrevistas.

- 1) Seu curso de graduação foi feito no Distrito Federal?
- 2) Há quanto tempo você é professor de sala inclusiva? E para qual série/ano escolar, de turma inclusiva, você dá aula?
- 3) Em sua sala há alunos com deficiências físicas, intelectuais ou cognitivas?
- 4) Como foi a escolha da turma?
- 5) A turma é reduzida? Se sim, quantos alunos tem na turma?
- 6) Como foi seu primeiro contato com a sala inclusiva?
- 7) Qual é a maior dificuldade (considerando as limitações de seus alunos) para o ensino de Língua Portuguesa na educação inclusiva?
- 8) Qual é o maior desafio da inclusão no que se refere ao trabalho do professor?
- 9) Em que medida suas práticas docentes tiveram de se modificar em detrimento da presença de alunos com deficiência na sala?
- 10) As políticas públicas contribuem para o seu fazer docente? Exemplifique:
- 11) Quais subsídios governamentais (cursos, treinamentos, palestras cartilhas, etc.) você recebeu ao escolher/receber uma turma inclusiva?
- 12) Você fez cursos de especialização na área da inclusão, após ter tido o primeiro contato com alunos especiais? Foi por iniciativa própria?
- 13) Você teve em sua formação inicial (graduação) disciplinas específicas ou que se referiram de alguma maneira ao caráter inclusivo da educação brasileira?

- 14) Qual a contribuição do seu curso de graduação para o trabalho pedagógico nas salas de inclusão? Você acha que a graduação foi suficiente?
- 15) Como a realidade educacional foi abordada dentro das disciplinas da graduação?
- 16) A que você relaciona o conhecimento que tem hoje sobre a inclusão?
- 17) Em que medida a escola auxilia ou contribui com o seu trabalho?
- 18) Como ocorre a mediação da relação entre alunos de uma sala inclusiva?
- 19) A experiência com a inclusão provocou alguma mudança em relação às suas perspectivas sobre a educação brasileira?
- 20) As experiências com a sala inclusiva e os conhecimentos adquiridos contribuíram para alguma mudança na sua perspectiva em relação à sua prática docente?
- 21) O que significa Inclusão pra você?

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Dulce Barros de; REZENDE, Aparecida Maria de Mendonça; SILVA, Elsieni Coelho da; CARVALHO, Nilda Maria de; SOBRAL, Osvaldo José; SILVA, Rejane Cleide Medeiros. *Política Educacional e formação docente na perspectiva da inclusão*. In: Revista Educação, v.32, n. 02, 2007. Disponível em: < <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2007/02/r4.htm>>. Acesso em: 10/07/2011.

ARANTES, Valéria Amorim (org.). *Inclusão Escolar*. São Paulo: Summus, 2006.

BELO, José Luiz de Paiva. *Educação no Brasil: a História das rupturas*. Disponível em: < <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>>. Acesso em: 20/03/11.

BRASIL, Congresso Nacional (1996). *Lei Nº 9394/96*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 06/04/11.

BRASIL, MEC/CNE/CES (2001). *Parecer Nº 492/2001*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Letras. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 06/04/11.

BRASIL, MEC/ CNE/CP (2001). *Parecer Nº 009/2001*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 15/07/2011.

_____ (2002a). *Resolução Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 06/04/11.

_____ (2002b). *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. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em 15/07/2011.

_____ (2006). *Resolução Nº 1, de 15 de maio de 2006*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação de Pedagogia, Licenciatura. Ministério da Educação: Conselho Nacional de Educação, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 06/04/11.

BRASIL, Presidência da República (2005). *Decreto 5626, 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 06/04/2011.

CARVALHO, Rosita Edler. *Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. *Educação Inclusiva*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. *Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade*. In: *Revista Educação*, v.32, n.02, 2007, p.343-356. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2/index.php/reeducacao/issue/view/67>>. Acesso em: 26/03/11.

LÜDKE, Menga; ANDRÊ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Integração x Inclusão – Educação para todos*. *Pátio* (Revista Pedagógica). Porto Alegre: Artmed, n.5, maio/jul. 1998 a.

_____. *A integração de pessoas com deficiência. Contribuições para uma reflexão sobre o tema.* São Paulo: Memnon: Editora SENAC, 1997.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. *Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas.* São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. *Saberes Imaginários e representações na Educação Especial: A problemática ética da “diferença” e da exclusão social.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

PERRENOUD, Phillippe. *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica.* Porto Alegre: Artmed, 2002.

PILETTI, Nelson. *História da Educação no Brasil.* São Paulo, SP: Ática, 2002.

PICCOLO, Gustavo Martins. *As bases do processo de formação docente voltado à inclusão.* In: Revista Educação Especial, v.22, n.35, 2009, p. 363-374. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em 20/07/2011.

PRIETO, Rosângela Gavioli. *Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil.* In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). *Inclusão escolar.* São Paulo: Summus, 2006, p.31-73.

SAVIANI, Demerval. *História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos.* In: Revista Educação, v.30, n.02, 2005. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2005/02/r1.htm>>. Acesso em: 10/07/2011.

SCHEIBE, Leda. *Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas.* In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.). *Formação de professores: políticas e debates.* Campinas – SP: Papirus, 2002, p. 47-62.

SÉRON, Antônio Gerrero. *Professorado, educação e sociedade: enfoques teóricos e estudos empíricos em sociologia do professorado*. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro; CUNHA, Maria Isabel da (orgs.). Campinas, SP: Papirus, 1999, p. 31-65.

SKLIAR, Carlos (Org.). *Educação & Exclusão – Abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Professor: Tecnólogo do ensino ou agente social*. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.). Formação de professores: políticas e debates. Campinas – SP: Papirus, 2002, p. 65-93.

VIEIRA, Sofia Lerche. *Políticas de formação em cenários de reforma*. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.). Formação de professores: políticas e debates. Campinas – SP: Papirus, 2002, p. 13 -46.