UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

CAMPUS ERECHIM

LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

LUANA APARECIDA DEZORDI LAZAROTTO

A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR FRENTE OS PROCESSOS DE INCLUSÃO

Erechim
2014

LUANA APARECIDA DEZORDI LAZAROTTO

A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR FRENTE OS PROCESSOS DE INCLUSÃO

Projeto de pesquisa apresentado como requisito para aprovação na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim.

Orientadora: Profª. Ms. Sonize Lepke

Erechim
2014

DGI/DGCI - Divisão de Gestao de Conhecimento e Inovação

Lazarotto, Luana Aparecida Dezordi
A Formação Inicial do Professor Frente os Processos de Inclusão/ Luana Aparecida Dezordi Lazarotto. -- 2014.
54 f.

Orientadora: Sonize Lepke.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de Licenciatura em Pedagogia , Erechim, RS , 2014.

1. Educação Especial e Inclusão. 2. Formação Inicial de Professores. 3. Universidades Públicas. I. Lepke, Sonize, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Dedico este trabalho primeiramente a Deus bem como, a minha família, que não mediu esforços para tornar este sonho possível.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente a Deus, por me iluminar e abençoar minha trajetória.

Ao meu pai Airton, e minha mãe Maria Jussara, pelo apoio e por tudo que sempre fizeram por mim, pela simplicidade, exemplo, amizade e carinho, fundamentais na construção do meu caráter.

Ao meu namorado, Rangel, por ser uma pessoa extremamente pacientemente e compreensível. Sou grata por sempre estar ao meu lado, dando conselhos, força, coragem e incentivo.

A Orientadora, Profª Ms. Sonize Lepke, pelo apoio, orientação e conhecimentos transmitidos. Sua presença foi de suma importância para a realização desse estudo. Você é maravilhosa!

As amizades que foram construídas ao longo de todo o processo Acadêmico. Em especial a três grandes pessoas: Anna Luiza, Cassiane e Tauana, agradeço pelas palavras amigas nos períodos mais difíceis, pelo apoio bem como, por todos os momentos em que passamos juntas.

Agradeço também, a todos que de alguma forma ajudaram, obrigada por acreditarem no meu potencial, nas minhas ideias, nos meus devaneios, principalmente quando nem eu mais acreditava.

A todos os meus colegas do curso de pedagogia, que de alguma maneira tornam minha vida acadêmica cada dia mais desafiante. Peço a Deus que os abençoe grandemente, preenchendo seus caminhos com muita paz, amor, saúde e prosperidade.

E por fim, porem não menos importante, agradeço a Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS por oportunizar todo meu processo acadêmico, bem como aos docentes do curso de Pedagogia, pela convivência harmoniosa, pelas trocas de conhecimento e experiências que foram tão importantes na minha vida acadêmica/pessoal e, que contribuíram para o meu novo olhar profissional.

A educação inclusiva só começa com uma radical reforma da escola, com a mudança do sistema existente e repensando-se inteiramente o currículo, para se alcançar as necessidades de todas as crianças.

Dulce Barros de Almeida

RESUMO

As discussões referentes à inclusão de alunos com deficiência em escolas públicas é um tema recorrente e polêmico. O conceito de inclusão tem sido discutido no Brasil, sob diferentes perspectivas e enfoques teóricos. Contudo, ao analisar mais intensamente essa temática tão pertinente, percebe-se a existência de um eixo comum em todas as perspectivas, de modo que as mesmas sinalizam que o processo de inclusão escolar tem como pressuposto a mobilização da sociedade para um novo olhar frente à diferença e a garantia de uma educação de qualidade para todos. Partindo desse contexto, o presente estudo teve como objetivo investigar se os cursos de formação de professores dos anos iniciais atendem as demandas das escolas do século XXI, especificamente quanto aos processos inclusivos das crianças com deficiências. Neste sentido, este estudo foi desenvolvido sob a ótica da pesquisa qualitativa, quanto à forma de abordagem e, com relação aos procedimentos de analise, foram realizadas pesquisas bibliográficas, documentais e em endereços eletrônicos das universidades públicas federais que ofertam o Curso de Pedagogia. Após a conclusão das leituras e análise dos dados obtidos, constatou-se que houve mudanças significativas na Educação Inclusiva mas, ainda necessita de uma série de inovações e responsabilidade tanto em relação ao poder público, quanto dos demais envolvidos, principalmente as escolas e instituições formadoras dos profissionais da educação, destacando maior relevância para as relações entre teoria e prática, ou seja, práxis pedagógica.

Palavras-chave: Educação Especial e Inclusiva; Formação de Professores; Universidades Públicas.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Proporção dos cursos de Licenciatura em detrimento dos demais cursos de graduação.

GRÁFICO 2: Proporção dos Componentes Curriculares.

GRÁFICO 3: Quantidade de Componentes Curriculares ofertados em relação a Educação Especial e Inclusão.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Percentual de Licenciaturas das Universidades Pesquisadas em Relação aos Demais Cursos de Graduação.

QUADRO 2: Curso de Graduação Escolhido para Pesquisa e suas características – Localização e Turno de Graduação.

SUMÁRIO

1 **INTRODUÇÃO** 11

2 **CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRIA E ARCABOUÇO LEGAL DA INCLUSÃO ESCOLAR** 16

2.1 PROCESSOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: ALGUMAS REFLEXÕES 19

2.2 LEGISLAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE 23

3 **FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO RIO GRANDE DO SUL** 26

3.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA. 31

3.2 REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORES FRENTE O ADVENTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. 32

4 **CONSIDERAÇÕES FINAIS** 40

REFERÊNCIAS 43

APÊNDICE 50

1 INTRODUÇÃO

A qualificação dos professores depende diretamente da formação inicial, viabilizada no Ensino Superior. Logo a temática da educação especial e inclusiva deve fazer parte do currículo de formação dos professores conforme sugerido pela portaria n° 1.793/94, Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) e Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE).

A educação para todos, assegurada pela Constituição Federal de 1988 e retificada por leis e decretos posteriores continua sendo uma realidade distante para algumas crianças e adolescentes com deficiência, pois além, da garantia da matricula, há a necessidade de garantir a permanência e o acesso ao currículo proposto. Neste sentido, o professor da sala de aula, o diretor da escola e os funcionários, precisam estar cientes do seu papel no contexto da educação inclusiva.

O educando, por sua vez, com ou sem deficiência precisa ter as sua especificidades respeitadas. Dessa forma, a metodologia e as estratégias de ensino necessitam ser flexibilizadas, permitindo que este tenha acesso ao saber formal. Porém, antes de modificar o ensino, o olhar e a forma de representar as pessoas com deficiência deve ser alterado. Ou seja, a deficiência não deve ser entendida como uma falta, mas sim como uma diferença e, somente partindo desse pressuposto, a escola mudará a sua postura e criará possibilidades para efetivação da inclusão.

Quando se fala em inclusão, torna-se relevante mencionar que este movimento escolar iniciou-se no Brasil recentemente e tem como marco referencial a Constituição Federal de 1988. A Inclusão, por sua vez, não cabe no modelo tradicional da educação, de modo que solicita outras propostas de ensino e possíveis aprendizagens. Este fato nos remete a uma realidade que não pode deixar de ser percebida: o papel e a formação do professor, uma vez que ele quase sempre encontra dificuldades para pensar e refletir sobre suas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, quando se busca inserir uma criança com deficiência nas salas de aula das redes regulares de ensino, encontra-se, na maioria das vezes, por parte dos educadores, certa dificuldade, bem como pré-conceito em lidar com a nova situação apresentada. É comum escutar dos mesmos que não foram preparados para estas situações ou que não fizeram esta opção (componentes curriculares e/ou eletivo) durante seu curso de formação.

Neste sentido, mesmo que nos dias atuais ocorra, por parte dos profissionais da educação, um debate relevante sobre a inclusão na rede regular de ensino, muitas vezes são

empregados conceitos errôneos sobre esta temática, acontecendo certa confusão entre os conceitos de inclusão e integração escolar. Contudo, apesar de os dois conceitos apresentarem propostas parecidas, há diferença, pois a inclusão configura-se como um conceito posterior a integração escolar e, segundo Carvalho (2007):

> [...] a proposta da inclusão é muito mais abrangente e significativa do que o simples fazer parte (de qualquer aluno), sem assegurar e garantir sua ativa participação em todas as atividades dos processos de ensino-aprendizagem, principalmente em sala de aula (p. 110).

Assim sendo, uma educação baseada na inclusão significa receber os alunos com ou sem deficiência de maneira igualitária, sem deixar de atender suas especificidades. A ausência de conhecimento do educador sobre as peculiaridades das deficiências, o não conhecimento das potencialidades de seus alunos e, a não flexibilização do currículo podem ser considerados fatores determinantes para a perpetuação de práticas pedagógicas distanciadas das necessidades reais, bem como para a falsa conscientização do processo de inclusão escolar. Ainda assim, segundo Mantoan (2005), a inclusão se configura como:

> [...] nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo. Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já inclusão é estar com, é interagir com o outro. (NOVA ESCOLA, 2005).

Neste sentido, para que tenhamos escolas verdadeiramente inclusivas e abertas às diversidades, torna-se indispensável que ocorram transformações na escola que conhecemos hoje. Segundo Perrenoud (1999), o processo da escola é indissociável de uma profissionalização crescente dos professores. Contudo, esta profissionalização necessita ser articulada com as escolas e seus projetos.

Segundo o autor, a prática reflexiva e a participação crítica são orientações prioritárias na formação de professores. Desta forma, levando em consideração a formação docente, é preciso que aconteçam conversas entre as universidades e as escolas, já que as universidades são as principais instituições de formação de profissionais da educação e consideradas, por excelência, lugares de reflexão e pensamento crítico. De acordo com Silva et al. (2010):

> É importante, contudo, que a formação inicial dos professores trate com solidez dos aspectos gerais que permeiam a educação especial permitindo que estes, percebam na sua prática de docência as necessidades especiais de seus alunos, assim como compreendam a educação inclusiva a partir de um olhar inclusivo. (p.71)

A inclusão requer educadores preparados para atuar na diversidade, compreendendo as diferenças e valorizando as potencialidades de cada um dos educandos, tendo como objetivo principal a promoção de um ensino que favoreça a aprendizagem de todos. A inexistência da formação provoca o fenômeno da pseudoinclusão, ou seja, ocorre apenas a presença do aluno, sem que o mesmo esteja devidamente incluído no processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, enquanto acadêmica concluinte do curso de Pedagogia da Universidade Federal Fronteira Sul – Campus Erechim/ RS, através da bagagem teórica absorvida, desenvolvi grande interesse pela área da educação inclusiva, por perceber o quanto a mesma se configura como componente ímpar para a construção de conhecimento. Para tanto, diante da importância da temática no contexto da educação e levando em consideração a formação do educador frente ao processo de inclusão, esta pesquisa teve como objetivos primordiais: realizar a revisão bibliográfica existente sobre a formação inicial de educadores e educação inclusiva; investigar se os cursos de formação de educadores atendem a necessidade das escolas do século XXI quanto aos processos inclusivos, bem como averiguar se as universidades públicas do Estado do Rio Grande do Sul, através da formação inicial nos cursos de pedagogia, ofertam aos futuros educadores componentes curriculares que discutam, reflitam e problematizem as questões pertinentes à educação especial e inclusiva.

Não obstante**,** a pesquisa procurou corroborar com Furasté (2006) quando enfatiza que para que se alcance um resultado aceitável em termos de pesquisa, torna-se relevante o uso de metodologias adequadas para nortear a mesma, de modo que esta necessita atender aos objetivos do pesquisador, uma vez que carece ir ao encontro da solução para o problema levantado.

A abordagem qualitativa, por sua vez, tem garantido uma favorável possibilidade de investigação em pesquisas realizadas na área da educação. Uma pesquisa com essa abordagem caracteriza-se pelo enfoque interpretativo. Referindo-se às pesquisas qualitativas, Minayo (1998) enfatiza que as mesmas buscam "[...] entender um fenômeno específico em profundidade. Ao invés de estatísticas, regras e outras generalizações, a qualitativa trabalha com descrições, comparações e interpretações" (p.38).

Assim sendo, este estudo foi desenvolvido sob a ótica da pesquisa qualitativa quanto a forma de abordagem, pois está preocupada em produzir informações relevantes sobre o tema e, segundo Gil (2007), esta tem a possibilidade de se familiarizar com o tema e construir análises que estimulem a compreensão do mesmo. Quanto aos objetivos, a pesquisa pode ser classificada como exploratória pelo fato de ter como principal finalidade desenvolver,

esclarecer e tentar relacionar conceitos e ideias, para a formulação de abordagens mais condizentes com o desenvolvimento de estudos posteriores.

Quanto aos procedimentos, foram realizadas pesquisas bibliográficas e documentais, analisando documentos nacionais referentes ao processo de inclusão de alunos com deficiência no contexto escolar, os quais se constituem de leis, diretrizes, decretos e portarias. De acordo com Ludke e André (1986), a análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

O levantamento de documentos legais e institucionais, a análise e a interpretação de dados, como mencionado anteriormente, caracterizam este trabalho como pesquisa documental. Segundo Gil (1999), a principal vantagem de utilizar fonte documental é que esta permite o conhecimento do ocorrido, bem como a verificação dos processos de mudança socioculturais e proporciona a aquisição de dados sem o acanhamento dos sujeitos.

Entretanto, antes de começar a descrever o processo, torna-se relevante evidenciar que, em um primeiro momento, a análise desta pesquisa seria realizada tendo como base seis Universidades Federais do Estado do Rio Grande do Sul. Contudo, ao coletar o material para a composição da pesquisa, os dados da Universidade Federal de Pelotas - UFPEL não foram encontrados. Portanto, para o tratamento dos dados, foram analisados os currículos (projeto pedagógico do curso, disciplinas ofertadas e ementas curriculares) dos cursos de licenciatura em pedagogia de cinco (5) Universidades Públicas do Estado do Rio Grande do Sul, sendo elas: Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).

Em virtude do apresentado, é necessário mencionar que esta pesquisa teve como objetivos mais significativos, a partir da revisão bibliográfica, analisar as propostas e os modos de organização dos currículos de licenciatura em pedagogia das universidades públicas do estado do Rio Grande do Sul, investigando nos mesmos a oferta de disciplinas referentes a educação especial e inclusão, a fim de problematizar a formação inicial dos professores frente este processo.

Diante do exposto, este trabalho foi dividido em introdução, capítulos dois, três e considerações finais, os quais discorrem sobre o advento da educação inclusiva, bem como a formação inicial do educador em relação a este processo. Deste modo, o capítulo 2, intitulado “Contextualização Histórica e Arcabouço Legal da Inclusão Escolar”, apresentou-se um panorama histórico da emergência da Inclusão Escolar, destacando as principais leis, decretos

e documentos que foram criados e ainda vigoram no país, os quais fomentam o advento, a obrigatoriedade e a permanência da Educação Inclusiva.

No terceiro “Formação de Professores nas Universidades Públicas do Rio Grande do Sul” serão trazidas algumas reflexões em âmbito geral sobre este processo, em especial dos graduados nos cursos de Licenciatura em Pedagogia. Este capítulo versará sobre o relevante papel que possuem as Universidades, tanto na questão de aprimoramento dos conhecimentos científicos, quanto na formação pessoal, moral e profissional do acadêmico.

O último capítulo, por sua vez, indicará ponderações acerca dos resultados obtidos na pesquisa, assim como a relevância da formação inicial do educador mediante os processos de Inclusão escolar.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRIA E ARCABOUÇO LEGAL DA INCLUSÃO ESCOLAR

A educação brasileira tem sido marcada por significativas mudanças decorrentes dos movimentos de democratização do acesso à escolarização básica e de educação inclusiva, as quais colocam em questionamento a organização da escola, a formação de professores, o processo de ensino e as práticas pedagógicas.

Neste sentido, ao considerarmos a educação como uma das molas propulsoras do processo de construção do indivíduo, torna-se relevante que reconheçamos também a necessidade de uma formação de professores que contemple os desafios impostos pelo paradigma da educação inclusiva. Para melhor entender o processo da Educação Inclusiva, é necessário compreender, primeiramente, que esta temática configura-se como um produto de intensas discussões, alicerçadas em contextos históricos definidos, os quais assinalam o progresso até mesmo de sua terminologia.

Ao verificar os registros históricos, constata-se que durante muito tempo o atendimento as pessoas com deficiência era realizado em hospitais psiquiátricos. Segundo Jiménez (1997), neste período a deficiência era considerada uma patologia, trazendo assim a concepção de cura do sujeito. Períodos depois, a deficiência passou a ser concebida pela medicina como uma doença incurável, nascendo então o modelo da institucionalização, o qual visava o acolhimento de pessoas com deficiência em ambientes especializados onde, na maioria das vezes, eram “depositados” e abandonados pela família e pela sociedade.

A partir da década de 50 e ao longo da década de 70, as pessoas com deficiência eram atendidas apenas em escolas especiais e, a partir daí, “inseridas” na sociedade. Para muitos autores, esse período é chamado de integração, pois surgem também as classes especiais nas escolas regulares, em que os “alunos educáveis” eram matriculados e segregados. Porém, segundo Sassaki (1997), isto apenas acontecia se a pessoa em questão alcançasse “[...] um nível de competência compatível com os padrões sociais vigentes” (p. 34).

De acordo com Vigotsky (1987), a deficiência não pode ser vista, a não ser como um problema de ordem social, pois “[...] podemos dizer que em uma análise psicológica não há qualquer pedagogia especial, diferente, em princípio para a criança com defeito. A educação de uma criança com defeito constitui somente um capitulo da pedagogia geral”. (p. 57). Percebe-se que o importante não se compõe no defeito, mas sim na criança, no sujeito, no ser social. E, partindo deste princípio, o processo de inclusão escolar começa a ser pensado a partir de 1970, contendo suas raízes, segundo Mantoan (2003), nos países nórdicos, os quais

vão aos poucos modificando seus sistemas escolares para inserir os alunos com deficiência nas redes regulares de ensino.

Em 1990, começou a se estruturar um movimento mundial na busca da educação para todos, que ocorreu na Tailândia e foi denominado de Declaração de Jomtien. Com isso alavancou a ideia de construção de espaços inclusivos e com eles o surgimento do paradigma de suporte, que propunha uma compreensão mais coesa da proposta inclusiva, tendo em vista o modo de modificação e adaptação social para o portador de necessidades especiais[1].

Embora a democratização da educação esteja garantida desde 1948 a nível mundial, em virtude da Declaração Mundial dos Direitos Humanos, a ideia da educação inclusiva ganhou destaque apenas em 1990 com a Declaração Mundial de Educação para Todos, a qual tem na educação básica um espaço de garantia do direito a igualdade e de oportunidade social. Com isso as minorias, até então excluídas destes espaços, começam a questionar e ao mesmo tempo a frequentar a escola regular[2].

Ainda neste período, uma nova reunião entre países dava continuidade à ideia de Educação para Todos com a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (1994). Nessa conferência o Brasil se comprometeu a transformar os sistemas de educação em espaços inclusivos. A seguir, destacam-se alguns trechos dessa conferência, onde são expostas as principais referências às ações governamentais:

> Capacitar escolas inclusivas comuns para atender todos os alunos, em particular aqueles que são portadores de necessidades especiais (...). Caminhar rumo a escola para todos – um lugar que inclua todos os alunos celebre a diferença, apoie a aprendizagem e responda às necessidades individuais (BRASIL,1994, p. 3,).

A inclusão, por sua vez, princípio assegurado na Declaração de Salamanca - resultado da Conferencia Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (1994), organizada pela UNESCO e financiada pelo Banco Mundial - é legitimada no Brasil por volta de 1996 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96. Esta lei trouxe um novo compromisso, bem como um novo desafio à escola e a todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem: a inclusão dos alunos com deficiência nas classes comuns das escolas regulares de ensino.

A Educação Inclusiva exposta na Declaração de Salamanca propõe-se a aperfeiçoar a qualidade do ensino para todos, sendo o agente das mudanças nas práticas educacionais das

[1] Denominação utilizada na época.
[2] Apesar de alguns autores discutirem essa denominação, utilizo a mesma para diferenciar a escola regular (espaço de todos) das escolas especiais (para pessoas com deficiência)

escolas, exigindo e provocando os professores a buscarem novas metodologias para a participação ativa de todos os alunos, especialmente dos alunos com deficiência.

A partir desta declaração, inaugura-se um novo paradigma educacional no qual se recomenda adequar a escola à pessoa com deficiência e não ao contrário, como até então ocorria. Neste sentido, os países são convidados a promover "[...] "escolas para todos", isto é, instituições que incluam todo mundo, reconheçam as diferenças, promovam a aprendizagem e atendam às necessidades de cada um" (CORDE, 1997 p.5). Corroborando com o argumento acima, Mantoan (2002), enfatiza que o real motivo pelo qual as pessoas com deficiência lutam em prol da Educação Inclusiva é, sem duvida, por uma melhor qualidade no ensino das escolas, evidenciando a transformação das mesmas com o intuito de se tornarem competentes para atender as especificidades de cada um dos alunos.

Não obstante, para responder às demandas da educação inclusiva e da Educação Especial, o Brasil tem deliberado políticas, organizado instrumentos legais e formulando diretrizes para assegurar sua organização. Dentre elas, cabe considerar a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001), a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas com deficiência (Brasil, 2001), as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), dentre outras.

Desta forma, ao se mencionar as políticas educacionais inclusivas, torna-se relevante compreender, que as mesmas sugerem a implementação de um sistema educacional que atenda as diferenças e necessidades de todos os sujeitos, sem discriminá-los ou segregá-los por suas dificuldades ou diferença. A escola inclusiva implica uma nova escola, pois adota os princípios de igualdade, liberdade e respeito à dignidade, de modo a fortalecer e manter na escola "todos" aqueles que precisam apropriar-se do conhecimento formal e estão em idade escolar (a partir dos 4 anos aos 17 anos completos).

Neste sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), em seu capítulo V, dispõe quanto à educação especial, entendendo-a como "[...] uma modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para alunos portadores de necessidades educativas especiais". A referida Lei delibera também sobre os sistemas de ensino, identificando que os mesmos deverão assegurar currículos, métodos e recursos educativos que atendam às necessidades de aprendizagem desses alunos.

Assim sendo o sucesso ou o fracasso na aprendizagem da criança com deficiência, configura-se como um reflexo da interferência pedagógica e também do perfil do professor que, com ela, atua como mediador no processo de ensino e aprendizagem. Potanto, inserir estas crianças ou adolescentes na rede regular de ensino, apresenta-se como uma proposta de mudança na perspectiva social e, de acordo com Ferreira & Guimarães (2003):

> É importante partir do principio de que a inclusão de todos, na escola, independentemente do seu talento ou de sua deficiência, reverte-se em benefícios para os alunos, para os professores e para toda a sociedade em geral. O contado das crianças entre si força atitudes positivas, ajudando-as a aprender a ser sensíveis, a compreender, a respeitar e a crescer, convivendo com as diferenças e as semelhanças individuais entre seus pares. Todas as crianças, sem distinção, podem beneficiar-se das experiências obtidas no ambiente educacional. Os alunos com deficiência, em especial, que quando em ambientes inclusivos, podem apresentar melhor desempenho no âmbito educacional, social e ocupacional. Eles aprendem como atuar e interagir com seus pares no mundo "real". (FERREIRA & GUIMARÃES, 2003, p.27).

2.1 PROCESSOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: ALGUMAS REFLEXÕES

Na atual conjuntura da nossa sociedade, as mudanças ocorridas e o imenso volume de informações, acabam refletindo no ensino. Desta forma, evidencia-se uma ampla transformação nos processos educacionais, de modo que a escola – ambiente privilegiado do saber - não seja apenas mera transmissora de informações/conhecimentos, mas sim um local que estimula e que valoriza a invenção e a descoberta, possibilitando com relação ao educando, um olhar mais crítico e reflexivo. Este deve ser um lugar de parcerias, troca de experiências, de afetividade no ato de aprender e desenvolver o pensamento.

Porém, torna-se necessário repensar o papel da escola, mais especificamente as questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, pois em pleno século XXI, precisamos formar seres humanos ativos, que exerçam sua cidadania de forma crítica e consciente, ou seja, necessitamos encarar o desafio de formar indivíduos "vivos, inquietos e participantes; com um professor que não tema suas próprias dúvidas; e com uma escola aberta, viva e posta no mundo" (Marchand, 1985, p.5.).

Por outro lado, refletindo sobre o papel do educador no processo de ensino e aprendizagem, Freire (1997) enfatiza a ideia de que ao educador faz-se necessária uma adequada formação e uma ampla cultura geral, a fim de que o mesmo possa trabalhar levando em consideração os dados presentes na cultura do aluno, ou seja, aqueles conhecimentos que

os mesmos trazem de outros lugares e de outras experiências, suas visões de mundo bem como, as leituras que fazem deste. Assim, em torno deste processo visualiza-se a amplitude e a complexidade que envolve o campo da formação e atuação dos professores na contemporaneidade.

Não restam dúvidas que na atualidade estamos vivenciando novas formas e relações a produção de informação, que de certo modo condicionam, bem como promovem densas transformações socioculturais, modificando e redefinindo o papel da escola e acima desta, a educação. Os avanços tecnológicos e a globalização colocam a escola perante novos desafios, dentre eles, evidencia-se de forma significativa a real formação do educador.

Neste sentido, para melhor compreensão do que se trata a formação de professores, torna-se necessário partir da contextualização histórica a qual emergiu tal processo. Sendo assim, a partir de estudos, é possível dizer que a formação dos educadores recebeu influência marcante da Ordem Religiosa Católica Companhia de Jesus, fundada em 1534 por Inácio de Loyola. Nesse período, a formação do educador cumpria um rigor pedagógico direcionado à formação dos jovens da época, dentro de rigorosos processos disciplinares.

Tempos depois, com o surgimento da Escola Nova, configura-se um diferenciado modelo de formação profissional, agora não mais pautado no rigor pedagógico de antigamente, mas sim, direcionado para a formação global do aluno, a partir da aquisição de novos conhecimentos. Sobre isso, Rivero e Galo (2004) afirmam que:

> Como consequência desses novos conhecimentos disseminados pelo mundo e, em busca da superação do tradicionalismo que sempre a caracterizou, surge na escola brasileira o movimento da escola nova que, ao exigir métodos ativos na formação global do aluno, provoca a necessidade de formar docentes qualificados para essas diferenciadas ações pedagógicas (p. 31).

Nessa sociedade do conhecimento, não há mais lugar para uma formação dogmática. Ao contrário, essa sociedade requer uma formação crítica e científica. Não obstante, com o advento da contemporaneidade, a sociedade exige novas competências dos educadores, pois não basta o docente ter aptidão técnica, necessita ir além. Neste sentido, é preciso que este profissional adéque em suas práticas diárias novas competências para que de fato qualifiquem, não somente seu exercício profissional, mas a educação de modo geral.

Ainda assim, no que diz respeito à literatura elaborada, levando em consideração à formação inicial de educadores, destacam-se várias exterioridades que carecem ser consideradas neste processo, como por exemplo, a necessidade de articulação entre a teoria e a prática, a valorização de conhecimentos e práticas docentes, bem como a consideração das instituições escolares como espaço de formação docente.

Segundo Freire (1997), a formação do educador é considerada um fazer constante, que se refaz permanentemente na ação docente, ou seja, esta não acontece somente pela mera acumulação de conhecimentos pré-determinados, mas se compõe com muitas ajudas, dentre elas os livros, os mestres, as aulas, as conversas entre professores, bem como o trabalho pessoal.

Ao conversamos e refletimos sobre a formação de educadores, não podemos ficar aprisionados apenas às aptidões técnicas e conhecimentos prontos - receitas - que serão transmitidos para os educandos, reduzindo desta forma, o papel do educador a um simples transmissor de informações. Segundo Codo (1999 apud Siluk 2012), nenhuma política de formação de professores será eficaz enquanto compreender o educador com um objeto suscetível de ser modificado, melhorado em função de planos pensados e executados por outras pessoas. Neste sentido de acordo com SILUK (2012):

> Uma educação de qualidade depende de uma formação teórica e prática de qualidade dos professores, pois a profissão de professor combina, sistematicamente, elementos teóricos com ações práticas. Uma sólida formação teórica lhe possibilitará captar melhor as distorções sociais, culturais de sua própria pratica, pois a ausência desta dificultará a analise reflexiva da prática, caindo no puro "praticismo" daí decorrente. (pag. 31).

Nóvoa (1992), por sua vez, destaca que é necessário reconhecer as carências dos atuais programas de formação de educadores para que se possa ir além, ou seja, construir projetos que possam gerar mudanças educativas, resgatando em cada educador suas histórias, experiências e seu saber, com o intuito de fomentar a "profissão docente". Com relação aos programas de formação docente, Ibernón (2004) enfatiza que as instituições formadoras de profissionais da educação deveriam ter o papel fundamental no acesso não somente do conhecimento profissional, mas também com relação a todos os aspectos da profissão docente.

Na concepção de Freire (1996), ensinar não se reduz a mera transferência de saberes prontos e cristalizados, mas sim, estabelece um exercício constante de autonomia, liberdade e amor ao trabalho. Ainda, para o referido autor, o ato de ensinar permite ao educador e ao aluno, ser tanto o sujeito que ensina quanto o sujeito que aprende.

Com relação aos profissionais da educação, segundo Nóvoa (1995) não existe uma "receita" eficaz para a formação de professores. Para ele, é necessário que se concretizem momentos de troca de conhecimentos nas escolas e universidades, criando gradualmente uma nova cultura nos processos de formação docente. Para o mesmo autor, a formação dos professores deve ser vista como uma renovação constante e unificada no dia-a-dia das

instituições de ensino, pois “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. (p.25).

Ferreira (2006) acrescenta que a educação inclusiva traz um novo modelo de educação. Sendo assim, torna-se indispensável que a formação dos professores também seja direcionada nesta perspectiva. Desta forma, torna-se relevante uma ampla discussão sobre a formação inicial dos professores frente o processo de educação inclusiva, tendo como objetivo fundamental a diminuição do abismo entre as suas hipóteses e a efetivação. Santos (2002), ao discutir sobre a formação inicial dos profissionais da educação na perspectiva da inclusão, afirma que:

> Pedagogia é o único curso de nível superior que possui instrumentos teóricos e experiência na formação de docentes do ensino especial e do ensino regular, capaz de “consagrar” uma formação coerente com os pressupostos da proposta da Educação Inclusiva. (pag. 72).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN’s) o pedagogo necessita ser educado em um contexto de atuação que leve em consideração a heterogeneidade humana, conforme explicitado nos artigos 5º e 10º deste documento. Assim, ao discorrer sobre o perfil deste profissional, as diretrizes apontam um educador capaz de:

> [...] V – reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;
>
> [...] X – demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, ético-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras. (BRASIL, 2006).

Minto (1998) ressalta que no Plano Nacional de Educação – PNE/MEC 1998, bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 9394/96), há uma grande ansiedade em incorporar nos currículos de formação docente, em níveis médio e superior, componentes curriculares e conteúdos que contemplem uma capacitação básica para medir o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência, uma vez que estes reconhecem que os educadores não estão capacitados para trabalhar com os mesmos. Rodrigues (2008), por sua vez defende uma formação docente que abarque os princípios da inclusão, quando aponta que “[...] a formação inicial de professores com relação à inclusão deveria toda ela ser feita contemplando em cada disciplina da formação, conteúdos que pudessem conduzir a uma atuação inclusiva.” (p. 11).

Entretanto, ainda muitas modificações necessitam ser executadas na formação inicial dos educadores, pois a mera inserção de componentes curriculares teóricos sobre as deficiências, apenas irão fornecer subsídios para o professor preparar suas aulas, não lhe mostrando como será o dia-a-dia em sala de aula. Por essa razão, torna-se relevante o contato (ainda no campo universitário) entre o futuro docente e os alunos com deficiência, a fim de gerar a desmistificação dos estigmas e prejuízos em relação à diferença, bem como um sentimento de aproximação entre esta realidade, buscando desta forma a reflexividade sobre o processo.

2.2 LEGISLAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE

Ao final do século XX, mudanças consideráveis nas políticas educacionais brasileiras indicaram novas perspectivas em relação ao fazer pedagógico, principalmente acerca das percepções que dão subsídios ao campo da formação docente.

A partir das discussões realizadas em conferências mundiais, como por exemplo, Jomtien (1990) e Dacar (2000), bem como documentos emitidos por organizações internacionais – Banco Mundial, Unesco e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE – a educação básica[3], detém maior prioridade em relação as políticas públicas de educação. Neste sentido, ocorreu, por parte dos governos grande concentração de esforços na reestruturação dos sistemas de ensino, levando em consideração, principalmente os programas de educação e os currículos voltados tanto para a formação docente quanto escolar.

Por consequência da universalização do ensino fundamental, o aperfeiçoamento na formação docente tornou-se imprescindível. De acordo com Libâneo (2003) é preciso levar em conta, no que tange a formação de professores, o planejamento e a execução de um currículo que contemple as novas demandas da sociedade, preferencialmente aquelas voltadas para a diversidade e equidade sociocultural.

Em termos legais, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 20/12/96 inicia uma etapa importante tanto para toda educação brasileira quanto à atual formação de professores. A referida lei estabeleceu novas exigências para esta formação, de modo que a primeira delas faz menção ao exercício da docência na educação básica, a qual torna-se necessária a formação de nível superior em cursos de graduação na

[3] No Brasil, com a Lei n. 9.394/96, a educação básica inclui a educação infantil, o ensino fundamental e o médio.

modalidade de licenciatura plena. Esta exigência por sua vez, decreta o fim das denominadas licenciaturas curta estabelecidas pela legislação educacional dos anos 1970, particularmente sancionadas pela Lei Federal 5.540/68.

Segundo a LDBEN, a formação inicial dos profissionais da educação básica é de responsabilidade preferencialmente das instituições de ensino superior (universidades, institutos superiores de educação, centros universitários e outras instituições legalmente credenciadas), nos termos do art. 62.

Levando em consideração esta formação, a abordagem mais significativa da referida lei esta localizada no Capítulo VI "Dos Profissionais da Educação". Entretanto é imprescindível mencionar que, neste aspecto, a LDBEN teve modificações legislativas ocorridas nos últimos anos. Neste sentido, o artigo 61 desta lei elucida quem são considerados os profissionais da educação escolar básica, bem como as habilitações necessárias para os seus exercícios:

> Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:
>
> I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;
>
> II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;
>
> III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.
>
> Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:
>
> I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
>
> II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
>
> III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (CARDOSO, 2009, p. 19).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e, as discussões sobre as Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Nível Superior têm-se, enfim, um novo eixo articulador da formação docente, o exercício profissional, ou seja, a prática do professor nas escolas. Neste sentido, segundo Fazenda (1998):

> A identidade não é um dado imutável nem externo que possa ser adquirido. É um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor,

> como as demais, emerge em dado contexto e momentos históricos, como respostas às necessidades postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade [...]. Outras profissões não chegam a desaparecer, mas se transformam, adquirem novas características para responder a novas demandas da sociedade. Esse é o caso do professor e essas considerações apontam para o caráter dinâmico da profissão docente como prática social. É na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que se buscam os referenciais para modificá-las. (p. 164).

Ainda assim, segundo a referida autora, a identidade profissional começa na formação inicial do docente, entretanto irá se concretizar nas salas de aula, ou seja, na vivência cotidiana e no processo de pensar e repensar a prática docente, levando em consideração as influências sociais e o contexto de trabalho. Nóvoa (1992) por sua vez, enfatiza que a identidade docente, não é um dado, uma propriedade ou um produto, mas sim, um lugar de lutas e conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO RIO GRANDE DO SUL

Ao longo desta pesquisa foram estabelecidas duas categorias conceituais para análise (Ludke e André 1986), sendo elas: a formação de professores, ou seja, o ensino superior e a educação inclusiva. A educação superior, em virtude de sua relevância na formação dos profissionais que atuam na sociedade contemporânea e, segundo Sguissardi (2000) "A educação superior no Brasil não é um desafio novo. Além de antigo, continuará sendo um enorme desafio que se desdobra em múltiplos desafios menores, todos eles de inegável e incômoda relevância" (p. 09).

A Educação Inclusiva, por sua vez, é abordada nesta pesquisa, especialmente como um componente curricular imprescindível à formação do docente para o ensino regular, uma vez que este encontrará alunos com deficiência e deverá adaptar tanto o currículo quanto as diferentes intervenções pedagógicas ao grupo de atuação.

Neste sentido, um estudo mais meticuloso sobre a formação de professores frente o advento da Educação Inclusiva, torna-se tema relevante de pesquisa, uma vez que estudos realizados por Carvalho (1998), Garcia (1999), Martins (2003), Mantoan (2002, 2003, 2004, 2005), entre outros, sinalizam que, para que a inclusão seja concretizada de maneira eficaz, é necessário pensar primeiramente na formação do professor. Carvalho (1998) aponta para o fato de que sem uma formação desses educadores, estamos fardados a pseudoinclusão, correndo-se o risco de apenas inserir uma criança no contexto escolar, sem que se efetivem, trocas significativas e enriquecedoras.

De acordo com Garcia (1999), cada vez mais vem se firmando a necessidade de acrescentar nos programas de formação de professores, conteúdos, habilidades e competências para aquisição de conhecimentos que permitam aos mesmos compreender a complexibilidade das situações educativas. Como já foi mencionado anteriormente, não basta apenas à inserção de disciplinas teóricas nas grades curriculares dos cursos de licenciatura, pois o trabalho com diferentes sujeitos, dentre eles alunos com deficiência, requer mudanças de atitude perante os mesmos.

Levando em consideração a formação de profissionais na área da educação, vale lembrar que a mesma é de encargo das Instituições de Educação Superior, assim como em

cursos de Ensino Médio[4]. O Plano Nacional de Educação, por sua vez, estabelece os princípios para essa formação e a LDB/1996 ponderou onde essa formação deverá ocorrer:

> A formação inicial dos profissionais da educação básica deve ser responsabilidade principalmente das instituições de ensino superior [...] onde as funções de pesquisa, ensino e extensão e a relação entre teoria e prática podem garantir o patamar de qualidade social, política e pedagógica que se considera necessário (BRASIL, 2001 b, p.143).

Desse modo, adequar ao futuro professor uma concepção com fundamento teórico e capacidade de reflexão crítica sobre os processos políticos e educacionais é a função primordial dos cursos que formam professores. A universidade, por sua vez, se configura segundo o Artigo 52 da LDB como "[...] uma instituição pluridisciplinar de formação dos quadros de profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão, de domínio e cultivo do saber humano [...]", oferecendo uma educação que ocorre desde a graduação até o pós-doutorado.

Ainda assim com relação ao papel da universidade na formação crítica do educador, torna-se relevante mencionar que a relação da práxis pedagógica aparece como dispositivo de lei, quando na década de 90, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96, instiga a relevância em se repensar a formação de professores no Brasil, acarretando mudanças nos currículos dessa formação. Simões e Carvalho (2002), que realizaram uma pesquisa destinada a compreensão do estado do conhecimento referente à formação inicial e práxis do professor no Brasil de 1990 a 1997, enfatizam que:

> [...] a relação entre a teoria e a prática aparece como questão central a ser trabalhada no âmbito da formação docente, especialmente quando a universidade vem sendo permanentemente desafiada pelas mazelas sociais e econômicas da sociedade brasileira. (pag. 163).

Corroborando para o melhor entendimento do que são as instituições de ensino superior, Wanderley (1983) sintetiza a mesma na seguinte formulação:

> Para mim, a universidade é um lugar – mas não só ela – privilegiado para conhecer a cultura universal e as várias ciências e divulgar o saber, mas deve buscar uma identidade própria e uma adequação à realidade nacional. Suas finalidades básicas são o ensino, a pesquisa e extensão. Ela é a instituição social que forma, de maneira sistemática e organizada, os profissionais, técnicos e intelectuais de nível superior que as sociedades necessitam. Situa-se na esfera da superestrutura dentro da Sociedade Civil, mantendo vínculos com a sociedade política e a base econômica. Serve normalmente à manutenção do sistema dominante, mas pode também servir à transformação social. Deve ter ampla autonomia para cumprir as suas finalidades, garantindo o pluralismo de ideias e a liberdade de pensamento. Em alguns países cumpre o papel destacado na formação política, cientifica e tecnológica, na critica

[4] Na modalidade "normal", segundo o artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

> das teorias que informam o desenvolvimento e no fornecimento de subsídios para a sua implementação e execução. Cabe-lhe exercer tarefas urgentes de compromisso social. (p. 11).

Tendo em vista os objetivos desta pesquisa, é indispensável mencionar que para o recolhimento dos dados e posteriores análise, foram selecionadas cinco (5) Universidades do Estado do Rio Grande do Sul, de modo que as mesmas configuram-se como instituições públicas de ensino superior, dentre elas, já citadas anteriormente, a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).

Levando em consideração os dados apresentados acima, o quadro e o gráfico a seguir ilustram o número de cursos de graduação que cada universidade pesquisada possui, bem como o percentual dos mesmos em detrimento dos cursos que formam professores, ou seja, as licenciaturas.

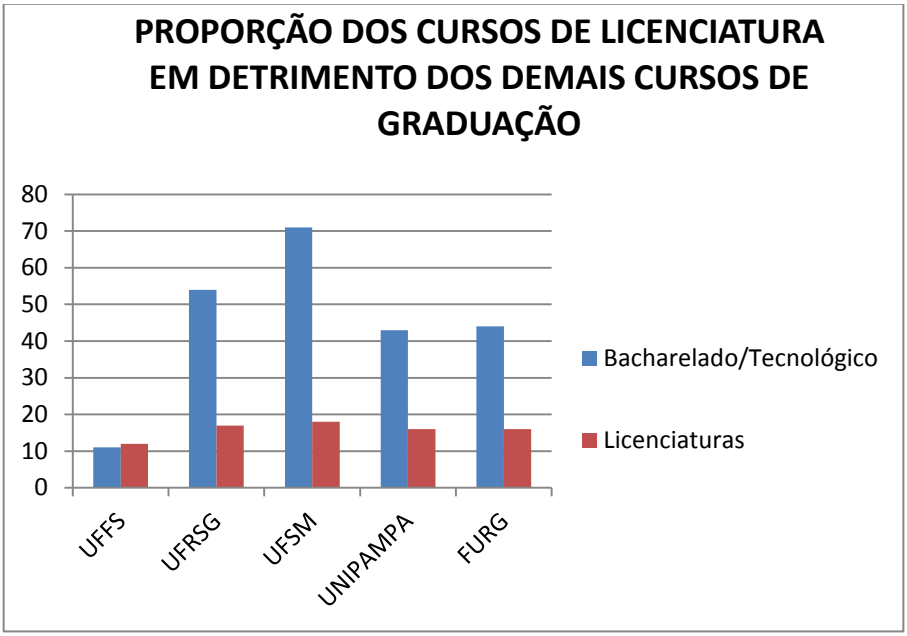
QUADRO 1: Percentual de Licenciaturas das Universidades Pesquisadas em Relação aos Demais Cursos de Graduação.

NOME DA INSTITUIÇÃO	UNIVERSIDADE	CURSOS DE GRADUAÇÃO[5]	LICENCIATURAS	%
UNIVERDIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL[6]	UFFS	23	12	52,17
UNIVERDIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	UFRGS	71	17	23,94
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	UFSM	89	18	20,22
UNIVERSIDADE[7] FEDERAL DO PAMPA	UNIPAMPA	59	16	27,11
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE	FURG	60	16	26,66

Fonte: Elaboração da autora.

[5] Somatória apenas dos cursos presenciais.
[6] A somatória dos cursos de graduação da UFFS foi realizada levando em consideração todos os campi.
[7] Ibidem.

GRÁFICO 1: Proporção dos cursos de Licenciatura em detrimento dos demais cursos de graduação.



Fonte: Elaboração da autora.

De modo geral, quando pensamos no ensino superior, existem três opções para que ocorra a sua integralização sendo elas: a licenciatura, o bacharelado e o tecnólogo. Cada uma das modalidades por sua vez, possui perfil de formação e intervenção profissional próprio. Neste sentido, a licenciatura, a qual se configura como a categoria de maior relevância para esta pesquisa, visa preparar o profissional para atuar como docente na educação básica, ao contrário dos demais, que excluem de sua formação a possibilidade de atuar neste nível de ensino.

Com relação ao quadro, bem como ao gráfico acima exposto, nota-se que grande parte dos cursos de graduação das Universidades pesquisadas não se constituem como Licenciaturas, mas sim bacharelados e tecnólogos. Contudo, enfatizamos que a UFFS, dentre a totalidade da oferta de cursos, apresenta menor disparidade entre as graduações, de modo que nesta instituição a predominância evidencia-se nos cursos de Licenciatura.

Como as universidades pesquisadas fazem parte apenas do mesmo estado, ou seja, não se localizam na mesma região, o quadro abaixo sinaliza a cidade em que cada Campus esta localizado. Não obstante, para o afunilamento do lócus de análise, o mesmo identifica o curso de graduação no qual foram retirados os subsídios.

QUADRO 2: Curso de Graduação Escolhido para Pesquisa e suas características – Localização e Turno de Graduação.

SIGLA	CURSO DE GRADUAÇÃO	LOCALIZAÇÃO DO CAMPUS	TURNO DE GRADUAÇÃO
UFFS	LICENCIATURA EM PEDAGOGIA	ERECHIM	NOTURNO
UFRGS	LICENCIATURA EM PEDAGOGIA	PORTO ALEGRE	NOTURNO
UFSM	LICENCIATURA EM PEDAGOGIA	SANTA MARIA	MATUTINO/NOTURNO
UNIPAMPA	LICENCIATURA EM PEDAGOGIA	JAGUARÃO	MATUTINO/NOTURNO
FURG	LICENCIATURA EM PEDAGOGIA	RIO GRANDE	MATUTINO/NOTURNO

Fonte: Elaboração da autora.

Assim como foi evidenciado anteriormente, esta pesquisa baseou-se especialmente em cursos de formação de professores e, como assinala o quadro anterior, o curso preferencialmente escolhido foi Licenciatura em Pedagogia. Nota-se que o mesmo, na maioria das Universidades pesquisadas, oferece dois turnos para a integralização curricular, sendo eles, Matutino (manhã) e Noturno (noite). Somente na UFFS e UFRGS este é ofertado pela parte da noite.

Considerando o modo como cada instituição refere-se ao perfil do futuro licenciado em pedagogia, observa-se que todas o caracterizam de maneira parecida, destacando que ao final da integralização curricular este profissional desenvolverá saberes docentes que incluam conhecimentos teóricos e práticos no campo da educação, bem como novos conhecimentos que irão mediar sua atividade nas instituições educativas e sociais, destacado também que o mesmo, a partir dos estudos e das ações, será capaz de criar e produzir propostas educativas para as diferentes realidades escolares ou não escolares, trabalhando de forma coletiva. Além disso, o mesmo, no decorrer da graduação, tornar-se-á um professor pesquisador e desta forma, construirá sua autonomia intelectual e profissional.

3.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA.

Tendo em vista que um dos objetivos primordiais desta pesquisa era analisar se através da formação inicial os cursos de Graduação em Pedagogia, ofertavam aos futuros educadores, componentes curriculares que discutem, refletem e problematizam as questões referentes à educação especial e inclusiva, o quadro[8] de análises se constituiu como um elemento ímpar para maiores detalhes desta problematização. Neste sentido, o mesmo foi subdividido em seis categorias, as quais foram consideradas relevantes para o processo, dentre elas: Instituição; Componente curricular referente à educação inclusiva; Caráter, Objetivo do componente curricular e Ementa do mesmo.

Portanto, após a construção do quadro de analise, evidencia-se em um primeiro momento que a UFRGS contém um número maior com relação a oferta de componentes curriculares que versem sobre os processos da educação inclusiva em detrimento das demais universidades pesquisadas. Ainda assim, a referida Universidade ao mencionar na grade curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia as disciplinas de "Educação Especial e Inclusão", "Acessibilidade e Tecnologia Assistiva na Educação Inclusiva", "Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais", "Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais: Normatização e Integração" e "Educação Especial, Docência e Processos Inclusivos", deixa claro quais serão os conhecimentos, habilidades e competências que os futuros educadores obterão ao final da integralização, tanto de cada componente quanto da graduação em geral.

Entretanto, destacamos maior relevância em relação ao componente curricular referente à Acessibilidade e Tecnologia Assistiva na Educação Inclusiva que, embora seja um termo recentemente incluído na cultura educacional brasileira, se configura como um conhecimento necessário ao ponto que ajuda na identificação de todos os recursos e serviços que contribuem de forma significativa na promoção ou ampliação de habilidades funcionais de pessoas com deficiência. Não obstante, de acordo com González (2002), "As respostas das tecnologias para a diversidade deverão ser contempladas como uma via de acesso à participação dos sujeitos na construção de seu conhecimento e cultura para poderem escolher uma vida independente e autônoma". (p. 184).

De acordo com Lauand e Mendes (2008), a educação de alunos com deficiência demanda o uso de serviços especializados durante boa parte da sua educação. Desta forma, a tecnologia

[8] Anexado em Apêndice

assistiva tem assumido um lugar de relevância, de modo que possibilita o acesso ao currículo, bem como a garantia da aprendizagem destes. Desta forma, de acordo com Carvalho (2001):

> [...] a informática e as demais tecnologias de informação e comunicação não representam um fim em si mesmas. São procedimentos que poderão melhorar as respostas educativas da escola e contribuir, no âmbito da educação especial, para que alunos cegos, surdos, com retardo mental, com paralisia cerebral, paraplégicos, autistas, multideficientes, superdotados, dentre outros, possam atingir maior qualidade nos seus processos de aprendizagem e de exercício da cidadania. (p. 67)

Com relação à UFFS, embora esta tenha apenas duas disciplinas que problematizam as questões pertinentes a Educação Inclusiva – "Educação Especial e Inclusão" e "Fundamentos da Educação Especial", a UFFS é a única Universidade pesquisada que demostra no Projeto Pedagógico de Curso (PPC), tanto o ementário dos componentes curriculares quanto seus principais objetivos.

As demais Universidades – UFSM, UNIPAMPA e FURG – apresentam assim como as outras duas instituições, os componentes curriculares que fazem relação direta com a Educação Especial e Inclusão. Com relação à UFSM, a mesma expõe de maneira mais sucinta apenas os principais objetivos de cada componente curricular, deixando visíveis as competências e habilidades que os acadêmicos alcançarão ao final de cada período.

A UNIPAMPA, por sua vez, embora não exiba os principais objetivos de cada componente curricular, mostra transparência com relação ao ementário de cada um, possibilitando assim, por parte do pesquisador, um olhar mais crítico sobre os processos, assim como conteúdos abordados nos mesmos.

Ainda, com relação ao quadro de análises, em um primeiro momento, é possível dizer que os assuntos estudados nas universidades pesquisadas são semelhantes e discutem os conceitos acerca dessa modalidade de educação, seguindo o conteúdo do disposto na Portaria nº 1793, assim como nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Neste sentido, compreender o percurso da Educação Inclusiva, bem como seus conceitos é base para entender o lugar relevante que ocupa ou deveria ocupar nas políticas públicas e educacionais. Desta forma, torna-se necessário não apenas conhecer para compreender, mas também para questionar a forma como se desenvolve esse processo.

3.2 REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORES FRENTE O ADVENTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

Ao longo da história da educação, a escola caracterizou-se como uma instituição seletiva e elitista, na qual servia preferencialmente aos interesses de um determinado grupo da sociedade. Contudo, devido aos grandes debates a respeito da igualdade de direitos, a mesma passou a democratizar-se. No entanto, tal acessibilidade conquistada, continua deixando à margem do processo educativo, muitas pessoas.

A formação clássica do educador, por sua vez, ao privilegiar uma concepção tradicional do processo de ensino e aprendizagem trouxe como aspecto primordial a essência de uma metodologia de ensino "universal", a qual serviria de forma comum a todos. Assim, por muito tempo, acreditou-se que existia uma metodologia de ensino-aprendizagem "normal" para todos os sujeitos e, aqueles que apresentassem alguma forma de dificuldade ou deficiência eram julgados como anormais, ou seja, fora do padrão, sendo assim excluídos do sistema regular de ensino.

No entanto, nos últimos anos, este modo tradicional de pensar o processo de ensino-aprendizagem tornou-se obsoleto, pois nota-se um considerável aumento no número de crianças e jovens com deficiência, matriculados nas classes regulares de ensino. Neste sentido, uma escola que se designa inclusiva é uma escola aberta à sociedade, provida de parceria e completamente fechada às discriminações. Na escola inclusiva o processo educativo é percebido como uma ação social, em que todas as crianças, jovens ou adultos independentes das suas especificidades, sexo, religião e etnia têm o direito à escolarização.

Esse novo contexto impõe um grande desafio à escola e aos profissionais que nela atuam, de modo que os mesmos necessitam aprender a conviver com a heterogeneidade, bem como buscar respostas para as diferentes formas de aprender das crianças e jovens, adaptando o ensino ao interesse e ritmo de cada aluno, ajudando-o desta maneira a progredir e ter experiências significativas de aprendizagem. Desta forma, de acordo com Mantoan (2003):

> A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência/e ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um (p.67).

Levando em consideração a formação do professor, Imbernón (2004), também enfatiza que as instituições educativas tratam o mesmo de forma centralizadora e hierarquizada, transmitindo a este, o papel de um mero executor do currículo prescrito, e não como protagonista. Por outro lado, pensando na inversão desta lógica Libâneo (apud PIMENTA 1996), salienta que ao se pensar em um currículo para a formação de professores, existe a necessidade da ocorrência de uma formação teórico-prática articulada.

Desta forma, com relação ao currículo da formação de professores, evidencia-se que a partir do final da década de 90, os currículos que delegavam o nome das disciplinas que iriam compor as grades curriculares das licenciaturas foram extintos e as instituições começaram a seguir a normatização das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

Com o emprego de novos conceitos, as Diretrizes Curriculares Nacionais apontam princípios, fundamentos e metodologias que servem de orientação para a organização dos cursos de licenciatura. Esses novos conceitos oferecem maior flexibilidade às Universidades, cabendo às mesmas desenvolver os conteúdos e escolher os componentes curriculares que atenderão ao disposto nas Diretrizes.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº1/2002, determinou que as instituições de ensino superior devam prever em sua organização curricular uma formação docente sólida e que considere os conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Assim, a Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais[9] como forma legal de comunicação e expressão, deliberando que sejam asseguradas formas institucionalizadas de apoiar seu uso, bem como indica a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia. Contudo Miranda e Filho (2012) argumentam que:

> [...] embora tenha sido incluída a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como componente curricular obrigatório para todos os cursos de Licenciatura, por força do Decreto nº 5.626/2005, entende-se que isto não é suficiente para formar professores para o trabalho pedagógico numa perspectiva inclusiva. (pag. 148).

Entretanto, segundo Pinheiro (2010 apud Miranda e Filho 2012), os cursos de Pedagogia normalmente excedem o componente obrigatório de Libras, propondo também outro, relacionado à Educação Especial/Inclusiva. Com relação aos componentes curriculares ofertados pelas Universidades, Macedo (2010), salienta que ter um número reduzido de disciplinas que abordam a temática da Educação Inclusiva, pode dificultar a compreensão por parte dos graduandos, sobre os aspectos mais relevantes deste processo. No entanto, segundo a mesma autora torna-se relevante:

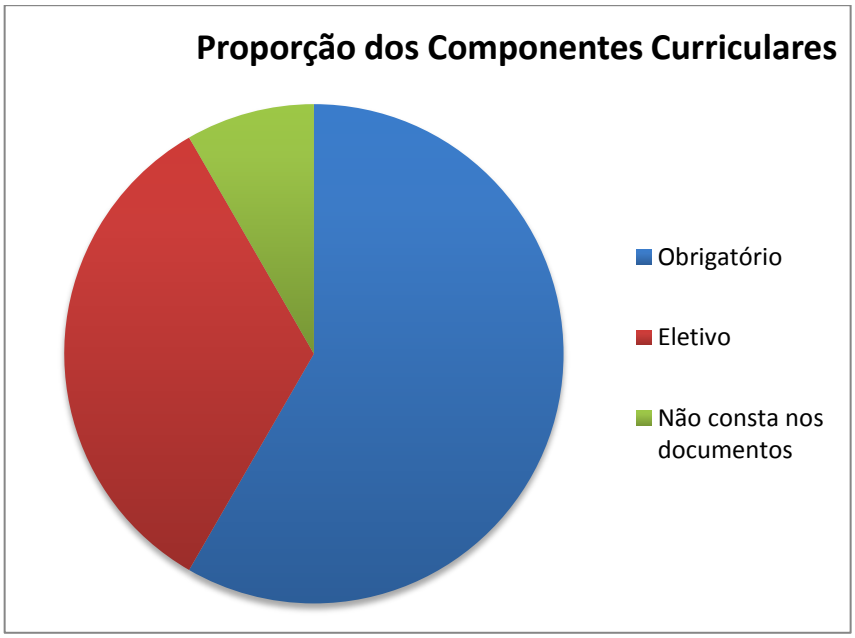
> [...] reconhecermos a importância de os cursos de Pedagogia oferecerem, ao menos, uma disciplina sobre a temática em sua matriz curricular. Há alguns anos, a Educação Especial, não era contemplada, enquanto conteúdo curricular obrigatório,

[9] Com relação à Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, entendemos que a mesma configura-se como um Componente Curricular de extrema relevância quando pensamos nos processos inclusivos de educação. Todavia esta disciplina não esta sendo analisada na referente pesquisa.

> nos cursos de Pedagogia, mas apenas como conteúdo de uma habilitação específica (p.85).

Tendo em vista as questões mencionadas anteriormente, o gráfico abaixo ilustra a proporção dos componentes curriculares obrigatórios com relação ao percentual eletivo das cinco universidades pesquisadas. Observando o gráfico, evidencia-se que existe um maior número de componentes curriculares obrigatórios, os quais, por sua vez, versam sobre conceitos, legislação, aspectos de relevância, bem como fundamentos teórico-práticos referentes ao processo de inclusão.

GRÁFICO 3: Proporção dos Componentes Curriculares

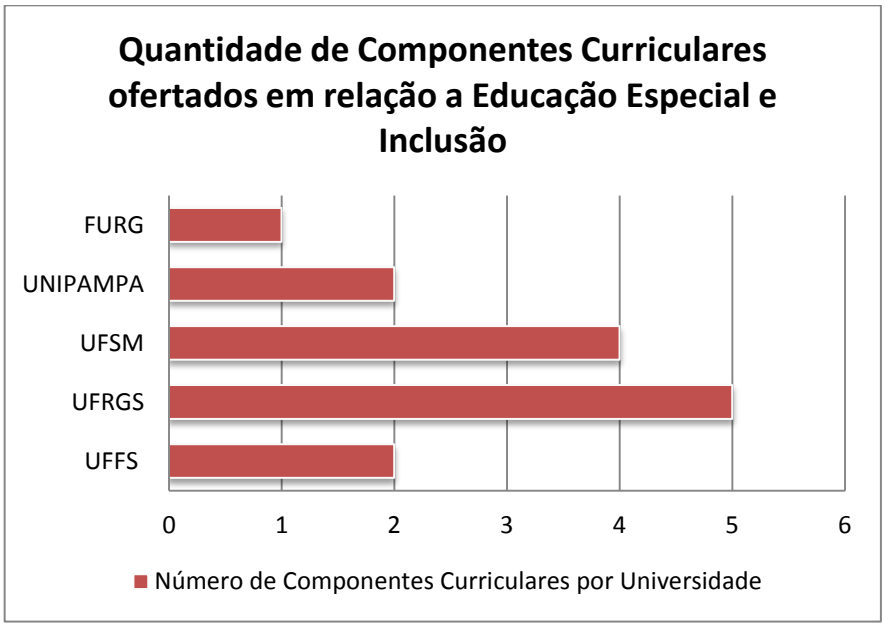


Fonte: Elaboração da autora.

Não obstante, torna-se de suma importância destacar as palavras de Macedo (2010), quando enfatiza que, uma formação inicial de qualidade deve constituir professores preparados para a docência na perspectiva da educação inclusiva, adequando ao futuro educador uma formação sólida no que diz respeito aos diferentes procedimentos pedagógicos e metodológicos que envolvam o "saber fazer".

Levando em consideração a formação inicial do educador, bem como a quantia de componentes curriculares referentes à Educação Inclusiva que são ofertados pelas Instituições de Ensino Superiores aos seus graduandos, nota-se a partir do gráfico abaixo que a UFRGS disponibiliza um maior número de disciplinas em detrimento das demais Universidades.

GRÁFICO 3: Quantidade de Componentes Curriculares ofertados em relação a Educação Especial e Inclusão.



Fonte: Elaboração da autora

Analisando a Ementa dos componentes curriculares ofertados por esta instituição, sinaliza-se que de modo geral que as mesmas buscam de forma significativa refletir sobre os processos de inclusão. Ainda assim, analisam de forma crítica a histórica da Educação Especial, identificando seus conceitos e paradigmas. Além disso, problematizam questões pertinentes no processo de inclusão como, por exemplo, quem são os sujeitos do processo educacional especial e inclusivo, e a realização de estudos e pesquisas sobre acessibilidade digital e inclusão através das tecnologias de informação e de comunicação (TIC).

Com relação às demais Universidades é possível notar que tanto a UFRGS, a UFFS quanto a UNIPAMPA possuem em suas grades curriculares uma disciplina comum, denominada: Educação Especial e Inclusão. Neste componente as três instituições, indicam como são tratadas questões relevantes ao processo educacional inclusivo enfatizando desde o percurso histórico da Educação Especial, até os processos legais de implementação da Educação Inclusiva. É possível também analisar no gráfico acima, que tanto a UFFS quanto a UNIPAMPA ofertam para seus acadêmicos outro componente curricular referente à Educação Inclusiva. No entanto, ambas possuem nomes e ementas e objetivos distintos.

A UFSM por sua vez, não possui em sua grade curricular uma disciplina com o nome de “Educação Especial e Inclusão”. Entretanto, oferta para seus acadêmicos outros quatro componentes curriculares relacionados ao tema. Neste sentido, as disciplinas de: “Educação

Especial: Processos de Inclusão"; "Educação Especial: Fundamentos"; "Politicas e Gestão das Modalidades Educativas" e "Ped. IV – Educação em Diferentes Modalidades" versam sobre a compreensão dos fundamentos da educação especial no Brasil e no mundo, bem como os aspectos de relevância a respeito da escola inclusiva, refletindo desde os sujeitos que compõem este espaço, até a sua organização. Assim sendo, instigam os acadêmicos a refletirem sobre os processos de inclusão, não somente na Educação Básica, mas também nas demais modalidades da Educação.

Com relação à FURG, torna-se impossível analisar a formação que terá o futuro profissional da educação em detrimento do processo da Educação Inclusiva, pois no endereço eletrônico da mesma, não constava nenhum dado de maior relevância com relação tanto à grade curricular ofertada para os educandos, quanto ao Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Na universidade citada, esta pesquisa teve acesso apenas ao nome do componente curricular proposto, de modo que este é designado por "Psicologia da Educação Especial", a qual começará a vigorar (segundo informações disponíveis) em 2015 e equivale à antiga "Psicologia da Educação dos Portadores de Necessidades Especiais".

Levando em consideração o problema inicial desta pesquisa, a qual busca compreender se as cinco Instituições de Ensino Superior, em seus cursos de formação de educadores, atendem as necessidades da escola para todos e, se através da formação inicial, ofertem aos futuros educadores, componentes curriculares que discutem, refletem e problematizam as questões referentes à educação especial e inclusiva, é possível concluir, após análise dos dados, que na sua maioria, as Universidades pesquisadas, cumprem de forma significativa seu papel com em relação a formação inicial dos educadores dos Cursos de Pedagogia com relação ao processo de inclusão.

Neste sentido, destaca-se relevância para o processo de formação docente, pois a Inclusão Escolar nunca será efetivada se não acreditarmos que o educador é a peça fundamental deste processo. Ao falar sobre inclusão, entende-se que a mesma supera a concepção de impossibilidade imposta ao aluno com deficiência, pois se configura como um pressuposto paradigmático da nova mentalidade social, ancorada principalmente na heterogeneidade, ou seja, na convivência com a diferença.

Por outro lado, os componentes que abordam questões relacionadas à Educação Inclusiva impõem inúmeros desafios a formação docente, principalmente em relação à vinculação teoria-prática.

Ao discutir a teoria faz-se necessário a prática, o conhecer nos espaços da educação básica e a funcionalidade desses conhecimentos, sugere também à superação de

representações baseada em estereótipos ou concepções construídas em uma sociedade que não sabe conviver com a diferença. Ainda assim, evidencia-se que a inserção de componentes curriculares que versem sobre a Educação Especial e Inclusiva nos cursos de licenciatura expressa à concordância entre a função social da universidade com seu objetivo primordial: formar profissionais comprometidos com o desenvolvimento social e coletivo.

Deste modo, segundo Bueno (1999), os cursos de graduação que possuem como foco as licenciaturas, necessitam apresentar alterações significativas no processo de formação acadêmica, de modo a oferecer novas possibilidades para os educadores pensarem sobre a pluralidade no contexto de sala de aula, possibilitando assim a construção de um sistema educacional inclusivo.

A formação tanto inicial quanto continuada dos educadores, com vistas à superação do modelo tradicional e homogêneo da educação é imprescindível. Entretanto, ambas as formações devem abranger processos de reflexão sobre o papel do professor na formação de todos os seus alunos. Nesse sentido, o educador que quer desenvolver seu trabalho ancorado na perspectiva da educação inclusiva terá de modificar sua prática pedagógica. Nos dizeres de Sacristán (apud NÓVOA 1995):

> A mudança em educação não depende diretamente do conhecimento, porque a prática educativa é uma prática histórica e social que não se constrói a partir de um conhecimento científico, como se se tratasse de uma aplicação tecnológica. A dialética entre conhecimento e acção tem lugar em todos os contextos onde a prática acontece. (p.76).

Desta forma, a prática pedagógica inclusiva se construirá por meio da junção do conhecimento científico adquirido pelo professor ao longo de sua trajetória acadêmica, bem como por sua disponibilidade em buscar novas formas de fazer, considerando a diversidade e as especificidades de seus educandos.

Por essa razão, o trabalho de colaboração entre o professor e toda a comunidade escolar não se destina apenas a favorecer aos alunos com deficiência, mas beneficia a todos. Construir uma prática flexível, que atente para todas as diferenças, bem como oportunize diversas formas de aprendizagem, proporciona um ambiente educacional democrático, além de promover a prática reflexiva do professor, elemento imperativo no novo paradigma da educação.

Diante do exposto, ressalta-se que a Universidade, como lócus da formação inicial docente, necessita agir de maneira a intensificar seu papel de formadora dos profissionais da educação. Entretanto, esta formação não deve ficar estagnada, mas sim, precisa ser contínua e

integrada, levando em consideração todos os processos referentes à Educação Inclusiva e as mudanças sociais e tecnologias que ocorrem continuamente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como este Trabalho de Conclusão de Curso propôs-se fazer uma reflexão sobre a Formação Inicial do Professor frente os processos de Inclusão Escolar, foram selecionados os curso de Licenciatura em Pedagogia de cinco Universidades Públicas do Estado do Rio Grande do Sul, sendo elas: Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).

Logo após a escolha das Universidades e do público alvo, buscou-se compor um referencial teórico apropriado, investigando principalmente os projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia das instituições, bem como a grade curricular e o ementário sugestivo à oferta de componentes curriculares referentes à Educação Especial e Inclusiva. Entretanto, compreendendo a relevância dos processos de implementação da Educação Inclusiva em nosso país, iniciou-se esta pesquisa construindo um panorama geral sobre o que se compreende por Educação Especial Inclusiva, sinalizando quais são as principais leis, decretos e normativas que alicerçam a mesma.

Neste sentido, levando em consideração todas as leituras realizadas para a elaboração desta pesquisa, torna-se relevante destacar que a inclusão de alunos com deficiência cresce a cada ano. Entretanto, há o desafio de garantir aos mesmos uma educação de qualidade. Sendo assim, o educador precisa ter formação ampla para poder lidar com as diversas situações no seu cotidiano e através da formação continuada, rever conceitos, preconceitos, concepções e, consequentemente, analisar a própria prática docente.

Todavia, de acordo com as Diretrizes Educacionais, as quais apontam para a necessidade de formar o docente para trabalhar com os desafios da educação, salienta-se que os mesmos necessitam saber rever a sua atuação diante a realidade da sala de aula. Desta forma, segundo o documento, “todos os cursos de formação de professores, do Magistério às Licenciaturas, devem dar-lhes a consciência e a preparação necessária para que recebam, em suas salas de aula, alunos com e sem necessidades educacionais especiais, dentre os quais, alunos com deficiência”. (MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL, 2004, p. 20).

Levando em consideração os cursos de formação de educadores, é necessário mencionar que a universidade, por sua vez, tem papel importante na formação dos profissionais que atuarão com o desenvolvimento dos futuros cidadãos, sejam eles pessoas com ou sem deficiência. Desta forma, a análise dos componentes curriculares referentes à

educação especial e inclusão, apresentou aspectos importantes em todos os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia pesquisados; também foi observada a discussão das políticas públicas e dos conceitos que envolvem a educação especial e inclusão. Entretanto, cada instituição é agente de olhares diversos sobre como se configura este processo.

Considerando os resultados da pesquisa, os quais evidenciam a necessidade de preparar o educador para garantir a eficácia na implantação da política educacional inclusiva, avalia-se que é de suma importância uma articulação entre as políticas educacionais e as políticas de formação dos professores, pois se continuarmos preparando educadores para apenas proferir conteúdos específicos e estagnados, continuaremos mantendo o processo de exclusão de todos aqueles que não se enquadram no modelo "desejado" de aluno.

Ainda assim, de acordo com Mantoan (2004):

> A inclusão escolar envolve, basicamente, uma mudança de atitude face ao Outro: que não é mais um, um indivíduo qualquer, com o qual topamos simplesmente na nossa existência e com o qual convivemos um certo tempo, maior ou menor, de nossas vidas. O Outro é alguém que é essencial para a nossa constituição como pessoa e dessa Alteridade é que subsistimos, e é dela que emana a Justiça, a garantia da vida compartilhada. (pag. 81)

Para concluir, é importante mencionar que neste trabalho tentou-se relacionar os componentes curriculares ofertados nos cursos de graduação voltados para as discussões que envolvem a temática da educação especial e inclusiva, mesmo que não traga garantias quanto a postura do educador diante das situações presentes no cotidiano das escolas. De acordo com Magalhães (2009), a construção da identidade do pedagogo atento à diversidade na escola, não depende somente da presença na estrutura curricular de componentes que discutam especificamente os temas sobre Educação Especial e Inclusão. Contudo, a inexistência desses espaços no currículo, configura-se como mais um agravante para a não efetivação da inclusão escolar.

São essas algumas problematizações que surgiram durante o processo de pesquisa e análise deste Trabalho de Conclusão de Curso, que de alguma forma orientará futuros estudos. Ao finalizar, ressalta-se que os profissionais da educação (em formação inicial ou continuada), necessitam estar atentos as especificidades de cada um de seus futuros alunos, compreendendo que todos têm direito ao acesso de conhecimentos e saberes.

Cabe ao professor o imenso desafio de superar representações de aluno ideal, bem como trabalhar sob outra proposta de educação, voltada para o seu aluno real, que estará em sua sala de aula. O professor ocupa papel de destaque e a sua função não está reduzida a desenvolver habilidades somente em alguns, mas em todos aqueles que estão na escola. Ao

dialogar com essa nova situação, ocorrem mudanças no ensino superior e na formação inicial dos professores. E como podemos analisar, algumas universidades expõem essa preocupação na formação dos professores através dos diversos componentes ofertados para discussão dessa temática, com o objetivo de prepará-los para o desafio de ensinar na diversidade e diferença.

REFERÊNCIAS

BRASIL, MEC. **Convenção da Organização dos Estados Americanos.** Decreto nº 3.032. Guatemala, 1999.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília-Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos**. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia - 5 a 9 de março de 1990.

_____. **Declaração de Salamanca sobre os princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Salamanca, 1994.

_____. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001.

_____. **Lei de diretrizes e Bases na Educação Nacional –** Lei nº 9.394**.** Ministério da educação, Brasília,1996.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10.172. Brasília, 2001.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEE, 2008.

_____. **Políticas Públicas do Ministério da Educação**. Síntese dos programas prioritários. Brasília, 2004, p. 1-24.

_____. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. 2. ed. Brasília, CORDE, 1997

BUENO, J. G. S. **A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores:** algumas considerações. In: BICUDO, M. A.; SILVA Jr., C. A. (Orgs.) Formação de educadores e avaliação educacional. São Paulo: UNESP, 1999.

_____. **Crianças com necessidades educativas especiais, políticas educacional e a formação e professores**: generalistas ou especialistas? **Revista de Educação Especial**. Piracicaba, v. 3, n. 5, p. 7-5, set. 1999.

CARVALHO, R. E. A incorporação das tecnologias na educação especial para a construção do conhecimento. I n: SILVA, S.; VIZIM, M. (Org.). **Educação Especial**: múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

_____.**Educação Inclusiva**: Com os pingos nos "is". Porto Alegre, Mediação, 2007.

_____. **Temas em Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

FAZENDA, I. C. A. **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1998.

FERREIRA, M. E. C, GUIMARAES, M. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERREIRA, W. B. **Inclusão x exclusão no Brasil**: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. David Rodrigues (Org.). São Paulo: Summus. 2006.

FONSECA, V. **Educação Especial**: Programa de Estimulação Precoce – Uma introdução às idéias de Fuerstein. Porto Alegre: 2ª edição – Ed. Artes Médicas, 1.995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários á prática docente. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FURASTÉ. Pedro Augusto. **Normas Técnicas para o Trabalho Científico**: Elaboração e Formatação. Explicação das Normas da ABNT. – 14 ed. Porto Alegre: 2006.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Trad. Isabel Nascisa. Porto: Porto Editora, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

_____.. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GLAT, R. **Questões atuais em educação especial**. **A integração social dos portadores de deficiência:** uma reflexão. Rio de Janeiro, Sette Letras, 1995.

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

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 4ª ed., São Paulo: Cortez Editora, 2004.

JANNUZZI, G. de M. **A Educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

JIMÉNEZ, R. B. **Necessidades educacionais especiais**. Lisboa: Dinalivro, 1997.

KUENZER, Acácia Zeneida. **As políticas de formação**: a constituição da identidade do professor sobrante Educação & Sociedade. Campinas, vol. 20, n.68, p. 163-183, dez 1999.

LAUAND, G. B. do A.; MENDES, E. G. Fontes de informação sobre tecnologia assistiva para indivíduos com necessidades educacionais especiais. I n: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C . P. I . (Org.). **Temas em educação especial**: conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara: Junqueira &Marin; Brasília, DF: CAPES - PROESP, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **"Que destino os educadores darão à pedagogia?"**. In: PIMENTA, Selma G. (coord.). Pedagogia, ciência da educação? São Paulo: Cortez, 1996.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

MACEDO, N. N. **Formação de Professores para a Educação Inclusiva Nos Cursos de Pedagogia das Universidades Públicas Paulistas**. São Carlos: UFSCar - 2010.

MAGALHÃES, R. de. **Pedagogia em tempos de escola inclusiva**: a formação inicial em debate. *In:* SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: Formação de Professores em Foco, São Paulo, 2009.

MANTOAN, M. T. E. [organizadora]. **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon. Editora SENAC. São Paulo, 1997.

_____. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo, Moderna, 2003.

_____. Prefácio In: **Educação Inclusiva**: Contextos Sociais. Peter Mittler. Porto Alegre, Artmed, 2003.

_____. **Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças**. Nova Escola, maio, 2005. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/maria-teresa-egler-mantoan-424431.shtml> acesso em: 25 out. 2014.

_____. **Ensinando à turma todas as diferenças na escola**. Pátio revista pedagógica, ano V, n. 20, fev./abr. 2002, p. 18-23.

_____. Caminhos pedagógicos da Educação Inclusiva. IN: GAIO, Roberta & MENEGHETTI, Rosa G. Krob (Orgs.). **Caminhos pedagógicos da educação especial.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MARCHAND, M. **A Afetividade do Educador**. São Paulo: Summus, 1985.

MARTINS, Lúcia de A. **A inclusão escolar do portador da Síndrome de Down**: o que pensam os educadores? Rio Grande do Norte: EDUFRN, 2003.

MINAYO, M.C. **Pesquisa social**: Teoria, Método e Criatividade. Petrópoles: vozes, 1998.

MINTO, C. A. **Educação especial**: da LDB aos Planos Nacionais de Educação - do MEC e Proposta da Sociedade Brasileira. Revista Brasileira de Educação Especial, UNESP, Marília - Publicações, v. 1, n. 1, 2000.

MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Org.) **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

NÓVOA, Antonio. **Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente**. Teoria e Educação, Porto Alegre: Pannonica, nº 4, p.109, 1991.

_____. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

_____. **Os professores e a sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1992.

_____. Formação de professores e profissão docente. In:_____. **Os Professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Do Quixote: Instituto de Inovações Educacional, 1995.

PERRENOUD, Philippe. **Formar professores em contextos sociais em mudança**: Prática reflexiva e participação crítica. In: Revista Brasileira de Educação Nº 12, 1999. P.15-25.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. – Trad. Patrícia Chittoni Ramos, - Porto Alegre: Artes Médices Sul, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez 1999.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU L. G. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

RIVERO, Maria L. e GALO, Silvio. **A formação de professor na sociedade do conhecimento**. Bauru, SP: Edusc, 2004.

RODRIGUES, D. **Desenvolver a educação inclusiva**: dimensões do desenvolvimento profissional. Inclusão – Revista da Educação Especial. Brasília, DF, 2008.

SACRISTAN. J. Gimeno. **Consciência e ação sobre a prática como libertação dos professores**. In: NÓVOA, Antonio (org.) Profissão professor. Portugal: Porto Editora, 1995.

SANTOS, J. B. **A 'dialética da exclusão/inclusão' na história da educação de 'alunos com deficiência'**. Revista Educação e Contemporaneidade. Disponível em: <http://www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/05/numero17.pdf> Acesso em: 20 out. 2014

SASSAKI, R. K. **Inclusão/construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão.** Revista Nacional de Reabilitação, São Paulo, ano 5, n. 24, jan./fev. 2002, p. 6-9.

SGUISSARDI, Valdemar (orgs). **Educação superior***:* velhos e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2000.

SILUK, Ana C. P. (org.). **Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado:** Uma experiência em Cabo Verde, África. Santa Maria: Laboratório de pesquisa e documentação – CE. Universidade Federal de Santa Maria, 2012.

SILVA, Lázara Cristina da; DECHICHI, Cláudia; MOURÃO, Marisa Pinheiro (Org.). **Políticas e práticas de formação continuada de professores para Educação Especial**: alguns olhares sobre os cursos de extensão "professor e surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares". Uberlândia, MG: EDUFU, 2010.

SIMÕES, R. H. S.; CARVALHO, J. M. Formação inicial de professores: uma análise dos artigos publicados em periódicos nacionais. In: ANDRÉ, M. (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998).** Brasília: MEC; INEP; COMPED, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS), Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Disponível em: <http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&Itemid=&gid=6582> Acesso em: 13 set. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM), Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/prograd/cursos/LICENCIATURA%20PEDAGOGIA%20NOTURNO/> Acesso em: 13 set. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE (FURG). Disponível em: <http://www.furg.br/bin/cursos/tela_qsl_visual.php?cd_curso=242#> Acesso em: 13 set. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA (UNIPAMPA), Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Disponível em: <http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/pedagogia/files/2011/05/PPC_-_2009_-_PROPLAN-PEDAGOGIA.pdf> Acesso em: 13 set. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS) Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/faced/comissoes/comgrad/Projeto%20Pedag%C3%B3gico%20Certificado.pdf> Acesso em: 13 set. 2014.

VYGOTSKI, L. S. **Obras completas**: tomo cinco. Fundamentos da Defectologia. La Havana: Pueblo y Educacuón, 1987.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. **O que é Universidade**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

APÊNDICE

INSTITUIÇÃO	COMPONENTE CURRICULAR REFERENTE À EDUCAÇÃO INCLUSIVA	CARÁTER[10]	OBJETIVO DO COMPONENTE CURRICULAR	EMENTA DO COMPONENTE CURRICULAR
UFRGS	EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO	*	_____3	Análise histórica da Educação Especial e das tendências atuais, no cenário internacional e nacional. Conceitos e paradigmas. Os sujeitos do processo educacional especial e inclusivo. A educação especial a partir do projeto político-pedagógico da educação inclusiva. Os alunos com necessidades educacionais especiais na educação básica: questões de interdisciplinaridade, currículo, progressão e gestão escolar.
	ACESSIBILIDADE E TECNOLOGIA ASSISTIVA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	**	_____	Estudos e pesquisas sobre acessibilidade digital e inclusão através das tecnologias de informação e de comunicação (TIC), com ênfase a) nas politicas e ações de inclusão geradas a partir da mídia digital e de suas consequências na vida social e b) nas possibilidades tecnológicas disponíveis para diferentes necessidades.

[10] * COMPONENTE CURRICULAR OBRIGATÓRIO.
** COMPONENTE CURRICULAR ELETIVO.
3 NÃO APRESENTOU DADOS.

	INTERVENÇÃO PEDAGOGICA E NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS	**	_____	A disciplina visa à reflexão critica de questões ético-politico-educacionais da ação docente quanto à integração/inclusão escolar de pessoas com necessidades educativas especiais. Analisa a evolução conceitual, na área da educação especial, assim como as mudanças paradigmáticas e as propostas de intervenção. Discute as atuais tendências, considerando a relação entre a prática pedagógica e a pesquisa em âmbito educacional.
	PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS: NORMATIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO	**	_____	O conteúdo objetiva a reflexão crítica de questões ético-político-educacionais na ação do educador quanto à integração com portadores de necessidades especiais – portadores de deficiência, de condutas típicas e de altas habilidades.
	EDUCAÇÃO ESPECIAL, DOCENCIA E PROCESSOS INCLUSIVOS	*	_____	Políticas de inclusão escolar, legislação e desdobramentos para a ação pedagógica. Construção de conhecimento em ambientes sociais e escolares de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, considerando as relações e a prática pedagógica como elementos centrais em percursos que dão prioridade ao ensino comum. Apoios especializados, ação docente, planos de ensino individualizado, docência compartilhada e demais desafios que envolvem o currículo.

UFFS	EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO	*	Compreender as questões biopsicossociais envolvidas na identificação e caracterização das deficiências e suas implicações para a educação de pessoas com necessidades educativas especiais, na perspectiva inclusiva.	1. Aspectos históricos da Educação Especial. 2. Concepções teórico-metodológicas em Educação especial. 3. Aspectos políticos e legais da Educação Especial: diretrizes para educação especial/inclusiva. 4. Currículo e educação especial/inclusiva. 5. Tipos de deficiência e diagnóstico diferencial. 6. Estratégias de ensino para alunos com necessidades educativas especiais.
	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	**	Apropriar-se de referenciais teórico-metodológicos com vistas a um aprofundamento sobre aspectos éticos e políticos da exclusão/inclusão no cotidiano escolar.	1. Política Nacional de Educação Especial e educação inclusiva. 2. Aspectos éticos, políticos e educacionais na integração de pessoas com necessidades educativas especiais. 3. Educação Especial no cotidiano escolar: modelos de atendimento e práticas pedagógicas. 4. Deficiência e normalidade: conceituações e implicações educacionais.
UFSM	EDUCAÇÃO ESPECIAL: FUNDAMENTOS	*	Compreender os fundamentos da educação especial no mundo e no Brasil.	____
	PED IV - EDUCAÇÃO EM DIFERENTES MODALIDADES	____	Articular as diferentes áreas do conhecimento no contexto da prática educativa da Educação Infantil	____
	EDUCAÇÃO ESPECIAL: PROCESSOS DE INCLUSÃO	*	Ter conhecimentos básicos referentes à escola inclusiva e a sua organização.	____

	POLÍTICAS E GESTÃO DAS MODALIDADES EDUCATIVAS	*	Conhecer os movimentos sociais que originaram as políticas de educação indígena, de jovens e adultos. Compreender as políticas de educação especial, de jovens e adultos, de povos indígenas, profissional e à distância no Brasil. Analisar as possibilidades de inclusão social nas ações de gestão da educação básica.	____
UNIPAMPA	EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO	*	____	Análise dos aspectos teóricos e metodológicos da temática da Educação Especial, que se direciona para uma Educação Inclusiva; os processos de implementação da proposta de educação inclusiva no sistema escolar, a dinâmica da inclusão no cotidiano da sala de aula, a docência, os alunos e a perspectiva culturalista no contexto da temática em questão.
	CORPOREIDADE E EDUCAÇÃO	*	____	Fundamentos teórico-práticos de procedimentos mediadores na relação corporal com crianças de zero a seis anos e dos primeiros anos escolares com ênfase no uso de práticas lúdicas que contemplem a expressividade, a afetividade, a inclusão e a imaginação. Formação pessoal dos acadêmicos com seus colegas, instrumentalizando-os com uma formação que objetiva uma melhor disponibilidade corporal a partir de vivências corporais variadas que vão possibilitar a conscientização das limitações e facilidades que cada um apresenta na relação consigo, com os demais e com os objetos. Significado e práticas da Educação Física no EJA.

FURG	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO DOS PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS	*	____	____