

**CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS, NATURAIS E DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, EDUCAÇÃO
BÁSICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

FERNANDA SOBREIRA COSSATE

**A FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS
PROJETOS PEDAGÓGICOS CURRICULARES DOS
CURSOS DE LICENCIATURA DA UFES/ALEGRE - ES**

**ALEGRE
2019**

FERNANDA SOBREIRA COSSATE

**A FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS
PROJETOS PEDAGÓGICOS CURRICULARES DOS
CURSOS DE LICENCIATURA DA UFES/ALEGRE - ES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores da Universidade Federal do Espírito Santo, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores.
Orientadora: Simone Aparecida Fernandes Anastácio

**ALEGRE
2019**

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

C836f Cossate, Fernanda Sobreira, 2019-
A FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS
PROJETOS PEDAGÓGICOS CURRICULARES DOS CURSOS
DE LICENCIATURA DA UFES/ALEGRE - ES / Fernanda
Sobreira Cossate. - 2019.
177 f. : il.

Orientadora: Simone Aparecida Fernandes Anastácio.
Dissertação (Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação
de Professores) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro
de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde.

1. Educação Inclusiva. 2. Formação de professores. 3.
Currículos. I. Anastácio, Simone Aparecida Fernandes. II.
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências
Exatas, Naturais e da Saúde. III. Título.

CDU: 37

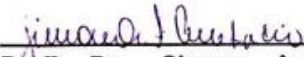
FERNANDA SOBREIRA COSSATE

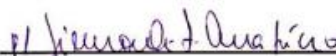
**A FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS PROJETOS
PEDAGÓGICOS CURRICULARES DOS CURSOS DE LICENCIATURA
DA UFES/ALEGRE - ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores do Centro de Ciências Exatas Naturais e da Saúde da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores, na área de concentração Prática escolar, Ensino, Sociedade e Formação de Professores

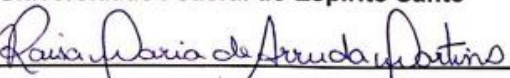
Aprovado em 23 de setembro de 2019.

COMISSÃO EXAMINADORA


Profª. Dra. Simone Aparecida Fernandes
Anastácio.
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora


Prof. Dr. Geide Rosa Coelho
Universidade Federal do Espírito Santo


Profª. Dra. Andreia Weiss
Universidade Federal do Espírito Santo


Profª. Dra. Raísa Maria de Arruda Martins
Universidade Federal do Espírito Santo

Em tempos de tantos retrocessos, dedico este trabalho a todos os profissionais da área da educação que diariamente lutam contra preconceitos, más condições de trabalho, excesso de carga horária. Que um dia, o reconhecimento de um professor não seja apenas uma lembrança boa dos professores da infância, mas, que seja convertido em melhores condições de trabalho, valorização profissional, planejamento de carreira e que a paixão pela sala de aula sempre seja acompanhada de uma motivação real dada pelo sistema de educação brasileiro que, oxalá, um dia, seja referência no mundo como Paulo Freire o é. Dedico ainda aos meus filhotes Maria Rita, João Francisco e Carolina.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Federal do Espírito Santo pela possibilidade de cursar este mestrado. Pelas liberações para assistir às aulas e participar das atividades acadêmicas.

Ao CCENS por me autorizar a realização da pesquisa.

Ao Departamento de Farmácia e Nutrição que teve tanta paciência em todos os momentos.

Ao Programa de Pós-graduação em Ciências Fisiológicas na figura da coordenação e professores pelo apoio.

Aos coordenadores dos cursos de licenciatura da UFES, unidade de Alegre que me auxiliaram na pesquisa fornecendo os documentos e também participando das etapas de pesquisa.

Aos membros da banca examinadora por aceitarem tão gentilmente fazer parte deste momento especial e pelas valiosas contribuições.

E um super agradecimento à minha orientadora Simone, que definitivamente foi fundamental em todas as etapas deste trabalho.

“O educador se eterniza em cada ser que ele educa” (Paulo freire).

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Distribuição de Dissertações e Teses de 2009 a 2019 registradas no BDTD que versam sobre Formação de professores e Inclusão.....	25
Gráfico 2. Distribuição de teses e dissertações relacionadas especificamente à Formação de Professores para a educação inclusiva.....	26
Gráfico 3. Distribuição de teses e dissertações relacionadas à Formação inicial de Professores para a educação inclusiva.....	27
Gráfico 4. Teses e Dissertações que tratam da análise de cursos de licenciatura voltadas para a educação inclusiva.....	28
Gráfico 5. Comparativo de Competências e Habilidades entre os cursos.....	138
Gráfico 6. Proporção entre disciplinas técnicas e pedagógicas do curso de Biologia.....	139
Gráfico 7. Proporção entre disciplinas técnicas e pedagógicas do curso de Física.....	140
Gráfico 8. Proporção entre disciplinas técnicas e pedagógicas do curso de Matemática.....	140
Gráfico 9. Proporção entre disciplinas técnicas e pedagógicas do curso de Química.....	141

LISTA DE QUADRO

Quadro 1. Trabalhos voltados para a análise de dos cursos licenciaturas no que se refere à educação inclusiva.....	30
Quadro 2. Conjunto de Competências e Habilidades reunidas pelos profissionais de biologia.....	83
Quadro 3. Princípios da Estrutura do Curso.....	84
Quadro 4. Dados do curso de licenciatura em Biologia.....	88
Quadro 5. Disciplinas Pedagógicas obrigatórias para o curso de Biologia.....	89
Quadro 6. Ementa das disciplinas obrigatórias do curso de biologia	93
Quadro 7. Perfil específico dos profissionais de física.....	95
Quadro 8. Competências Essenciais do Profissional de Física.....	97
Quadro 9. Habilidades Gerais para os Profissionais de Física.....	98
Quadro 10. Vivências gerais essenciais ao graduado em física.....	99
Quadro 11. Informações sobre o curso de licenciatura em física.....	103
Quadro 12. Disciplinas Pedagógicas obrigatórias para o curso de Física.....	104
Quadro 13. Ementa das disciplinas pedagógicas do curso de Física.....	107
Quadro 14. Características dos licenciados em Matemática.....	110
Quadro 15. Competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos currículos dos cursos de matemática.....	111
Quadro 16. Competências Essenciais do Profissional de Matemática....	112
Quadro 17. Informações sobre o curso de licenciatura em matemática.....	115
Quadro 18. Disciplinas Pedagógicas obrigatórias para o curso de Matemática.....	116
Quadro 19. Ementa das disciplinas Obrigatórias do curso de Matemática.....	118
Quadro 20. Ementa das disciplinas Optativas do curso de Matemática..	119
Quadro 21. Competências e habilidades do profissional de química.....	129
Quadro 22. Informações sobre o curso de licenciatura em química.....	132
Quadro 23. Disciplinas Pedagógicas obrigatórias para o curso de Química.....	133
Quadro 24. Ementa das disciplinas Obrigatórias.....	136
Quadro 25. . Ementa das disciplinas Optativas para o curso de Química.....	137

LISTA DE SIGLAS

BDTD - Banco Digital Brasileiro de Teses e Dissertações

CEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CH - Carga Horária

DCN - Diretriz Curricular Nacional

EUA - Estados Unidos da América

Ibict - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IES - Instituições de Ensino Superior

Libras - Língua Brasileira de Sinais

PPC's - Projeto Político Pedagógico do Curso

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PPI - Projeto Pedagógico Institucional

REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SEDU – Secretaria Estadual de Educação

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

RESUMO

Via de regra, o processo de exclusão na prática escolar foi uma realidade que após a declaração dos direitos humanos em 1948 tornou-se questionável e repudiada. Ao longo deste marco histórico, foram ocorrendo vários acordos dos quais o Brasil é signatário, entre eles a declaração de Salamanca. Esses acordos visavam prover nortes que pudessem balizar a formação do paradigma da educação inclusiva nos diferentes países do mundo. Muitos autores buscaram estudar e compreender as diferenças e descreveram como ocorre o processo de exclusão daqueles que por serem diferentes sofrem o epistemicídio de suas ideias e saberes em face dos saberes daqueles que detêm o poder econômico e social em uma sociedade, na qual a diversidade deve ser lançada para além da visibilidade. Na invisibilidade se encontra tudo o que representa o diferente em uma sociedade profundamente marcada pela busca da homogeneidade cultural em detrimento de outras epistemologias. Neste contexto surgem autores de abordagens teóricas críticas e pós-críticas à ideia de currículo escolar, cujos marcos teóricos são Paulo Freire, Giroux e Laclau, respectivamente e trabalham a ideia de emancipação, importante no processo de mudanças do sistema político e social e em especial no contexto da educação influenciam profundamente na constituição de um currículo capaz de abarcar as várias demandas sociais representadas pela diversidade humana. Neste contexto, este trabalho é um estudo de caso dos quatro cursos de licenciatura da Universidade Federal do Espírito Santo, unidade de Alegre - ES e objetiva analisar como a estrutura curricular dos cursos de licenciatura contribuem para a formação docente na perspectiva da educação inclusiva. Para tanto foi realizada a análise documental dos projetos político pedagógicos desses cursos e sua adequação às diretrizes curriculares nacionais que norteiam cada licenciatura, Além disso, contou-se com a realização de dois grupos focais com docentes membros do Núcleo Docente Estruturante (NDE) de cada um dos cursos para identificar quais aspectos político e pedagógico vêm influenciando a formação de professores no que tange aos aspectos da educação inclusiva. Os dados desta pesquisa indicam que existe a adequação dos PPC's analisados às diretrizes curriculares nacionais que norteiam os cursos de licenciatura estudados, bem como o forte aspecto técnico dos cursos o que corrobora com os dados históricos referentes à formação de professores no

Brasil, que guarda ainda um foco no bacharelado em detrimento das licenciaturas, o que a princípio torna-se um fator agravatório da formação docente voltada para a educação inclusiva. Ao mesmo tempo, em que as legislações dos cursos estão adequadas, no que se refere à infra-estrutura, apoio pedagógico aos coordenadores e professores e articulação política entre Administração Pública Municipal e Universidade Federal ainda carecem de melhorias. No entanto, o potencial dos cursos com alta qualificação do corpo docente constitui-se como grande oportunidade para o desenvolvimento do tema.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Formação de Professores; Currículos

ABSTRACT

As a rule, the process of exclusion in school practice was a reality that after the declaration of human rights in 1948 became questionable and repudiated. Throughout this historic milestone, several agreements were signed, to which Brazil is a signatory, among them the Salamanca declaration. These agreements aimed to provide north that could guide the formation of the inclusive education paradigm in the different countries of the world. Many authors have sought to study and understand the differences and describe how the process of exclusion occurs from those who, because they are different, suffer the epistemicide of their ideas and knowledge in the face of the knowledge of those who have economic and social power in a society, in which diversity must be launched beyond visibility. In invisibility lies everything that represents the different in a society deeply marked by the search for cultural homogeneity to the detriment of other epistemologies. In this context arise authors of critical and post-critical theoretical approaches to the idea of school curriculum, whose theoretical frameworks are Paulo Freire, Giroux and Laclau, respectively and work the idea of emancipation, important in the process of changes of the political and social system and especially In the context of education, they profoundly influence the constitution of a curriculum capable of embracing the various social demands represented by human diversity. In this context, this paper is a case study of the four undergraduate courses of the Federal University of Espírito Santo, Unit of Alegre - ES and aims to analyze how the curricular structure of the undergraduate courses contribute to teacher education from the perspective of inclusive education. To this end, a documental analysis of the pedagogical political projects of these courses was carried out and their adaptation to the national curriculum guidelines that guide each degree. In addition, two focus groups were held with faculty members of the Structuring Teacher Nucleus (NDE) of each. of the courses to identify which political and pedagogical aspects have been influencing the teachers formation regarding the aspects of the inclusive education. The data from this research indicate that there is the adequacy of the PPC's analyzed to the national curriculum guidelines that guide the undergraduate courses studied, as well as the strong technical aspect of the courses which corroborates the historical data regarding teacher education in Brazil, which It still has a focus on bachelor degree to the detriment of undergraduate degrees, which at first becomes an aggravating factor

of teacher education focused on inclusive education. At the same time, when the legislation of the courses is adequate, regarding the infrastructure, pedagogical support to the coordinators and teachers and the political articulation between Municipal Public Administration and Federal University still need improvement. However, the potential of highly qualified faculty courses constitutes a great opportunity for the development of the theme.

Key words: Inclusive Education; Teacher Training; Curriculums

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
2 OBJETIVOS.....	22
2.1 OBJETIVO GERAL.....	22
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	22
3 INCLUSÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	23
3.1 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES VOLTADOS PARA A INCLUSÃO NO BRASIL, O QUE VEM SENDO PRODUZIDO NOS ANOS DE 2009 A 2019.....	24
3.2 DIVERSIDADE, SOBRE A NECESSIDADE DE ABRANGER VÁRIOS OLHARES E SABERES.....	34
3.3 A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO EM SUA PERSPECTIVA HISTÓRICA.....	38
3.4 PARADIGMAS QUE NORTEARAM A RELAÇÃO DA SOCIEDADE COM AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....	43
3.5 LEGISLAÇÃO BRASILEIRA PARA INCLUSÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	47
3.6 PARADIGMAS QUE NORTEARAM A RELAÇÃO DA SOCIEDADE COM AS PESSOAS NEGRAS.....	49
3.7 PARADIGMAS QUE NORTEARAM A RELAÇÃO DA SOCIEDADE COM AS MULHERES.....	50
4.1 SER PROFESSOR: QUAIS OS PERCURSOS E CARACTERÍSTICAS NORTEARAM ESSA PROFISSÃO?.....	53
5.1 CONTEXTO DA PESQUISA.....	61
5.2 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	63
5.2.1 Quanto aos procedimentos e à abordagem.....	63
5.1.2 Quanto à coleta de dados.....	64
5.1.2.1 Análise documental dos Projetos Políticos Pedagógicos.....	64
5.1.2.2 Realização do grupo focal.....	68
6 RESULTADOS.....	71
6.1 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, EM NÍVEL SUPERIOR, CURSO DE LICENCIATURA, DE GRADUAÇÃO PLENA.....	72
6.2 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL EM NÍVEL SUPERIOR (CURSOS DE LICENCIATURA, CURSOS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA GRADUADOS E CURSOS DE SEGUNDA LICENCIATURA) E PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA.....	75

6.3 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS.....	81
6.4 PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS – LICENCIATURA – UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, UNIDADE DE ALEGRE.....	86
6.5 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE FÍSICA.....	94
6.6 PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE FÍSICA – LICENCIATURA – UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO.....	102
6.7 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE MATEMÁTICA.....	108
6.8 PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE MATEMÁTICA – LICENCIATURA – UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO.....	113
6.9 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE QUÍMICA.....	120
6.10 PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE QUÍMICA – LICENCIATURA – UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO.....	131
6.12 COMPARATIVO DA DISTRIBUIÇÃO DAS DISCIPLINAS ENTRE OS PPC's.....	139
6.13 PRIMEIRO GRUPO FOCAL.....	141
6.14 SEGUNDO GRUPO FOCAL.....	148
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	154
APÊNDICES.....	169
ANEXOS.....	173

1 INTRODUÇÃO

Lembro-me pequena, sentada em uma cadeira de uma escola católica, particular, escutando sobre algo que me parecia distante, a pobreza, a desigualdade, o preconceito. Era como se aquele conceito estivesse tão distante de mim, como qualquer outro país que estivesse em guerras narradas pela TV cujo canal trocávamos a cada notícia que não fosse adequada ao horário de refeições que eram sempre realizadas pontualmente.

A realidade de minha família, em que meus pais trabalhavam na mesma empresa, no mesmo cargo e com o mesmo salário e carga horária parecia distante também da realidade de uma família da década de 80, na qual a mãe de boa parte de meus amigos ou dedicava-se aos trabalhos domésticos ou dedicavam-se a trabalhos menos qualificados e com menores salários que seus maridos.

Voltando à escola, vez ou outra falavam das desigualdades do Brasil, da brutalidade da escravidão, do massacre aos povos indígenas. Falavam de José de Anchieta e sua importância para educação brasileira. Músicas feitas na década de 70 eram analisadas, contextualizadas e diziam de um sistema autoritário que acabara há poucos anos. De tantos mortos e exilados, cuja morte e exílio não poderiam ser explicados senão pela intolerância e pelo autoritarismo.

Cresci e me tornei economista no mercado financeiro, gerente de um banco público, o intenso conflito entre interesses públicos e privados fervilhavam em minha mente entre as cifras de negócios milionários e a dificuldade profunda de uma família inteira sobrevivendo com menos que um salário mínimo. Sim, menos de um salário mínimo, porque uma boa parte estava endividada para aquisição de medicamentos ou outros itens básicos de subsistência. Foi lá também que vi pessoas, cujos contratos precisavam ser firmados por meio de suas digitais, porque não puderam estudar.

Ora, mas me disseram que no período do regime militar só não teria estudado quem não quisesse, que as escolas eram incomparáveis na qualidade. Quem tinha preguiça ou uma personalidade desviante é que não estudou.

Mas estavam ali na minha frente, diante de meus olhos, pobres, analfabetos, que foram pessoas trabalhadoras, honestas. O que aconteceu, então, que não estudaram? Mas, estava ali, na minha frente, diante de meus olhos pobres,

analfabetos, que foram pessoas trabalhadoras, honestas, o que aconteceu, então, que não estudaram?

Antes de ser uma economista de mercado, fui uma professora de economia. Formada pelos mais altos conhecimentos técnicos e nenhuma disciplina pedagógica. Lá percebi que as pessoas são diferentes umas das outras, tem um tempo de aprendizagem diferente e que quanto mais eu me dedicava a ensinar de acordo com o ritmo de cada um, melhor desempenho era notado nos meus alunos.

Mais de uma década se passou desde a formatura em Ciências Econômicas até que as amálgamas humanas me incomodassem profundamente. Desde a riqueza absoluta até a pobreza extrema e profunda desigualdade do país me fez refletir no próprio conceito de desenvolvimento humano. Foi quando, ousei-me nas ciências psicológicas, começando pela psicanálise até a psicologia em si.

Então, quando a desigualdade deixou de ser algo teórico e distante, lido nos manuais de economia, ou nos livros de história e passou a ser a realidade com a qual eu trabalharia nos estágios no curso de psicologia. Nas escolas públicas do interior, no CAPS e eu passei a ter contato direto com aqueles que eu só ouvia falar.

Ingressei no curso de psicologia absolutamente contra a política de cotas para negros, achava que era uma forma de ferir o princípio constitucional de igualdade para todos, até que em uma manhã, no primeiro dia de estágio em uma escola pública municipal muito carente, que inclusive era reconhecida na cidade como àquela em que só estudam os que as outras escolas não querem, notei que só havia um aluno de cor de pele branca.

Ali era o retrato dos excluídos, do sofrimento humano caracterizado pelo preconceito, pela pobreza. A barbárie do Estado que ainda promove a manutenção das desigualdades sociais por meio de uma política que deveria ser eminentemente inclusiva, como a educacional. Nas salas de aula, ali estavam as crianças com deficiência que, apesar do esforço docente, não possuíam uma estrutura realmente adequada.

Crianças que viviam em casas lares, cujos pais ou haviam abandonado, ou se envolveram com drogas ou estavam presos. Momentos de tensão no estágio em que precisei correr para amparar uma professora que desmaiou em sala de aula pelo estresse de lecionar para duas turmas de séries diferentes no mesmo ambiente de sala de aula.

Percebi que, apesar de todo o potencial que o Brasil guarda em termos de desenvolvimento econômico há muito que ser feito pelo e que tudo deve começar na escola, afinal, uma democracia só pode se fortalecer sob as bases de uma sociedade emancipada. E talvez devamos bradar inúmeras vezes até que se entenda que a nossa emancipação, já preconizada por tantos autores como o nosso patrono Paulo Freire (1974/2005) deve começar pelo conhecimento.

A educação formal, portanto, não é favor do Estado, é necessidade para que pessoas mais conscientes de seu papel no mundo, com expectativas de vida mais amplas possam realmente fazer a diferença em um processo de crescimento do Produto Interno Bruto, com distribuição de renda efetiva, melhorias nas condições sociais, redução da miséria e da criminalidade.

Uma sociedade amparada nos princípios democráticos, com desenvolvimento sustentável e justa distribuição de renda, esse é o nosso sonho possível que dependerá, também, de uma educação formal estruturada nos princípios da dignidade e do respeito aos direitos humanos.

Foi assim que comecei a estudar sobre educação especial na faculdade, especialmente, voltada para as pessoas com deficiências e transtornos de aprendizagem. E em pesquisa com os professores da rede pública municipal e estadual, suas reclamações para trabalhar com o público alvo da educação especial eram direcionadas ao seu processo de formação inicial.

Foi quando ao ingressar no mestrado, estive motivada a analisar o processo de formação inicial de professores voltada para a educação especial, propondo-me a analisar os cursos de licenciatura do município de Alegre. No entanto, nem todas as IES quiseram participar e diante desta negativa e também dos 10 anos que separam a escritura desta dissertação da implementação dos cursos de licenciatura da UFES, unidade de Alegre, optei por fazer um estudo de caso sobre as licenciaturas desta IES, o tema também se ampliou após o momento da qualificação dos dados preliminares passando da educação especial para a educação inclusiva em si.

Segundo Catani, Oliveira e Dourado (2001), os currículos de graduação começaram a ganhar importância na reforma da educação superior a partir de 1995. Desde então, as políticas de formação docente têm conduzido à reformulação curricular dos cursos de licenciatura. Mais recentemente, em função da política de inclusão educacional, que garante que todos, independentemente de suas

condições – físicas, psíquicas, sociais, étnicas, de gênero, entre outras –, tenham o direito de acesso à escola, a política de formação de professores tem se preocupado com a formação dos professores para lidarem com a diversidade em sala de aula. Uma vez que este trabalho tem como foco a preparação dos futuros professores no que se refere à inclusão de forma mais ampla, pretende-se analisar os Projetos Político-Pedagógicos Curriculares (PPC's) dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Espírito Santo, unidade Alegre/ES com vistas a identificar elementos que se configurem como promotores da preparação do licenciando para trabalhar com a educação inclusiva. Vale destacar que estes futuros professores não serão especialistas em educação inclusiva, mas precisarão ter conhecimento suficiente para atender às necessidades dos alunos e contribuir para o seu acesso e permanência no ensino regular.

Este trabalho é, portanto, um estudo de caso em que são analisados os cursos de formação de professores da unidade de Alegre da Universidade Federal do Espírito Santo. Portanto, visa compreender como estão estruturados os currículos dos cursos de licenciatura da UFES, unidade Alegre, com relação ao que seria necessário para promover os conhecimentos básicos necessários para atuação dos futuros professores em sala de aula com vistas a contribuir para o processo de inclusão escolar.

Para tanto, o método de coleta de dados utilizado foi a análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) dos cursos de licenciatura em biologia, física, matemática e química, bem como a realização de grupo focal com os coordenadores de curso para analisarmos acerca das particularidades voltadas para a educação inclusiva.

Para Chrochík (2012), a educação inclusiva é voltada para os alunos que pertencem às minorias. Minorias essas que são caracterizadas por pessoas que ao longo da história foram excluídas do processo de escolarização, por diversos motivos.

O processo de exclusão foi uma realidade que após a declaração dos direitos humanos em 1948 tornou-se uma prática questionável. A declaração de direitos humanos, adotada pela Organização das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, marcou profundamente a sociedade ao delinear os direitos básicos de todas as pessoas.

E sob este aspecto a década de 1990 foi marcada por acordos internacionais voltados para a inclusão de pessoas com deficiências. Ao longo deste marco histórico, foram ocorrendo vários acordos dos quais o Brasil é signatário, entre eles a declaração de Salamanca. Esses acordos visavam prover nortes que pudessem balizar a prática da educação inclusiva nos diferentes países do mundo.

Assim, após 1948, foram travadas lutas de segmentos da sociedade, mulheres, pessoas com deficiências, em especial no Brasil. Após alguns anos as políticas afirmativas nas quais as etnias passam a lutar por seus direitos e ensejaram em práticas escolares de inclusão, como o sistema de cotas na universidade, as discussões acerca da educação nas comunidades quilombolas, cuja cultura deve ser respeitada e preservada, por exemplo.

A luta para a implementação de uma escola inclusiva, a partir da década de 1990, conseguiu fazer com que em muitos países seus objetivos fossem cumpridos parcialmente.

Assim, pensar a educação inclusiva torna-se um ato político voltado para uma sociedade democrática. Neste sentido autores como Adorno (1995) alerta que a educação deve prover não apenas a transmissão de conhecimento, denominada pelo autor como a característica de uma coisa morta, nem a modelagem de pessoas, já que não temos o direito de modelar quem seja a partir de seu exterior. Mas, a educação deve destinar-se a emergência de uma consciência verdadeira, o que, teria grande importância política. Neste sentido, uma democracia só é possível em uma sociedade com pessoas emancipadas.

Nesta dissertação me propus a trabalhar o tema de formação inicial de professores sob o prisma da inclusão em um aspecto geral, portanto, a análise dos dados, visou não apenas o atendimento da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, mas a educação inclusiva como um todo.

Assim, esta pesquisa buscou responder ao seguinte questionamento: Como estão estruturados os currículos dos cursos de licenciatura da unidade de Alegre da Universidade Federal do Espírito Santo com relação ao que seria necessário para promover os conhecimentos básicos necessários para atuação dos futuros professores em sala de aula com vistas à contribuir para o processo de inclusão escolar?

Para tanto optei por analisar os documentos que contém tanto as diretrizes que orientam os cursos, quanto os projetos político pedagógicos. Esses documentos sistematizam a base curricular e o conjunto de princípios à que deve se submeter à formação inicial docente.

A dissertação estrutura-se da seguinte forma:

O capítulo 3 é dedicado à revisão teórica sobre a inclusão e seus aspectos históricos, bem como a constituição do conceito de desigualdade e exclusão e como as forças sociais que oprimem e se esforçam para manter um padrão de invisibilidade das minorias.

Em seguida, abordar-se-á a trajetória dos movimentos sociais que culminaram nas políticas inclusivas. Desde seu marco histórico como as declarações internacionais cujo contexto histórico baseou-se na declaração dos direitos humanos até o impacto dessas mudanças de paradigma na prática escolar.

Em seguida o capítulo 4 será dedicado à revisão teórica acerca do processo de formação de professores e o papel do currículo no processo qualificação profissional, para tanto, serão utilizados autores como Gatti e Nóvoa. Gatti apresentará o processo de formação de professores no Brasil, enquanto os demais autores abordarão o currículo em si. Em seguida é apresentada a metodologia de pesquisa, que mostrará como o tema foi trabalhado e quais aspectos éticos respeitou para em seguida finalizar o trabalho com os resultados e considerações finais.

Quisera eu poder falar de todos os aspectos daqueles que demandam a nossa compreensão maior tanto no que se refere à compreensão de todas as idiossincrasias e vicissitudes que permeiam o desenvolvimento humano quanto de suas relações, especialmente no ambiente de formação docente. No entanto, o tema é tão amplo que vejo este trabalho como uma pequena célula que poderá dar origem a um processo de transformação dos cursos. Uma oportunidade de discutir sobre a nossa realidade e sobre o que podemos fazer, tanto na *práxis* dos cursos quanto na reflexão sobre o currículo.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

- Compreender se os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de licenciatura da UFES – unidade de Alegre, na forma como estão estruturados, contribuem para a formação dos licenciandos tendo em vista a política de inclusão

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Problematizar a estruturação dos cursos de licenciatura UFES, unidade de Alegre no que tange à adequação dos seus PPC's frente às Diretrizes Curriculares Nacionais quanto aos conteúdos voltados para a Educação Inclusiva.
- Analisar por meio dos PPC's como os conteúdos e carga horária das disciplinas voltadas para a educação inclusiva são abordados.
- Identificar a percepção dos coordenadores dos cursos de licenciatura acerca das particularidades desses voltadas para a educação inclusiva.

3 INCLUSÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

INCLUSÃO E AMOR

Nas diferenças, harmonia
 Na diversidade, equilíbrio
 Por que incluir?
 Por que conhecer?
 Vida digna para todos!
 Na simplicidade, gesto acolhedor
 Na linguagem, ação sem preconceitos
 Porque incluir?
 Por que conhecer?
 Vida digna para todos!
 Aceitar a diferença
 E dela desfrutar o amor
 Incluir é a nossa missão
 E aceitar é o nosso desafio!
 Vida digna para todos!
 Sempre com afeto, ética e emoção
 Autêntico compromisso entre pessoas
 Que num entrelaçar de mãos
 Fortalecem o encontro e a comunhão
 Vida digna para todos!
 Incluir para sentir
 A paixão e o coração
 Motivos da alma
 Grandeza da aproximação
 Vida digna para todos!
 Sensibilidade à flor da pele
 Basta escutar, enxergar, sentir
 Para isso é necessário olhar, tocar, ouvir
 Despir-se das amarras e incluir
 Vida digna para todos!
 Incluir para equiparar
 Viver...
 Sonhar
 Realizar!
 (Vania de Castro e Ari Vieira)

Este capítulo é dedicado ao estudo do conceito de educação inclusiva. Objetiva-se, assim, compreender como se constituem os processos de exclusão que ensejam em práticas deficitárias ou insuficientes de políticas públicas educacionais. Em seguida, serão apresentados os conceitos de inclusão, bem como um resgate histórico dos movimentos políticos que demandam uma resposta do Estado a uma prática que seja capaz de atender a todos.

Considerando que a educação inclusiva se destina ao estudo não de um grupo em particular, mas de todas as minorias que historicamente foram excluídas do processo educacional, podemos entendê-la como ampla em seu espectro de possibilidades, desta forma, falar de todos os grupos e de suas particularidades

demandaria um trabalho maior e que fugiria do objetivo almejado para esta dissertação.

Por este motivo, enquanto pesquisadora optei por tratar de forma mais resumida o processo histórico de inclusão de alguns grupos, por considerá-los como marcos diante da situação de nossa constituição enquanto nação. Assim, são apresentados os processos de inclusão de pessoas com deficiências, transtornos e altas habilidades; de grupos étnicos, em especial, do processo de escolarização de negros e também a inclusão das mulheres no contexto educacional.

Entendo que outros grupos apresentam a mesma importância para serem analisados, como o processo de inclusão nas escolas de pessoas de diferentes orientações sexuais, dos povos indígenas, das pessoas com transtornos mentais graves que vão além dos transtornos de aprendizagem - aí incluídas as pessoas com psicopatologias como a esquizofrenia, entre outras. No entanto, foi necessária a seleção de alguns grupos, pela grandiosidade do tema e, neste sentido os que estão representados neste trabalho foram considerados em função dos tratados internacionais, como a declaração de Salamanca, do qual o Brasil é signatário e que instituiu os moldes para a educação de pessoas com deficiência, legislações voltadas para as políticas afirmativas, especialmente da educação para negros e também da política de emancipação feminina.

3.1 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES VOLTADOS PARA A INCLUSÃO NO BRASIL, O QUE VEM SENDO PRODUZIDO NOS ANOS DE 2009 A 2019.

No momento da proposição do objeto desta pesquisa - a análise dos cursos de licenciatura com vistas ao atendimento à educação inclusiva - houve o questionamento acerca do que vem sendo produzido no Brasil sobre o tema. Outros pesquisadores já se propuseram a analisar como os cursos de licenciatura se estruturam para atender a esta demanda? Quais foram esses trabalhos, como se constituíram, quais os objetivos que buscaram atender e qual metodologia de pesquisa utilizaram?

Para isso realizamos uma revisão de literatura investigando as teses e dissertações produzidas no intervalo de tempo de dez anos, compreendidos entre 2009 e 2019, registradas no Banco Digital Brasileiro de Teses e Dissertações (BDTD).

Este intervalo de tempo foi definido em função de compreender o mesmo período no qual os cursos de licenciatura da UFES, unidade de Alegre - objeto deste estudo de caso - estão sendo analisados, uma vez que foram implementados em 2009 na ocasião do REUNI.

O BDTD foi desenvolvido e é coordenado pelo Ibict. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia que é um órgão nacional de informação, vinculado ao Ministério da Educação e integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas Instituições de Ensino e Pesquisa no Brasil, registrados por meio eletrônico. Atualmente conta com 116 instituições, 431225 dissertações e 155002 teses, totalizando 586225 documentos.

Os descritores utilizados para a pesquisa foram: Educação inclusiva; Formação de professores; Formação de professores para a Educação Inclusiva.

No primeiro momento, foram identificados 129 trabalhos, distribuídos ao longo do período de 2009 e 2019, conforme gráfico 1.

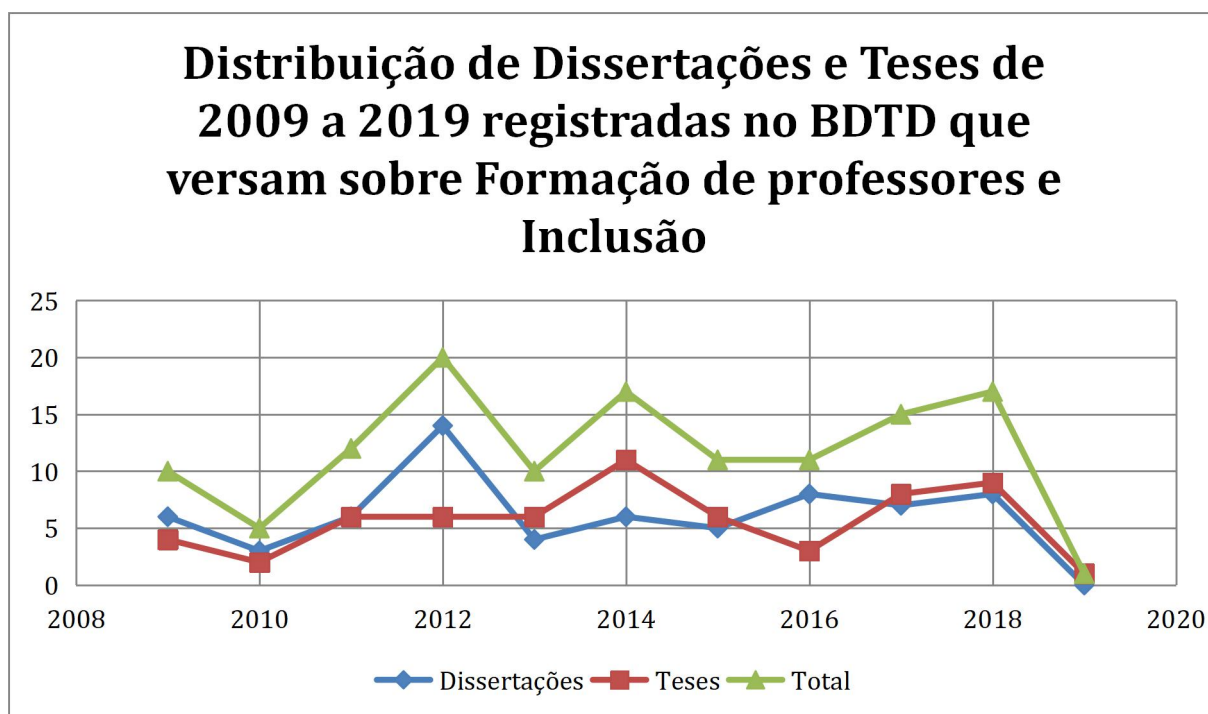


Gráfico 1. Distribuição de Dissertações e Teses de 2009 a 2019 registradas no BDTD que versam sobre Formação de professores e Inclusão

Como podemos verificar no gráfico 1, as teses e dissertações produzidas sobre o tema ao longo deste período sofre variações em termos de quantidade de trabalhos

produzidos, não havendo uma histórico que constate aumento de produção neste sentido. O número de trabalhos produzidos oscila ao longo deste tempo em torno de uma média de 11 trabalhos por ano, sobre o tema de formação de professores e educação inclusiva.

Em seguida, os trabalhos foram selecionados com base nos títulos de modo a identificar àqueles que se dedicam exclusivamente à formação de professores para a educação inclusiva. Foram considerados nesta segunda seleção, àqueles trabalhos que também se referiam à formação inicial e também à formação continuada. Nos casos em que não fosse possível a identificação do tema por meio do título do trabalho, os resumos foram lidos para identificação do objeto de pesquisa.

Foram identificados 67 trabalhos sobre o tema, distribuídos conforme demonstrado no gráfico 2.

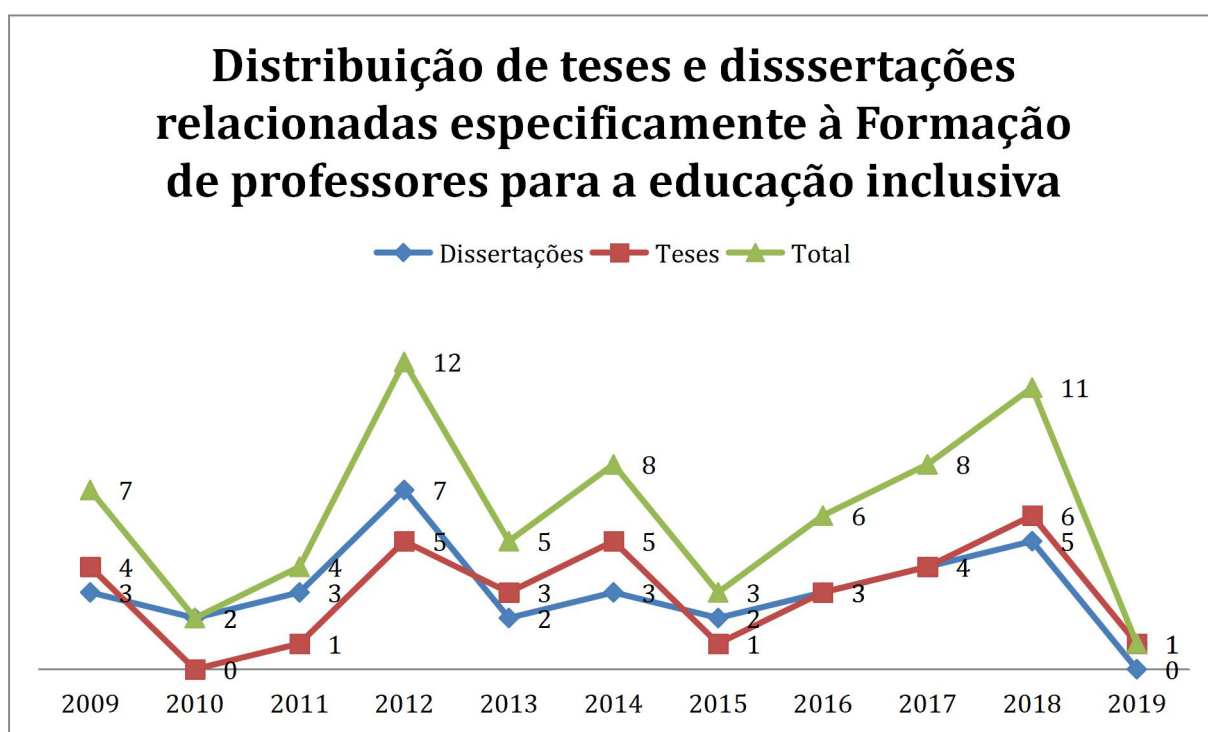


Gráfico 2. Distribuição de teses e dissertações relacionadas especificamente à Formação de Professores para a educação inclusiva.

O gráfico 2, sugere que em relação ao tema proposto, houve um maior número de produção nos anos de 2012 e 2018. Como o ano de 2019 ainda não foi finalizado o número de teses e dissertações ainda pode ser alterado.

Em seguida, houve uma terceira seleção de dados, em que foram considerados apenas os trabalhos voltados para a formação inicial de professores para a educação inclusiva. Neste momento, todos os resumos foram lidos, e nos casos em que não foi possível a identificação desta temática nos resumos, todo o trabalho foi lido, até que se pudesse constatar o tema. Neste momento, 20 trabalhos foram selecionados, conforme pode ser constatado pelo gráfico 3.

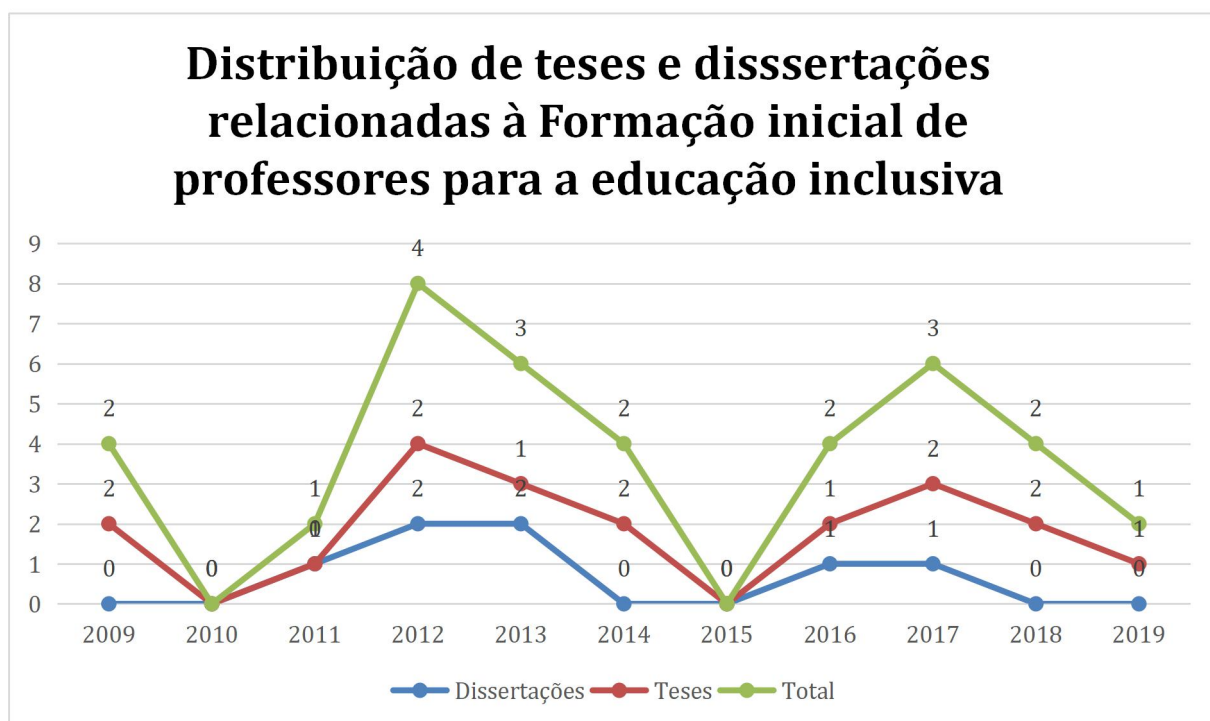


Gráfico 3. Distribuição de teses e dissertações relacionadas à Formação inicial de Professores para a educação inclusiva.

Percebemos, neste momento, um aumento da produção sobre o tema nos anos de 2012 e 2017, enquanto no ano de 2015 não houve produção sobre o tema.

Após a terceira seleção, foi realizada uma quarta seleção dos dados relativos ao estudo específico dos cursos de licenciatura, nos quais se buscou identificar a produção cujo objetivo era a análise do curso de licenciatura para a formação para a educação inclusiva. Em especial, às teses e dissertações que ocuparam-se da análise dos Projetos Político Pedagógicos dos cursos, bem como os documentos e legislações atinentes ao curso. Essa última seleção, buscou identificar os trabalhos que se assemelharam a esta dissertação e, para a o alcance deste objetivo, foi necessária a leitura dos trabalhos, em especial, dos objetivos e da metodologia.

Foram identificados 8 trabalhos, sendo 3 dissertações de mestrado e 5 teses de doutorado, distribuídas conforme pode ser visto o gráfico.

Não houve produção sobre o tema nos anos de 2010, 2014, 2015 e 2018. Nos outros períodos percebe-se ao menos um trabalho por ano, sendo que em 2012 foram produzidos dois trabalhos, sendo duas dissertações de mestrado, conforme pode ser visto no Quadro 1.

Trabalhos voltados para a análise de dos cursos licenciaturas no que se refere à educação inclusiva.					
Ano	Tipo	Autor	IES	Título	Objetivo
2009	D	Shani Falchetti	Universidade Tuiuti do Parana	Formação do professor em educação inclusiva: um estudo da relação teórico/prática	Investigar nos Cursos de Licenciatura nas Universidades da Cidade de Curitiba, a formação teórico/prática sobre a educação inclusiva; identificar a formação acadêmica dos professores que atuam na disciplina de educação inclusiva e o conteúdo que é ministrado nessa disciplina; conhecer como são elaborados os conteúdos mínimos da educação inclusiva; verificar quais são as perspectivas futuras sobre o aluno em formação com base no ensino curricular que insere a educação inclusiva na prática docente e apontar como é construída a formação docente nesses cursos.
2011	D	Marta Regina Nicolau	Universidade Metodista de São Paulo	Os impactos das políticas de inclusão escolar na formação e na prática de professores	Revelar impactos das políticas de inclusão escolar nos cursos de formação de professores e na prática docente, revelando conflitos, resistências, contradições, avanços e mecanismos de exclusão implícitos na proposta da inclusão, contribuindo ainda, para a discussão sobre o papel da universidade como <i>locus</i> privilegiado de formação docente.

Quadro 1. Trabalhos voltados para a análise de dos cursos licenciaturas no que se refere à educação inclusiva.

2012	D	Dolores Cristina Sousa	Universidade Federal do Maranhão	O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO: um olhar inclusivo na formação dos alunos	Investigar o processo de formação docente dos alunos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão-UEMA/campus de São Luís, desenvolvido no contexto da vigência das políticas de educação inclusiva e legislações delas decorrentes, adotadas pelo Estado brasileiro.
2012	D	Marcelo Gaudêncio Brito Pureza	Universidade Federal do Pará	Desvelando o território da educação inclusiva na formação inicial de professores de geografia: os projetos pedagógicos da UFPA e IFPA em análise	Analisar se os projetos pedagógicos das IES públicas de Belém-PA construíram para os cursos de licenciatura em Geografia, considerando se a proposta curricular contribui para formação do professor inclusivo a partir das competências previstas na atual legislação brasileira.
2013	T	Gabriela Maria Barbosa Brabo	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Formação docente inicial e o ensino ao aluno com deficiência em classe comum na perspectiva da educação inclusiva	Analisar o percurso da formação docente inicial — tomando como base a disciplina Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais, ofertada pela Faculdade de Educação – FAGED — voltada para o ensino/atendimento ao aluno com deficiência em classe comum na perspectiva da educação inclusiva, no contexto da Universidade brasileira, e mais especificamente o da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.
2016	D	Everton Cardoso Borges	Universidade Federal de Mato Grosso	Formação de professores para inclusão de pessoas com deficiência intelectual : análise de um currículo de licenciatura em Educação Física	Analisar e refletir a política curricular do Curso de Licenciatura em Educação Física, no que diz respeito à formação para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual na Educação Básica.

Quadro 1. Trabalhos voltados para a análise de dos cursos licenciaturas no que se refere à educação inclusiva (Continuação)

2017	T	Calixto Júnior de Souza	Universidade Federal de São Carlos	A formação de professores e a (in)visibilidade da educação especial nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Goiás	Objetivou investigar os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) e as matrizes curriculares da formação inicial de professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) de modo a analisar e discutir como se constitui a disciplina de Educação Especial nos cursos de licenciaturas estudados.
2019	D	Lucineide Alves de Oliveira	Universidade Federal de Sergipe	Pedagogia na UFS : o lugar da educação inclusiva numa realidade excludente	Objetivou investigar de que maneira a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva tem sido contemplada no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe (UFS) na Cidade Universitária Professor José Aloísio de Campos, em São Cristóvão, por meio da análise da Resolução do Projeto Pedagógico do Curso.

Quadro 1. Trabalhos voltados para a análise de dos cursos licenciaturas no que se refere à educação inclusiva (Continuação).

Fonte: Elaborado pela autora

Por meio do quadro 1 é possível verificar que os estudos sobre esta temática não se concentraram em um estado da federação ou grupo de estudos específicos, mas, que esteve presente e foi preocupação de várias Instituições de Ensino Superior, o que indica a importância e a relevância do tema.

Ao verificar que existiam oito trabalhos realizados no Brasil que ocuparam-se do mesmo objeto de pesquisa que o desta pesquisa, busquei identificar o que esses estudos apresentaram de resultados e quais os percursos metodológicos utilizaram para a realização de suas análises.

Falchetti (2009), em sua dissertação de mestrado intitulada *Formação do professor em educação inclusiva: um estudo da relação teórico/prática*, entre outros objetivos buscou investigar nos cursos de Licenciatura nas Universidades da Cidade de Curitiba, a formação teórico/prática sobre a educação inclusiva. Para tanto, realizou uma pesquisa qualitativa com coordenadores e professores dos cursos de licenciatura referidos utilizando, como ferramenta de coleta de dados, entrevistas e análise documental da matriz curricular de quatro Universidades. Os resultados encontrados pela autora indicaram que a disciplina de educação inclusiva está

presente em alguns dos cursos analisados, Porém, esse fato atende parcialmente às disposições das políticas educacionais brasileiras de formação docente para a educação inclusiva.

Nicolau (2011) em sua dissertação de mestrado intitulada *Os impactos das políticas de inclusão escolar na formação e na prática de professores*, buscou revelar os impactos das políticas de inclusão escolar nos cursos de formação de professores bem como na prática docente, revelando, desta forma, conflitos, resistências, contradições, avanços e mecanismos de exclusão implícitos na proposta da inclusão, e também contribuir para a discussão sobre o papel da universidade como *locus* privilegiado de formação docente. Para alcançar esta finalidade sua pesquisa articulou as políticas públicas de formação de professores, as Diretrizes Curriculares Nacionais para as licenciaturas, os dispositivos legais, a sustentação teórica e os instrumentos de investigação para coordenadores, estudantes de Pedagogia e de Letras e professores do Ensino Fundamental em exercício. Os resultados alcançados pela pesquisadora indicaram uma superficialidade na formação de professores na perspectiva da educação inclusiva.

A dissertação de mestrado de Sousa (2012), *O curso de pedagogia da universidade estadual do Maranhão: um olhar inclusivo na formação dos alunos*, teve como objetivo investigar o processo de formação docente dos alunos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão-UEMA/campus de São Luís, no contexto da vigência das políticas de educação inclusiva e legislações delas decorrentes, adotadas pelo Estado brasileiro. A autora utilizou como instrumento de coleta de dados a análise de documentos, a entrevista semiestruturada e o questionário. Os resultados evidenciaram que, no trabalho realizado pelos professores, a inclusão escolar ainda não é um princípio que orienta o processo de reestruturação curricular e que, apesar de presente tanto no conteúdo quanto na disciplina, a maioria dos planos de ensino, não tem orientado o processo de formação do aluno na perspectiva inclusiva, demonstrando que esta aparece em seu Projeto Político Pedagógico apenas como cumprimento às prescrições oficiais.

A dissertação de mestrado de Pureza (2012), intitulada *Desvelando o território da educação inclusiva na formação inicial de professores de geografia: os projetos pedagógicos da UFPA e IFPA em análise*, buscou analisar se os projetos pedagógicos das Instituições de Ensino Superior públicas de Belém-PA para os

cursos de licenciatura em Geografia, considerando sua a proposta curricular, contribuem para formação do professor inclusivo a partir das competências previstas na atual legislação brasileira. O autor valeu-se de pesquisa documental e bibliográfica e constatou que o projeto pedagógico do curso de licenciatura em geografia da UFPA adota a concepção de Educação Inclusiva como sinônimo de Educação Especial, mostrando-se limitado com relação à Educação Inclusiva mais ampla, a que atende a diversidade e à diferença. Com relação à concepção de competência, segue aquela DCN, fundada na psicologia genética com direcionamento para a formação de capital humano, enquanto que o projeto pedagógico do curso de licenciatura em geografia do IFPA, apresenta uma concepção de Educação Inclusiva capaz de desenvolver um atendimento escolar a diversidade e a diferença.

Brabo (2013) em sua tese de doutorado intitulada *Formação docente inicial e o ensino ao aluno com deficiência em classe comum na perspectiva da educação inclusiva*, analisou o percurso da formação docente inicial — tomando como base a disciplina Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais, ofertada pela Faculdade de Educação – FAGED — voltada para o ensino/atendimento ao aluno com deficiência em classe comum na perspectiva da educação inclusiva, no contexto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Os instrumentos para coleta de dados utilizados foram: análise de documentos; entrevista semiestruturada; experiência pessoal e diário de campo. A pesquisa possibilitou perceber avanços discretos, ainda que tardios, no que diz respeito à atuação educacional da UFRGS com vistas a desenvolver, cada vez mais, ações que propiciem o acesso e a permanência de alunos com deficiência em seus cursos e também que propiciem principalmente o incremento de uma formação docente que responda à demanda dos futuros professores que irão trabalhar com alunos com deficiência em classes comuns das escolas regulares, e também à ampliação de projetos de pesquisa e extensão que contemplem esse campo de conhecimento.

Em 2016, a dissertação de mestrado de Borges (2016), intitulada *Formação de professores para inclusão de pessoas com deficiência intelectual: análise de um currículo de licenciatura em Educação Física* buscou analisar e refletir a política curricular do Curso de Licenciatura em Educação Física, no que diz respeito à formação para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual na Educação

Básica. Como instrumento de coleta de dados utilizou a análise documental, entrevistas com docentes e discentes e questionários. Os dados indicaram que, a instituição pesquisada oferece no currículo as disciplinas de Libras e Educação Física Adaptada, porém, elas não alcançam o objetivo, que é o aluno com deficiência intelectual. Desta forma, chega-se à conclusão de que, no currículo do curso pesquisado, a formação inicial de professores está direcionada ao ensino das pessoas com necessidades educacionais especiais genericamente, não delimitando conteúdo específicos para os alunos com deficiência intelectual. Observa-se que esta formação inicial se encontra desprovida da perspectiva de inclusão do deficiente intelectual nas escolas. Observa-se, ainda, que a ausência de estudos acerca do deficiente intelectual, no currículo do curso de licenciatura em educação física, pode ser considerada um dos fatores que poderia promover a dificuldade de inclusão de todos os alunos na Educação Básica.

Souza (2017), em sua tese de doutorado intitulada *A formação de professores e a (in)visibilidade da educação especial nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Goiás*, objetivou investigar os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) e as matrizes curriculares da formação inicial de professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) de modo a analisar e discutir como se constitui a disciplina de Educação Especial nos cursos de licenciaturas estudados. Para isso, realizou um estudo de caso valendo-se da análise documental, em que buscou investigar o PPC, matrizes curriculares e resoluções atinentes ao tema. Como resultado, Souza (2017) infere a ínfima quantidade de cursos que possuem a disciplina Educação Especial enquanto parte constitutiva da matriz curricular, de forma a abordar uma alusão ao processo de inclusão educacional e, certamente, tornando uma lacuna na formação de professores para a construção de futuros professores que busquem incluir o alunado em condição de deficiência em suas práticas pedagógicas.

Por fim, a dissertação de mestrado de Oliveira (2019), intitulada *Pedagogia na UFS: o lugar da educação inclusiva numa realidade excludente* buscou investigar de que maneira a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva tem sido contemplada no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe (UFS) na Cidade Universitária Professor José Aloísio de Campos, em São Cristóvão. Por meio da análise da Resolução do Projeto Pedagógico do Curso, realizou um estudo

de caso no qual o instrumento de coleta de dados foi a análise documental. Os resultados indicaram que a Universidade precisa se antecipar à realidade, dando uma resposta frente aos problemas da contemporaneidade, bem como preparar melhor os futuros professores e pesquisadores para a realidade escolar no contexto da inclusão.

Assim, verifica-se que de modo geral, os instrumentos de coleta de dados para a realização das pesquisas foi a análise documental complementada por entrevistas e/ou questionários e que todas as pesquisas evidenciaram os avanços que ainda devem ser realizados no tema formação inicial de professores com relação à educação inclusiva.

3.2 DIVERSIDADE, SOBRE A NECESSIDADE DE ABRANGER VÁRIOS OLHARES E SABERES

Borges *et al* (2013) relatam que a palavra diversidade é definida pelo Dicionário Aurélio como diferente e que, ao longo da história, tudo o que era diferente foi visto como algo desviante e com caráter pejorativo e/ou depreciativo. Assim, a prática social do preconceito e da discriminação em partes foi determinada pela ideia da visão distorcida em relação à pessoa “diferente”. No entanto, o termo diversidade nos tempos atuais, ganha um caráter positivo, expressado pela luta em favor dos direitos das pessoas excluídas e marginalizadas socialmente.

Para Nakayama (2007), inclusão e exclusão são conceitos paralelos às questões de desigualdade na oferta de oportunidades em nossa sociedade. De forma que a pessoa pode se sentir incluída em um determinado grupo social e, ao mesmo tempo, excluída de outro. Assim, para a autora, inclusão e exclusão revezam-se como processo de pertencimento ou segregação.

Nakayma (2007) relata, ainda, que a palavra inclusão foi utilizada em diferentes contextos e significados, o que por muitas vezes não esclarece o seu significado real. Explana que um dos significados desta palavra é o de fazer parte, pertencer com os outros. No entanto, que, em muitas situações, essa palavra pode significar, na realidade, exclusão.

Para Castel (1996) a exclusão pode designar diferentes situações que, sendo encobertas em suas especificidades, podem não dizer de onde elas provêm. Assim, falar de exclusão nos conduz a refletir sobre situações-limite que só ganham sentido

se analisadas sob um processo. Em muitos casos, para o autor, a luta contra a exclusão corre o risco de reduzir-se a um pronto socorro social, intervindo em pontos específicos para tentar reparar as rupturas no tecido social.

Neste sentido, existe a tentação de deslocar o tratamento social para a marginalidade, pois parece mais fácil lidar com os efeitos do que Castel (1996) chama de desfuncionamento social do que controlar as causas dos processos de exclusão, uma vez que o primeiro pode receber tratamento técnico, ao passo que o segundo demandaria um tratamento político. O autor apresenta como exemplo deste fato a expulsão dos considerados heréticos, a caça às bruxas, a execução de criminosos, a repressão dos desvios sexuais, as internações das pessoas com lepra ou considerados loucos.

Desta forma, o processo de exclusão não acontece de forma arbitrária ou acidental, mas recebe justificativa, repousa sob julgamentos e procedimentos que a reconhecem e legitimam, total ou parcialmente, de forma definitiva ou provisória (NAKAYAMA, 2007).

Santos (2006) ao abordar o conceito de exclusão apresenta dois sistemas de pertença pela desigualdade - marcado pelas teorias de Karl Marx - e exclusão - na concepção foucaultiana. Nesses dois sistemas o extremo da desigualdade é a escravidão e o extremo da exclusão é o extermínio.

Santos (2006) apresenta os movimentos anti sistêmicos que se opõe ou, de certa forma, alertam para esses movimentos de exclusão e desigualdade.

O dispositivo ideológico de gestão da desigualdade e da exclusão é universalismo, uma forma de caracterização essencialista que, paradoxalmente pode assumir duas formas na aparência contraditórias; o universalismo antidiferencialista que opera pela negação das diferenças e o universalismo diferencialista que opera pela absolutização das diferenças (SANTOS, 2006, p. 283).

Assim, podemos compreender que negar as diferenças ou considerá-las pelo aspecto da absolutização faz com que os sujeitos que se desviam de um padrão ditado por uma sociedade possam se tornar invisíveis às políticas públicas, seja por estarem excluídas ou pela crueldade da desigualdade.

Já no que se refere à educação inclusiva, Chrochík (2012) entende que ela se destina aos alunos que pertencem às minorias que, historicamente, por diversos motivos, não estavam anteriormente nas escolas e sala de aulas regulares. A luta para a implementação de uma escola inclusiva, a partir da década de 1990,

conseguiu fazer com que em muitos países seus objetivos fossem cumpridos parcialmente.

De acordo com Crochík (2012), a educação escolar tem por objetivo a formação do cidadão, o que se contrapõe à ênfase predominante da formação para o trabalho, o que é importante ao se analisar qual parte do ensino especial, destinado, principalmente, às pessoas com deficiências, é realizado por meio de oficinas abrigadas. Neste sentido, o autor argumenta que “se é a formação do cidadão, sobretudo política, que é a meta a ser alcançada, não cabe limitar a educação ao ensino de tarefas simples, o que parece ocorrer nessas oficinas” (CROCHÍK, 2012, p. 40).

A formação, portanto, não deve se restringir à reprodução da sociedade que está posta, mas deve ser capaz de proporcionar a crítica a esta sociedade alterando-a, tornando-a justa, igualitária e propícia a liberdade, segundo Crochík (2012).

Para Adorno (1995), a educação deve prover não a mera transmissão de conhecimento, que o autor denomina como a característica de uma coisa morta, nem a modelagem de pessoas, já que não temos o direito de modelar quem seja a partir de seu exterior. Mas, a educação deve destinar-se a produção de uma consciência verdadeira, o que, teria grande importância política.

...uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (ADORNO, 1995, p. 141-142).

Sob este prisma, pensar na educação inclusiva é também um ato político voltado para uma sociedade democrática. Uma democracia que só é possível ser efetivada em uma população que esteja emancipada, o que acontece sob o prisma da educação. Um contexto educacional em que os sujeitos são convidados a emergência de uma consciência verdadeira e não apenas de reprodução.

Então, quando a educação não é segregadora, há ganhos na formação individual dos educandos que não tem deficiência e também dos que tem dada a diversidade de modelos (MONTEIRO E CASTRO, 1997).

E será, portanto, neste momento, em que a diversidade passa a se tornar realidade na escola, em que as diferenças passam a conviver entre si que de acordo com Adorno (1995), os que não tem deficiência, por identificação, conseguem se

desenvolver mais e os que não tem deficiência identificam-se com os mais frágeis, o que é fator essencial para a redução da violência.

Crochík (2012) ressalta a importância da educação como processo de transformação dos educandos. Para o autor, será por meio da educação, da formação, que podemos ser diversos, diferenciados. Crochík (2012) diz que sem formação somos grosseiros, rudimentares e primitivos. E concorda com Adorno (1972) ao dizer que a formação e a diferenciação individual ocorrem pela incorporação da cultura que nos permite expressar desejos, sofrimentos e expectativas. Neste sentido:

[...] a diversidade pode ser expressa com a apropriação da cultura, desde que ela se refira a indivíduos e não a espécies; caso a diversidade se refira a espécies, então estamos no reino da natureza se somos, conforme Horkheimer e Adorno (1985), natureza, somos também mais do que natureza; enfatizar só o que é natural, impede o que é propriamente humano, como possibilidade de ao expressar a natureza, poder dar-lhe diversos destinos; negar a natureza, é desconhecer os limites a serem superados. Em outro texto (Crochík, 2002) assinalamos uma dialética dos limites: não reconhecê-los, pode abrigar a crueldade de exigências que não podem ser cumpridas; não reconhecer a possibilidade de sua superação, significaria a resignação (CROCHÍK, 2012, p. 43).

Os limites das diferenças guardam dois aspectos. Um primeiro que é socialmente construído e outro que, de acordo com Crochík (2012), se não for produto de um delírio, é real, como, por exemplo a limitação imposta pela deficiência visual, ou auditiva, entre outras.

O sujeito, portanto, que possui alguma deficiência pode ter diversos destinos que vão depender dos significados que cada cultura irá atribuir a essas deficiências. Assim, o aspecto cultural será primordial para a possibilidade de uma formação docente para a segregação ou para a inclusão (HORKEIMER; ADORNO, 1978).

Candau (2008) afirma que não há educação que não seja influenciada pelos processos culturais em que se situa. Assim, não é possível pensar em uma educação que esteja desculturizada. Para a autora, há uma relação muito próxima entre educação e cultura e não é possível pensar nestes universos¹ fora de uma íntima articulação.

Candau (2008) relata que, em uma primeira aproximação com o estudo entre educação e cultura, é possível perceber que a literatura sobre o tema têm

¹ A autora, no texto, utiliza essa expressão "Universo" para se referir a relação entre educação e cultura.

denunciado o caráter geral e homogeneizador, padronizador e monocultural da educação, presente no que se denomina *cultura escolar e cultura da escola*. A autora reflete, ainda, que está cada vez mais forte a consciência do caráter homogeneizador e monocultural da escola, bem como a consciência da necessidade de romper com este padrão e repensar práticas educativas em que a diferença e o multiculturalismo se faça cada vez mais presente.

Neste sentido Perez Gómez *apud* Candau (2008) afirma que a escola deve ser concebida como um espaço ecológico de *cruzamento de culturas*:

[...] a escola deve ser concebida como um espaço ecológico de *cruzamento de culturas*, cuja responsabilidade específica que a distingue de outras instâncias de socialização e lhe confere identidade e relativa autonomia é a mediação reflexiva daquelas influências plurais que as diferentes culturas exercem de forma permanente sobre as novas gerações (CANDAU, 2008, p. 15).

Assim, as questões culturais não podem ser ignoradas pelos educadores, uma vez que o distanciamento destes ao tema poderia fazer com que, cada vez mais, a escola se distancie dos universos simbólicos, das mentalidades e das inquietudes dos jovens e crianças de hoje.

E será, portanto, sob a égide da importância de escolarização no processo formativo cultural, e considerando a importância do fortalecimento da democracia por meio da educação e as possibilidades de emancipação do indivíduo, que se justifica a implementação de políticas públicas de educação e formação de professores, decorrentes da legislação vigente (COSTA, 2012, p. 90).

3.3 A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO EM SUA PERSPECTIVA HISTÓRICA

A educação de pessoas com deficiências teve seu início na Europa em países nórdicos em meados do século XX, nos anos de 1960, e marcou o início do movimento de integração escolar. Os países que tiveram essa iniciativa colocaram suas crianças e jovens com deficiência em classes regulares acompanhados por professores de ensino especial que eram previamente formados para essa função (SANCHES e TEODORO, 2006).

Após alguns anos, em 1978, foi publicado o trabalho *Warnock Report* que introduziu o conceito de *special education needs*², substituiu a categorização médica das crianças e jovens com deficiência e passou a adotar critérios pedagógicos para o desencadeamento da ação educativa. E foi em 1981, por meio do *Education Act* que, na Inglaterra, o conceito foi oficialmente definido. “Uma criança tem necessidades educativas especiais se tem dificuldades de aprendizagem que obrigam a uma intervenção educativa especial, concebida especificamente para ela” (SANCHES e TEODORO, 2006, p. 64).

Em Portugal, no ano de 1988, foram regulamentadas as Equipas de Educação Especial, para os professores voltados para este tipo de prática e o regime educativo especial para os alunos com necessidades educativas especiais, ambos marcos para a educação de pessoas com deficiência neste país (SANCHES e TEODORO, 2006).

De acordo com Mendes (2006), apesar do movimento que levou à educação de crianças e jovens com deficiência ter se iniciado na Europa, a discussão acerca do processo de inclusão teve início nos Estados Unidos (EUA) na década de 1990 e ganhou importância em função da força de penetração da cultura deste país, especialmente pela influência da mídia. Desta forma, para a autora, apesar de a literatura apontar que a inclusão tem sua gênese em iniciativas realizadas por agências multilaterais dedicadas ao movimento global de combate à exclusão social, o debate sobre o tema se iniciou nos Estados Unidos. Como evidência há o fato de que, até meados da década de 1990, o termo inclusão só aparece em textos de língua inglesa e de forma mais específica nos EUA, enquanto na Europa mantém-se, nesta época, a terminologia integração.

O movimento pela inclusão nos Estados Unidos remonta à publicação, em 1983, do estudo “*A Nation at risk; the imperative educational reform*”, elaborado pela *National Commission on Excellence in Education*, que sinalizava um cenário bastante pessimista da educação nos EUA, questionando, inclusive, a sua capacidade de se manter em posição de liderança no contexto mundial (MENDES, 2006). O impacto da publicação deste estudo resultou em dois movimentos de reforma, o primeiro foi iniciado na década de 1980 e foi denominado “Movimento pela excelência na escola”.

² Necessidades educacionais especiais. No Brasil é regida pela lei 13.146 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência).

A escola, neste sentido, foi vista como o local onde podem acontecer os problemas educacionais e foram criados mecanismos de controle de desempenho que eram baseados em indicadores de qualidade com testes padronizados que mensuravam o desempenho e financiamento que era controlado de acordo com o ranqueamento que as escolas obtinham (MENDES, 2006).

Esta primeira onda de reforma, contudo, apenas impactou os melhores estudantes, não causando nenhum impacto positivo nas possibilidades de sucesso e melhorias das taxas de evasão de estudantes em situação de risco. O segundo movimento ocorreu no final da década de 1980, motivado pelas restrições burocráticas impostas às escolas e teve três direções: 1) Mudanças nas formas de organização escolar; 2) Busca por melhorias no *status* da profissão do professor, incluindo aumento salarial; e 3) Revisão do método de financiamento escolar, neste sentido, enfatiza a gestão local de recursos, incluindo a forma de gestão dos recursos destinados aos programas da educação especial (MENDES, 2006).

Para Sailor, Gee e Karasoff (1993 *apud* MENDES, 2006) a segunda onda da reforma permitiu, por meio de alguns elementos-chave como revisão curricular, avaliação baseada no desempenho, autonomia organizacional da escola, tomada de decisão compartilhada, envolvimento da comunidade, entre outros, implicações práticas na educação de crianças com necessidades educacionais especiais, na medida em que permitiu que a escola tivesse maior flexibilidade, rompendo com práticas tradicionais de ensino e levando-a a aceitar novos desafios.

A reestruturação das escolas aumentou também a consciência e o respeito à diversidade, e produziu mudanças no papel da escola, que passou a responder melhor às necessidades de seus diferentes estudantes, provendo recursos variados centrados na própria escola (MENDES, 2006, p. 392).

Paralelo a essas duas reformas ocorreram dois movimentos durante a década de 1980 focalizados na educação especial e que exerceram forte influência nas propostas de inclusão escolar. Foram eles, o *Regular Initiative* e o *Full Inclusion*. O primeiro, de proposição da secretária assistente dos serviços de educação especial e de reabilitação Madeleine C. Will no ano 1986, denunciou as limitações da legislação e apontou a necessidade de parcerias entre educação regular e educação especial. O segundo, proposto em tempos diversos, primeiro por Stainback e Stainback e depois por Gartner e Lipsky em 1989, se apresentava como uma forma mais radical de participação em tempo integral das pessoas com necessidades

educacionais especiais nas classes comuns, independentemente do quão extensiva seria a limitação. “A proposta estava fundamentada na ética da participação e do desenvolvimento social sem a preocupação com ganhos acadêmicos” (MENDES, 2006, p. 393).

Mas, o que pode ser definido como uma escola verdadeiramente inclusiva? Para Sanches e Teodoro (2006), a escola em que vivemos *micro cosmos social* ainda não reflete o que deve, de fato, conceber uma educação inclusiva, e que há um longo caminho ainda a ser percorrido, no entanto, o que será decisivo para que isso aconteça será a participação na construção de uma sociedade democrática, em que a justiça, o respeito pelo outro e a equidade sejam os grandes princípios de ser e de estar consigo e com os outros.

Os princípios, portanto, que devem nortear a prática de um processo educacional realmente inclusivo apresentado por Sanches e Teodoro (2006) apresentam conformidade com a Declaração de Salamanca (1994), na medida em que, ao compreender que os princípios ensejam em um ser e estar consigo e com os outros, também nos remete à ideia de que todas as crianças sejam acomodadas independente de suas questões físicas, intelectuais, sociais, linguísticas entre outras.

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares (Declaração de Salamanca, 1994, p. 3).

De acordo com Mendes (2006), já no século XIX, no Brasil, aconteceram experiências isoladas de educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, que, seguindo a tendência da época, aconteciam em ambientes hospitalares e instituições residenciais. Na década de 1950, em função da escassez do atendimento pelo serviço público, foram acontecendo movimentos comunitários que resultaram na implantação de redes de escolas especiais privadas de cunho filantrópico. Foi, sobretudo, na década de 1970, que o Estado respondeu de forma mais efetiva à questão do acesso à escola para este público.

Para Mendes (2006), este avanço decorreu da ampliação do acesso à escola para a população em geral e da produção do fracasso escolar, que culminou na

implantação de classes especiais nas escolas básicas públicas. Observe-se que a década de 1970 coincide com o auge do paradigma da normalização³, de forma que por quase 30 anos a educação de pessoas com deficiências no Brasil foi balizada pelo conceito de integração escolar (MENDES, 2006). A crítica a esse respeito está no fato de que:

Na integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino comum, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados: a individualização dos programas escolares; currículos adaptados; avaliações especiais; redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptar às suas exigências (MANTOAN, 2015, p. 27).

Como resultado desta prática, Mendes (2006) descreve que o impacto desta política escolar resultou em um processo de exclusão ainda maior, na escola pública, de crianças consideradas “indesejadas” pela escola comum e que foram encaminhadas para classes especiais. Desta forma, a inserção preferencial das crianças com deficiências nas classes comuns fracassou e os recursos predominantes que nortearam a inserção deste público no ambiente escolar foram pautados pela utilização das classes especiais nas escolas públicas.

Para Mantoan (2015), atualmente, a escola brasileira é caracterizada pelo fracasso e pela evasão escolar de uma parte significativa de alunos que são marginalizados por toda sorte de insucesso, privação constante e pela baixa autoestima que resulta da exclusão social e escolar. Neste sentido, a inclusão total poderia se configurar como uma oportunidade de reversão da situação de grande parte das escolas que atribuem, aos alunos, as deficiências que de fato são do ensino ministrado por elas.

Os alunos são, portanto, sempre avaliados no que ele aprender ou o que não sabe. Desta forma, nem sempre são analisados ‘o que’ e ‘como’ a escola ensinou, não permitindo, portanto, que os alunos sejam penalizados por meio da repetência, da evasão e também pela discriminação. Fatos que ensejariam na exclusão (MANTOAN, 2015).

³ Apesar de ser apresentado neste tópico do texto, o paradigma de normalização será melhor discutido no próximo tópico. Trata-se de um avanço para época, na medida em que houve um esforço de permitir, aos sujeitos com deficiência, uma vida o mais próximo possível do conjunto de padrões físicos e intelectuais, o mais próximo do normal. Wolfensberger (1972) considera que o que será determinado como normal será definido culturalmente.

Assim, para a autora, a inclusão pode ser uma grande oportunidade para que o ensino no Brasil possa se pautar sobre o paradigma da diversidade, no qual existe o esforço da escola para promover um ensino que seja adequado às diversas realidades sociais, deixando de responsabilizar o aluno com alguma deficiência pela ineficiência da escola em promover sua aprendizagem.

No entanto, Omote (1995), nos alerta que o entusiasmo pelo processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência tem levado a alguns autores a questionar a prática segregativa que pode ocorrer, por exemplo, com as salas de recursos especiais, nas quais os alunos deixam suas salas de aula regulares para receber o Atendimento Educacional Especializado separado de sua turma. É bom, neste sentido, lembrar que as críticas dirigidas ao mau uso dos recursos de infraestrutura e tecnológicos não devem ser confundidas com crítica ao próprio recurso, uma vez que ele representa uma conquista significativa, ao considerar que por meio dele, a pessoa com deficiência poderá buscar a sua escolarização no interior de escolas comuns.

3.4 PARADIGMAS QUE NORTEARAM A RELAÇÃO DA SOCIEDADE COM AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A relação da sociedade com as pessoas com deficiência historicamente foi construída com base em vários paradigmas. Aranha (2001) relata as mudanças pelas quais passou esta relação. De acordo com a autora, essas modificações aconteceram no decorrer dos tempos tanto por meio dos pressupostos filosóficos que a determinaram quanto em relação às práticas nas quais se objetivou.

O período da revolução burguesa foi marcado pelo surgimento de novas ideias quanto à organicidade da natureza da deficiência, fruto de infortúnios naturais em oposição à ideologia mística anterior, na qual as pessoas com deficiências eram vistas como seres cuja única ocupação poderia ser a de bobos ou palhaços para diversão dos hóspedes dos nobres ou como seres com possessão diabólica.

Desta forma, no século XVI, com o surgimento de uma nova classe burguesa, formada por pequenos empreendedores que enriqueciam sistematicamente, ocorre também a perda da hegemonia clerical e a derrubada de algumas monarquias, fatos

que contribuem para que, no campo ideológico, surja uma nova visão: a concreticidade⁴ (ARANHA, 2001).

Assim, se aceita a ideia da natureza orgânica da deficiência, o que culminou em uma nova forma de relacionamento da sociedade com as pessoas com deficiência: a institucionalização que, de acordo com Lins e Cecilio (2008) pode ser entendida como a manutenção de pessoas em instituições de longa permanência, como hospitais psiquiátricos, asilos, escolas ou creches.

O século XVII foi marcado por uma organização socioeconômica na qual o capitalismo comercial fortalecia a concepção de que os indivíduos não são essencialmente iguais, motivo pelo qual se tornou necessário respeitar as diferenças. Neste sentido, legitimou-se a desigualdade social, a dominação do capital e dos privilégios (ARANHA, 2001).

Ao mesmo tempo, o sistema educacional sofreu mudanças. Se antes era assumido exclusivamente pela igreja, agora passa a ser oferecido pelo Estado e possui objetivos claros de preparo da mão de obra que era necessária para um novo contexto produtivo.

O conhecimento enriqueceu-se com novas ideias no campo da filosofia, educação e medicina, e reforçou, ainda mais, o caráter orgânico da deficiência.

Aranha (2001) enfatiza que Locke⁵ defendeu a ideia de que o homem é uma tábula rasa que será preenchida pela experiência, fato que culminou na crença da educabilidade da pessoa com deficiência intelectual.

Assim, esse período foi marcado pela institucionalização total, na qual o indivíduo com deficiência receberia o tratamento médico e de busca de estratégias de ensino.

Da mesma forma que na Suíça, entretanto, de instituições para tratamento e educação, elas logo mudaram para instituições asilares e de custódia, ambientes segregados, denominados Instituições totais, constituindo o primeiro paradigma formal adotado na caracterização da relação sociedade – deficiência: o Paradigma da Institucionalização (ARANHA, 2001, p.166).

A década de 1960 foi marcada pela crítica ao sistema asilar que norteou a institucionalização total. Goffman (1962 *apud* ARANHA, 2001) defende a ideia, até

⁴ O conceito de concreticidade, configura-se em uma nova visão de homem, baseado no palpável, no que pode ser visto. Uma visão diferente da abstrata e metafísica.

⁵ John Locke, filósofo inglês que viveu entre 1632 e 1704 na Inglaterra. Foi conhecido como o pai do liberalismo e é o principal representante do empirismo britânico.

hoje aceita, de que a institucionalização total representa um local de residência e trabalho onde pessoas excluídas da sociedade por um longo período levam a vida juntas, enclausurados e de modo formalmente administrado.

Aranha (2001) salienta que a maioria dos artigos critica duramente esse sistema, especialmente no que se refere à sua inadequação e ineficiência, não favorecendo a recuperação das pessoas para a vida em sociedade. A autora apresenta, ainda, os resultados do estudo de Rosen, Floor e Baxter (1972), nos quais foram observados os seguintes distúrbios nos indivíduos institucionalizados: baixa autoestima, ausência de motivação para a vida, desamparo aprendido e distúrbios sexuais.

Diversos interesses marcaram a luta pela desinstitucionalização. Por um lado, o interesse do sistema, uma vez que os custos da manutenção de uma população institucionalizada na condição de segregação e de improdutividade cresciam, tornando atraente para o sistema socioeconômico o discurso da autonomia e produtividade. E, por outro lado, o processo geral de reflexão e crítica que levanta questões éticas e de direitos humanos, especialmente os voltados às minorias (ARANHA, 2001).

Assim, diante do fracasso do paradigma da institucionalização, a relação das pessoas com deficiência e a sociedade passou por mudanças importantes e surgiu a ideologia da normalização. Segundo Braddock (1977 *apud* ARANHA, 2001, p. 170) “normalização é uma ideologia – um conjunto de ideias que reflete as necessidades e aspirações sociais de indivíduos extraordinários na sociedade”. Essa aspiração social presume que existe um padrão de normalidade que é definido pelo maior percentual de pessoas.

Para Wolfensberger (1972), a primeira vez em que escutou sobre o conceito de normalização foi pelo chefe do *Danish Mental Retardation servisse*, que o descreveu como possibilitar às pessoas com retardos uma experiência o mais próximo possível do normal. No entanto, para o autor, o conceito de normalidade diz respeito à aspectos culturais específicos, porque as culturas são variantes em suas normas e regras.

Por exemplo, a normalização não significa necessariamente que os serviços humanos devam se assemelhar aos serviços escandinavos. Isso significa que, tanto quanto possível, os meios humanos de gestão devem ser típicos de nossa própria cultura; e que uma pessoa (potencialmente) desviante deve ser capaz de emitir comportamentos e uma aparência apropriada

(normativa) dentro dessa cultura para pessoas de características semelhantes, como idade e sexo (Wonfensberger, 1972, p. 28, tradução minha).

Mesmo a incipiência dessa ideologia frente ao que se conhece na atualidade ainda representou, para época, um grande avanço, na medida em que apresentou as seguintes condições: 1) local de residência das pessoas com deficiência é no lar do indivíduo; 2) o modelo educacional é o convencional, em sala de aula comum; 3) o modelo de emprego é o competitivo, para o autossustento. Deste modo, da ideologia da normalização emerge-se o paradigma de serviços. Este paradigma objetiva ajudar as pessoas com necessidades especiais a conseguirem uma existência o mais próximo possível ao padrão de normalidade (ARANHA, 2001).

O'brien (1999), alerta que o princípio da normalização trabalha com a expectativa de "*as much as possible*", que poderia ser traduzido como tanto quanto possível. Para o autor, essa frase significa muito, na medida em que os envolvidos na prática desta forma de atendimento às pessoas aspiram a meios mais significativos de reconhecimento das restrições das pessoas com deficiência e busca por mais e melhores alternativas de atendimento.

O princípio da normalização, portanto, fornece o suporte filosófico ao processo de desinstitucionalização, no entanto, promove o conceito de integração. Cabe, por conseguinte, ao sujeito com deficiência, se adequar aos imperativos da sociedade, que pouco esforço precisa fazer para se adequar às necessidades daqueles.

Para Aranha (2001) o paradigma da institucionalização foi mantido sem contestação por vários séculos. No entanto, o paradigma de serviços que começou na década de 1960 começou a enfrentar críticas oriundas da academia científica e das próprias pessoas com deficiência, que estavam organizadas em associações e outros órgãos que os representavam.

Essas críticas se originaram da dificuldade encontrada no processo de busca de "normalização" da pessoa com deficiência e foram tecidas, em sua maioria, por associações e outros órgãos das pessoas com deficiência e seus familiares, bem como pela própria academia científica. Assim, a expectativa de que a pessoa com deficiência se assemelhou aos não deficientes, de modo a obter um padrão de igualdade dentro da sociedade, exerceu forte influência para a emergência de outra forma de tratar o tema.

A ideologia da normalização perdia força enquanto emergia a discussão acerca da constatação de que a pessoa com deficiência pode ser um cidadão como qualquer outro. Neste sentido, elas demandaram serviços de avaliação e capacitação oferecidos nos contextos comunitários, no entanto, estes não foram suas únicas dificuldades. Foi necessário que a sociedade se organizasse de modo a permitir e garantir o acesso de todos os cidadãos, inclusive das pessoas com necessidades educacionais especiais, aos serviços (ARANHA, 2001).

Surge, portanto, o terceiro paradigma chamado “de Suporte”. Iluminado pelo ideal do paradigma de suporte⁶ cresce a noção de que o Estado deve garantir o acesso aos serviços de modo geral, favorecendo o surgimento do que se denomina inclusão social.

A noção de integração e inclusão parte dos mesmos pressupostos. No entanto, salienta-se que, no primeiro, existe a necessidade de adaptação da pessoa com deficiência a um padrão de normalidade para ser atendida em suas necessidades, ao passo que a inclusão social requer um debate muito mais amplo, no qual a sociedade é chamada também para modificar-se de modo a garantir o acesso aos direitos a todos os cidadãos, incluindo as minorias.

3.5 LEGISLAÇÃO BRASILEIRA PARA INCLUSÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O primeiro grande marco legal internacional que influenciou o Brasil no sentido da educação inclusiva foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos⁷ (1948), do qual o Brasil é signatário. Ao assumir os seus preceitos legais, garantiu-se que a construção da Constituição Federal⁸ de 1988 deveria ter como base a busca por uma sociedade igualitária e de um mundo onde homens gozem de liberdade de expressão e crença e, especialmente, o reconhecimento da dignidade

⁶ O paradigma de suporte é a base do conceito de inclusão e visa garantir o acesso imediato, irrestrito e contínuo dos alunos com necessidades educacionais especiais em todos os espaços comuns da escola regular.

⁷ A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi elaborada por representantes de diferentes origens culturais e jurídicas de todas as regiões do mundo. Foi proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, no ano de 1948 e tem por finalidade estabelecer a proteção universal dos direitos humanos.

⁸ A Constituição Federal de 1988 é considerada a “Constituição Cidadã” pois foi elaborada após o período de ditadura militar no Brasil que aconteceu entre 1964 e 1985 e marca o período de redemocratização do país.

inerente a todos os seres humanos (FACION *et al*, 2009). Neste contexto histórico e legal, a Carta Magna brasileira apresenta dispositivos que garantem a igualdade de todos perante a lei por meio do artigo 5º⁹ e também a educação é apresentada como um direito de todos e dever do Estado e da família (FACION *et al*, 2009).

Ainda no contexto internacional aconteceram dois marcos para a educação inclusiva no mundo. A primeira foi a Conferência Mundial de Educação para Todos¹⁰, que ocorreu na Tailândia em 1990 e, a segunda, a Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais em Salamanca, na Espanha no ano de 1994. Ambos os eventos representam dois momentos históricos marcantes na mudança de paradigma que norteou a educação inclusiva (NUNES, SAIA e TAVARES, 2015). No primeiro evento a educação foi apresentada como uma preocupação mundial; e o segundo teve como objetivos o reconhecimento das diferenças, o atendimento das necessidades de cada estudante, a promoção da aprendizagem, o reconhecimento da importância da escola democrática, ou seja, para todos, e a formação de professores.

A Declaração de Salamanca ocasionou a atualização no ordenamento jurídico brasileiro, que viabilizou emendas constitucionais que possibilitaram inserções importantes na política de educação do país e que constam na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), no Plano Nacional de Educação (2001) e nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) (FACION *et al*, 2009). Esse conjunto de legislações garante que o atendimento educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado, preferencialmente, pelo Estado no ensino regular na rede pública.

Ressalta ainda a necessidade de a escola dar-lhes o apoio necessário, com a possibilidade de se criarem, de forma 'extraordinária', classes especiais em escolas regulares e atendimento em escolas especiais públicas ou privadas, sempre que o ensino público regular não empreender as adaptações necessárias aos educandos (FACION, *et al*, 2009, p. 57-58).

Desta forma, cabe, portanto, ao Estado e à família garantir o direito à educação das pessoas que apresentem necessidades educacionais especiais,

⁹ O artigo 5º da Constituição Federal do Brasil diz que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo aos brasileiros e estrangeiros o direito à vida, liberdade, igualdade, segurança e a propriedade.

¹⁰ Também conhecida como Conferência de Jomtien.

garantindo o acesso e principalmente o atendimento aos objetivos propostos pela Declaração de Salamanca, da qual o Brasil é signatário.

3.6 PARADIGMAS QUE NORTEARAM A RELAÇÃO DA SOCIEDADE COM AS PESSOAS NEGRAS

De acordo com Walker (2001), os milhões de africanos que sobreviveram à travessia para as Américas durante o comércio transatlântico de escravos não foram reconhecidos pelos papéis essenciais que desempenharam na criação do mundo atlântico e moderno.

Para a autora, esse fato ocorre em função das pesquisas sobre a contribuição dos africanos e de seus descendentes na construção e definição das Américas e da civilização globalizada estarem apenas começando. Para Walker (2001) a desinformação sobre esses povos permite que se ache que sua contribuição foi insignificante.

No entanto, cerca de 12 milhões de africanos foram espalhados pelas Américas, sendo o Brasil a segunda maior nação negra do mundo, ficando atrás da Nigéria. A Bahia tem a maior população negra fora do continente africano (WALKER, 2001). Esses dados demonstram a importância dos estudos na área.

Neste sentido, as ações afirmativas ganharam destaque em agendas governamentais e instituições brasileiras sendo adotadas de forma mais enfática no ensino superior, no entanto, permanecem noutras esferas tanto em empresas privadas quanto no serviço público, notadamente em relação às vagas de concursos públicos (HERINGER E FERREIRA, 2011/2012).

O debate surgido pelas ações afirmativas permitiu que as questões relativas aos temas raciais passassem a compor um assunto posto publicamente e não mais relegados a pequenos nichos acadêmicos, em especial no campo da antropologia, sociologia e/ou Movimento Negro. Assim, já é possível comparar a experiência brasileira com as de outros povos, o que vem ocorrendo em função do interesse de pesquisadores brasileiros.

Do lado dos opositores das políticas afirmativas, em especial relativa à política de cotas, a reação culminou no que Heringer e Ferreira (2011/2012) denominaram de um “tsunami” de argumentos contrários às políticas de cotas. As

tensões, de acordo com os autores, se polarizaram em quatro arenas de conflito, quais sejam:

- 1) A opinião pública contra as ações afirmativas de diversos intelectuais, artistas e poderosos meios de comunicação.
- 2) Na academia, em especial nos cursos de graduação, em que o movimento contrário às cotas sustentou o argumento de que elas ferem o mérito do ingresso e que em médio prazo culminaram na queda do “nível” das universidades.
- 3) No poder legislativo, em função do conflito por conta da aprovação do Estatuto da Igualdade racial e do projeto de lei que cria cotas nas Universidades e Institutos Federais.
- 4) No poder judiciário, em função da grande quantidade de ações em que pese a sustentabilidade do argumento de inconstitucionalidade das políticas de cotas.

De acordo com Heringer e Ferreira (2011/2012), até os anos de 1950 o analfabetismo atingia 70% da população negra no Brasil, o que reflete no fato de que a média de estudos dos brasileiros brancos é de 7,7 anos, enquanto que a média dos negros é de 5,8 anos. Segundo o autor, levantamento feito pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada em 2006 aponta que 16% dos negros maiores de 15 anos de idade eram analfabetos, enquanto esse valor ficava em torno de 7% para a população branca.

Desta forma é possível compreender que a desigualdade social vivenciada pela população brasileira, em especial, no campo educacional e o elitismo que marcou a trajetória da educação no Brasil, atingiu sobremaneira a população negra e pobre, demandando estudos e atenção especial das políticas voltadas para a inclusão dessas pessoas.

3.7 PARADIGMAS QUE NORTEARAM A RELAÇÃO DA SOCIEDADE COM AS MULHERES

O lugar das mulheres na sociedade foi marcado pelo desprestígio social, corroborado pelas legislações. De acordo com Nakayama (2007), o primeiro código civil da República relegou, às mulheres, um lugar de subordinação ao marido no que se referia às transações comerciais. Apenas em 1962, após o Estatuto Civil da

Mulher Casada, foi possível reconhecê-las enquanto colaboradoras do marido e, em 1977, a lei do divórcio permitiu a possibilidade do rompimento do casamento e a possibilidade de uma nova união, bem como o reconhecimento dos filhos fora do casamento.

Foi a partir da Constituição de 1988 que os direitos civis masculinos e femininos igualaram-se. No entanto, de acordo com Nakayama (2007), ainda que a legislação tenha avançado no que se refere aos direitos civis, a realidade de muitas mulheres ainda é a de estarem subjugadas sob a força dos homens, especialmente no que se refere à violência doméstica.

De acordo com Pedro (2005), o feminismo enquanto movimento social viveu algumas “ondas”. A primeira se desenvolveu no final do século XIX e foi reconhecida pela reivindicação dos direitos políticos, como o direito de votar e de ser eleita e, no campo dos direitos sociais e econômicos, o direito ao trabalho remunerado, estudo, propriedade e herança.

Já a segunda onda aconteceu após a Segunda Guerra Mundial e deu prioridade à luta pelo direito ao corpo, ao prazer e contra o patriarcado, no caso, representado pelo poder masculino subordinando as mulheres.

Assim, era como “Mulher” que elas reafirmavam uma identidade, separada da de “Homem”. E era em nome desta identidade que nesta “Segunda Onda” constituiu-se a prática de realizar grupos de reflexão compostos somente por mulheres. O argumento para que estes grupos fossem assim – exclusivamente formados por elas –, foi muito bem explicado por Françoise Colin. Ela dizia que a presença dos homens nas reuniões freava as palavras e as iniciativas das mulheres; por isso, era para escapar a estes freios que os movimentos feministas não aceitavam reuniões mistas. E o que se fazia nestas reuniões nas quais só participavam mulheres? Cada uma narrava a maneira como tinha sido criada – diferente dos meninos –, de como em cada etapa da vida – infância, adolescência, maturidade – tinha vivido seu corpo de forma diferente e sofrido os preconceitos, as violências, enfim, os impedimentos de se desenvolver plenamente. Nestas reuniões, as mulheres percebiam que o que tinha acontecido com elas, individualmente, era comum a todas as demais e concluíam que – como tinha dito Simone de Beauvoir – era a cultura, dominada pelos homens, que as tinha tornado submissas e com tão baixa auto-estima (PEDRO, 2005, p. 80-81).

De acordo com Nakayama (2006), ao assumirem publicamente as discussões acerca de gênero, as mulheres provocaram uma profunda transformação na definição dos direitos de cidadania e promoveram reflexões sobre os pressupostos hierárquicos que regem as definições e representações sexuais.

Para a autora a tradição portuguesa em considerar a mulher como um ser inferior, foi influenciada pela ocupação árabe por 800 anos e trazida à colônia

brasileira. Assim, mulheres, crianças e pessoas com deficiência faziam parte da categoria “sexo imbecil” (NAKAYAMA, 2007).

Foi desta forma que, de 1500 a 1822, a instrução era dirigida aos filhos dos indígenas e dos colonos e era plenamente aceitável a ideia de que as mulheres não tinham necessidade de ler, escrever ou até mesmo falar.

A educação feminina iniciou-se de forma tímida, especialmente, após a chegada de Dom João VI e sua corte, no entanto, era diferenciada da educação masculina, uma vez que a prioridade da educação voltada às mulheres era a do ensino de prendas domésticas, orações e rudimentos de leituras (NAKAYAMA, 2007).

A profissão docente não teve início com a população feminina, mas, com o advento da escola normal, as mulheres passam a integrá-la até tornarem-se maioria, de modo que essas escolas foram fundamentais na luta das mulheres no acesso a um trabalho digno e remunerado (NAKAYAMA, 2007).

Este capítulo buscou apresentar os conceitos relativos à diversidade e inclusão. Não seria exagero dizer que o tema merece abarcar uma série de novas informações de outros públicos, especialmente, no que se refere ao trato às demais minorias. No entanto, o texto se estenderia substancialmente. Pode-se perceber que o trato à diversidade, apesar de ainda representar um desafio, também avançou muito ao incluir em tratados, leis, resoluções a temática do respeito à dignidade e diversidade humano, o que em certa medida, influencia todas as políticas de uma sociedade, inclusive, a educacional.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES OU PROFESSORES EM FORMAÇÃO? A DIALÉTICA DA CONSTRUÇÃO DE SABERES E FAZERES POR MEIO DO CURRÍCULO

Educação Popular

Aprender que o aprender
 Não está somente no ler e escrever
 Mas, que existem outras formas de saber
 A do viver, a do sentir, de quem chora de quem ri
 Da dona Maria ao seu João
 Que contam histórias com muita emoção
 Do pescador ao catador de latinha
 Que vive na rua aprendendo com a vida
 Do samba de roda ao boi de mamão
 Que cantam cultura através da canção
 Do grafite no muro a pipa no ar
 Que pintam pro mundo educação popular
 (Élton Clayton Rufino Seára)

A formação de professores não pode ser analisada fora de um contexto histórico e cultural de formação dos currículos que nortearam o desenvolvimento da profissão. Neste sentido, este capítulo busca compreender quais percursos e características nortearam a elaboração dos cursos de licenciatura, em especial no Brasil. Para tanto, analisaremos com base nos trabalhos de Antônio Nóvoa, Bernardete A. Gatti, entre outros, a formação docente, desde seu aspecto histórico, até sua importância social. Busca, ainda, contextualizar essa profissão no Brasil e, por fim, discutir criticamente o currículo e a formação de professores.

4.1 SER PROFESSOR: QUAIS OS PERCURSOS E CARACTERÍSTICAS NORTEARAM ESSA PROFISSÃO?

Falar sobre a formação de professores no Brasil requer uma retrospectiva acerca do percurso da educação básica formal no país. Historicamente, o processo educacional brasileiro acompanhou o percurso político, desde o momento marcado pelo colonialismo, e aí considerados todos os movimentos de desigualdade econômica e social que o caracterizaram às relações sociais da época, até o período marcado pelo império e todos os demais períodos pós república.

O processo educacional brasileiro sempre foi voltado para as classes economicamente mais favorecidas, apenas em meados do século XX é que a

proposta do ensino básico foi ampliada para outras classes sociais. No entanto, num ritmo bastante lento. Na rede pública de ensino a expansão ocorreu mais significativamente a partir das décadas de 1970 e 1980 (MARTINS, 2012).

No que tange à formação de professores, essa se iniciou um período antes da expansão do ensino, em meados do século XIX, com a criação das Escolas Normais que, na época, correspondiam ao ensino secundário, o que se conhece, atualmente, como ensino médio (GATTI, 2010). Neste sentido, a docência antes era exercida por profissionais liberais e autodidatas. No final da década de 1930 um ano foi acrescentado nas formações de bacharelado das poucas instituições de ensino superior existentes no país, com a finalidade de formação de professores (GATTI, 2010).

Saviani (2009) distingue os períodos na história de formação de professores no Brasil articulando as transformações que se processaram na sociedade nos últimos dois séculos com as questões pedagógicas da seguinte forma:

- ❖ 1827 - 1890 - Período marcado pelo dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, em que os professores eram obrigados a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas;
- ❖ 1890 - 1932 - Estabelecimento e expansão das escolas normais.
- ❖ 1932 - 1939 - Organização dos Institutos de educação, que tem como marcos as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
- ❖ 1939 - 1971 - Início do funcionamento pela organização dos cursos de pedagogia e de licenciatura e consolidação do modelo das escolas normais.
- ❖ 1971 - 1996 - Substituição da escola normal pela habilitação específica de magistério.
- ❖ 1996 - 2006 - Início dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia.

Durante o período colonial a educação mantinha-se no preâmbulo da administração jesuíta (SAVIANI, 2009), de modo que as primeiras preocupações com a formação de professores, no Brasil, ocorreram em 1827 com a lei das escolas de primeiras letras, promulgada em outubro deste ano.

De acordo com Nóvoa (1992), foi por meio do controle do Estado que a profissão de professor passou a se sistematizar, substituindo a igreja como entidade de tutela do ensino. Os reformadores portugueses, ao final do século XVIII, compreenderam, de acordo com o autor, que a criação de uma rede escolar, disposta ao longo do espaço nacional português, era uma aposta de progresso.

Neste sentido, também, e compreendendo os professores como importante voz dos novos dispositivos de escolarização, entendiam a importância de prover condições para a sua profissionalização (NÓVOA, 1992).

Ao longo do século XIX já se percebe uma nova ideia de professores, que permeia a ideia de sacerdócio, antes exercida pela cultura educacional dos jesuítas até a obediência e humildade devidas aos funcionários públicos.

Ao longo do século XIX consolida-se uma imagem do professor, que cruza as referências ao magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio, com a humildade e a obediência devidas aos funcionários públicos, tudo isto envolto numa auréola algo mística de valorização das qualidades de relação e de compreensão da pessoa humana. Simultaneamente, a profissão docente impregna-se de uma espécie de entre dois, que tem estigmatizado a história contemporânea dos professores: não devem saber de mais, nem de menos; não se devem misturar com o povo, nem com a burguesia; não devem ser pobres, nem ricos; não são (bem) funcionários públicos, nem profissionais liberais; etc. (NÓVOA, 1992, p. 2).

O processo de profissionalização da docência, portanto, passou a se aperceber de um controle estatal muito mais próximo que envolveu a seleção e recrutamento do corpo docente de forma rigorosa (NÓVOA, 1992).

A estratégia de recrutamento privilegiava os candidatos que se locomoviam para locais diferentes de seus locais de origem, visando a constituição de um corpo de profissionais isolados, submetidos à disciplina do Estado (NAKAYAMA, 2007, p.67)

De acordo com Nakayama (2007), ao final do século XVIII já era necessária a autorização do Estado para o exercício da profissão docente, que era concedida conforme critérios de habilitações, idade e comportamento moral que, por fim, marcam a profissionalização docente pela definição de um perfil de competências técnicas.

E esse marco, definido no Brasil em 1827 por meio da lei das escolas de primeiras letras, marcou também o início de profissionalização da docência no país, no entanto, conforme Saviani (2009) chama a atenção, apesar de existir a exigência de preparo didático, não se faz referência propriamente à questão pedagógica.

De acordo com Nakayama (2007), as escolas normais passaram, a partir do século XIX e XX, a atender às expectativas das lutas associativas que reivindicavam a exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica.

No Brasil, Saviani (2009) relata que a promulgação do Ato Adicional de 1834 colocou a instrução primária sob responsabilidade das províncias, que seguiram o modelo europeu das escolas normais. Assim, em 1835, foi instituída a primeira escola normal brasileira em Niterói, Rio de Janeiro.

Visando à preparação de professores para as escolas primárias, as Escolas Normais preconizavam uma formação específica. Logo, deveriam guiar-se pelas coordenadas pedagógico-didáticas. No entanto, contrariamente a essa expectativa, predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico (SAVIANI, 2009, p. 144)

A linha normalista, apesar de instituída no país a partir de 1835, só ganhou estabilidade em 1870. Os anos de 1890 a 1932 foram marcados pelo estabelecimento e expansão do padrão das escolas normais (SAVIANI, 2009). Segundo o autor, no ano de 1890 foi levada a efeito a reforma da instrução pública do estado de São Paulo. Para os reformadores da época, a escola normal existente pecava “por insuficiência do seu programa de estudo e pela carência de preparo prático dos seus alunos” (SÃO PAULO, 1890 *apud* SAVIANI, 2009, p. 145).

A reforma da escola normal, portanto, ocorreu por duas vias, a do enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e também a ênfase na prática de ensino, caracterizada pela criação da escola-modelo anexa à Escola Normal, que, de acordo com Saviani (2009), foi a principal inovação da reforma. Logo, a reforma da escola normal da capital de São Paulo se tornou referência e se expandiu para as cidades do interior paulista.

Assim, oportuna se faz a colocação de Nóvoa (1995) a respeito das escolas normais: “As escolas normais estão na origem de uma verdadeira mutação sociológica do corpo docente: o velho mestre-escola é substituído pelo “novo” professor de instrução primária” (NÓVOA, 1995, p. 18).

De acordo com Saviani (2009), a primeira década do período republicano arrefeceu as reformas das escolas normais, fazendo com que este padrão de formação de professores não representasse grandes avanços.

Neste contexto, emergiram os Institutos de Educação que foram “concebidos como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa” (SAVIANI, 2009, p. 145). São então criados, em 1932 e 1933, o Instituto de Educação de Brasília, concebido e implantado por Anísio Teixeira e dirigido por Lourenço Filho e o Instituto de Educação de São Paulo implantado por Fernando Azevedo respectivamente.

De acordo com Saviani (2009), os Institutos de Educação almejavam erradicar o que consideravam um erro das escolas normais, que era a busca por ser, ao mesmo tempo, uma escola de cultura geral e profissional. Transformaram, portanto, a escola normal e escola de professores constituído pelas seguintes disciplinas do currículo:

1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação. como suporte ao caráter prático do processo formativo, a escola de professores contava com uma estrutura de apoio que envolvia: a) jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; b) instituto de pesquisas educacionais; c) biblioteca central de educação; d) bibliotecas escolares; e) filmoteca; f) museus escolares; g) radiodifusão (SAVIANI, 2009, p. 145).

Os Institutos de educação, portanto, caminhavam rumo ao que Saviani (2009) chama de uma consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências das velhas escolas normais.

E foi por meio da elevação ao nível universitário desses cursos com a respectiva incorporação à Universidade de São Paulo que a formação de professores se sistematizou em nível universitário.

E foi sobre essa base que se organizaram os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, generalizados para todo o país a partir do decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Sendo esta instituição considerada referência para as demais escolas de nível superior, o paradigma resultante do decreto-lei n. 1.190 se estendeu para todo o país, compondo o modelo que ficou conhecido como “esquema

3+1” adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia. Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Em ambos os casos vigorava o mesmo esquema: três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou “os cursos de matérias”, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática (SAVIANI, 2009, p. 146).

Assim, as licenciaturas foram se estruturando dentro de um contexto de ampliação dos anos cursados dos cursos de bacharelado (GATTI, 2010). Em 1996 foi publicada a Lei n. 9.294 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – e tornou obrigatória, em seu artigo 62, que a formação docente para atuação na educação básica far-se-á mediante a formação em nível superior em cursos de licenciatura (MARTINS, 2012).

Apesar dessa obrigatoriedade, em 2006, o Censo Escolar da Educação Básica, realizado pelo Ministério da Educação, revelou que de 2.629.694 professores da educação básica, 735.628 não tinham formação em nível superior e 20.339 eram considerados leigos (MARTINS, 2012).

Em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para cada curso de licenciatura foram promulgadas e nos anos subsequentes as diretrizes de cada curso foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. No entanto, os cursos ainda apresentam a formação com foco na área disciplinar específica com pequeno espaço para a formação pedagógica (GATTI, 2010).

Adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação “formação disciplinar/formação para a docência”, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas (GATTI, 2010, p. 1357).

Assim, identifica-se que, enquanto a legislação caminha para a profissionalização do exercício da docência em nível superior e embasado em diretrizes para formação profissional, a influência da formação inicial com base na especialização disciplinar influenciada pelo bacharelado ainda se sobressai em relação às formações pedagógicas em si.

No que se refere à educação inclusiva e formação de professores, alguns marcos legais foram cruciais para estruturação dos cursos de licenciatura. Inicialmente, a portaria ministerial nº 1.793, que reconhece a importância de

complementar os currículos de formação de professores e demais profissionais que atuam em áreas afins, especialmente, com a recomendação da inserção de disciplinas específicas que focalizem os aspectos ético-político-educacionais relativos às pessoas com necessidades especiais. Em especial, as licenciaturas dos cursos de pedagogia e psicologia, bem como em cursos da área da saúde e afins (MARTINS, 2012).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica também trazem referência à inclusão e à formação de professores, especificando que a educação básica deve ser inclusiva e abarcar as necessidades educativas especiais do alunado que apresentar tal demanda.

A resolução nº 02/2001 do CNE e da Câmara de Educação Básica que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica reverbera a necessidade de capacitação de profissionais do ensino regular e de docentes especializados para atender de forma diferenciada às demandas dos alunos com necessidades educativas especiais (MARTINS, 2012).

Evidencia-se, porém, que apesar da existência da Portaria nº 1793/94 e das Resoluções do CNE, muitas instituições de ensino superior não se estruturaram no sentido de oferecer disciplinas e/ou conteúdos relativos ao tema nos seus cursos de licenciatura, enquanto que outras o fazem de maneira precária, através da oferta de disciplina eletiva, ou com carga horária reduzida, ministrada de maneira aligeirada, o que não favorece a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de destrezas, habilidades e atitudes relativas ao processo de atendimento à diversidade dos educandos (MARTINS, 2012, p. 30).

Gatti (2010) realizou um estudo em que analisa as disciplinas formadoras nas instituições de ensino superior nas licenciaturas de 71 cursos de pedagogia, 32 cursos de Língua Portuguesa, 31 cursos de Matemática, e 31 cursos de Ciências Biológicas. Para isso, a pesquisadora, analisou as Diretrizes Curriculares para cada curso e também as ementas e a distribuição de disciplinas que estruturam o curso.

Após a análise de cada curso, a pesquisadora concluiu haver uma grande dissonância entre os projetos pedagógicos e a estrutura do conjunto de disciplinas e suas ementas, predominância de conteúdos disciplinares e baixa carga horária voltada para a formação para a docência, ementas vagas, estágios supervisionados pouco especificados, pouca articulação entre os ementários e sua articulação entre as disciplinas de formação específica e formação pedagógica (GATTI, 2010).

Com as características ora apontadas, com vasto rol de disciplinas e com a ausência de um eixo formativo claro para a docência, presume-se pulverização na formação dos licenciados, o que indica frágil preparação para o exercício do magistério na educação básica (GATTI, 2010, p. 1374).

É neste cenário, e devido ao que está preconizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais e na necessidade da formação de professores preparados para lidarem com o processo de inclusão, que este trabalho discute a estruturação dos Projetos Pedagógicos Curriculares dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Espírito Santo, unidade de Alegre.

5 DESENHO METODOLÓGICO

5.1 CONTEXTO DA PESQUISA

Na década de 1960, diante do sonho inicial de estudantes que se uniram à lideranças políticas, administrativas culturais e comunitárias, foi criada no ano de 1969 a antiga Escola Superior de Agronomia do Espírito Santo (ESAES), uma autarquia subordinada à Secretaria de Estado da Educação, pelo governador da época Christiano Dias Lopes Filho e passou a funcionar em março de 1971, cuja primeira turma de engenheiros agrônomos foi formada em dezembro de 1974.

A partir de dificuldades financeiras do Governo Estadual em manter e expandir a, então, ESAES, foi viabilizada a sua federalização, com a doação à UFES de bens e direitos que compunham a antiga ESAES que em 1976 passou a ser denominada Centro Agropecuário da Universidade Federal do Espírito Santo (CAUFES). No ano de 2001, a partir da criação de três novos cursos de graduação, quais sejam, Engenharia Florestal, Medicina Veterinária e Zootecnia, o centro agropecuário passou a chamar-se Centro de Ciências Agrárias da UFES (CCAUFES).

Em 2005, com o projeto de expansão das Instituições Federais de Ensino, foram criados os cursos de Ciências Biológicas, Engenharia Industrial Madeireira, Engenharia de Alimentos, Geologia e Nutrição.

Até o momento, o antigo CCA era composto apenas por cursos de bacharelado, no entanto, em 2009, por meio do projeto REUNI - Reestruturação das Universidades Brasileiras -, foram criados os cursos de licenciatura: Química, Física, Biologia, Matemática e também os cursos de bacharelado Ciência da Computação, Sistemas de Informação, Engenharia Química e Farmácia.

Dez anos, portanto, marca a criação dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Espírito Santo, unidade de Alegre.

Em 2015, a resolução nº 44/2015 criou o Centro de Ciências Agrárias e Engenharias (CCAUE) e o Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde (CCENS), no qual se encontram os cursos de licenciatura.

Essa pesquisa acontece no momento em que os cursos de licenciatura da Universidade Federal do Espírito Santo completam dez anos de funcionamento na unidade de Alegre, Espírito Santo. Inicialmente a proposta seria analisar todos os

cursos de licenciatura do município em que há três Instituições de Ensino Superior. No entanto, diante do não retorno de informações de uma instituição que seria além da mais antiga a que possuía o maior número de licenciaturas não foi possível realizar a pesquisa como inicialmente se desenhou. No entanto, pareceu muito oportuno analisar os cursos após seus 10 anos de funcionamento.

Os cursos de licenciatura da Universidade Federal do Espírito Santo, localizados na Unidade de Alegre – ES foram instituídos na ocasião do REUNI e buscaram atender a demanda de formação de professores no município e também atender a região do Caparaó, além de partes de Minas Gerais e Rio de Janeiro.

Os cursos possuem coordenadores e sub-coordenadores e em todos há instituído um Núcleo Docente Estruturante que é formado por professores que atuam no curso e que apesar de não possuir capacidade deliberativa têm capacidade consultiva. Os cursos estão submetidos aos Departamentos, que possuem capacidade deliberativa. Os chefes desses Departamentos, em conjunto com coordenadores de cursos de pós-graduação, com representante de técnico administrativo em educação e a direção do Centro compõe o Conselho Departamental que também tem capacidade de deliberação acerca de questões do curso como a aprovação de novos PPC's, por exemplo.

A diretriz que determina os novos rumos a que os cursos devem seguir e que se tornou base para a elaboração de novos PPC's nos cursos data de 2015 e além de apresentar os aspectos voltados para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, também apresenta a inclusão em seu aspecto mais amplo, incluindo as relações étnico-raciais, entre outras questões, por exemplo.

No entanto, como toda política demanda um tempo entre sua implementação e execução e considerando que mudanças sociais são lentas, no entanto, absolutamente necessárias de serem estudadas e analisadas, optamos por analisar esses cursos de formação de professores.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do campus de Alegre – ES e foi aprovado sob o parecer número 3.331.880 e não contou com financiamento externo.

5.2 METODOLOGIA DA PESQUISA

5.2.1 Quanto aos procedimentos e à abordagem

Esta pesquisa é um estudo de caso qualitativo a respeito da formação dos licenciandos dos cursos de licenciatura da unidade de Alegre da Universidade Federal do Espírito Santo quanto à política de inclusão.

De acordo com André (2013), estudos de caso vêm sendo utilizados como uma metodologia por diferentes áreas do conhecimento como sociologia, psicologia, medicina, administração, entre outros. Mas, afinal, o que é estudo de caso, como é realizado e quais as etapas pelas quais passa?

Na área da educação, os estudos de caso apareceram em manuais de metodologia desde as décadas de 1960 e 1970, no entanto, apresentavam um sentido muito limitado e descritivo, seja de uma unidade – uma escola, por exemplo –, um professor e um grupo de alunos. Eram considerados menos científicos, por serem tratados como “não experimentais” (André, 2013).

André (2013) relata que na década de 1980, considerando o contexto das abordagens qualitativas, o estudo de caso, enquanto metodologia, ressurgiu na pesquisa educacional com um sentido mais amplo e buscando compreender o contexto e as múltiplas dimensões.

As pesquisas qualitativas fundamentam-se na perspectiva de que o conhecimento é um processo socialmente construído e a interação dos sujeitos com o cotidiano atua na realidade e a transformam, empreendendo-lhe significado. Por esse mesmo motivo “a visão de realidade é construída pelos sujeitos, nas interações sociais vivenciadas em seu ambiente de trabalho, de lazer, na família, torna-se fundamental uma aproximação do pesquisador a essas situações” (André, 2013, p. 97).

De acordo com Peres e Santos (2005) há três pressupostos que devem ser levados em consideração quando se propõe a realização de um estudo qualitativo: 1. O conhecimento está constantemente em processo de construção; 2. Há uma multiplicidade de dimensões sobre o caso; e 3. A diversas óticas pelas quais se pode compreender a realidade.

Para André (2013) o primeiro pressuposto se remete ao fato de que, apesar

de o pesquisador se apoiar à égide de um referencial teórico, ele deve ter uma atitude flexível, pois deve ficar atento à fatos e aspectos novos. Já o segundo fará com que o pesquisador utilize várias fontes de dados, vários métodos de coleta, instrumentos e procedimentos, enquanto o terceiro relaciona-se ao aspecto ético, uma vez que o pesquisador deve fornecer ao seu leitor as evidências que o guiaram para suas conclusões.

Diante do último pressuposto, torna-se importante que o pesquisador transcreva depoimentos, disponibilize extrato de documentos, bem como opinião dos sujeitos para que o leitor de seu trabalho possa confirmar, ou não, as interpretações do pesquisador.

Para Stake (1994 *apud* André, 2013) o estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas, uma escolha do objeto a ser estudado, neste sentido todo o conhecimento que será gerado será diferente de outros tipos de pesquisa, porque será mais contextualizado e voltado para a interpretação do sujeito que lerá o trabalho.

5.1.2 Quanto à coleta de dados

Os métodos de coleta de dados serão a análise documental dos Projetos Político-Pedagógicos (PPC's) dos cursos e a realização de grupos focais com seus coordenadores ou membros do NDE.

A análise documental buscou atender ao objetivo geral da pesquisa e o grupo focal buscou identificar a percepção dos coordenadores dos cursos de licenciatura acerca das suas particularidades quanto à educação inclusiva.

As coletas das informações na realização dos grupos focais ocorreram mediante autorização, conferida por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B).

5.1.2.1 Análise documental dos Projetos Políticos Pedagógicos

Segundo Bell (1993 *apud* Calado e Ferreira, 2004), o documento é uma impressão deixada por um ser humano em um objeto físico, podendo se apresentar sob diferentes formas como fotografias, filmes, impressa, entre outras. De uma forma mais completa, Bravo (1991 *apud* Silva *et. al.*, 2009) argumenta que os

documentos envolvem todas as realizações produzidas pelo homem que se mostram como indícios de sua ação e revelam suas ideias, opiniões e formas de atuar e viver todas as realizações.

Na busca pela compreensão do que seja objeto de análise dessa pesquisa, destaca-se que, para Veiga (2004), Projeto refere-se a busca por um rumo, uma direção, uma forma de antever o futuro de forma diferente do presente. “É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente.” (VEIGA, 2004, p. 14).

Por ser definido coletivamente e estar constituído sob a égide de uma ação intencional o projeto pedagógico é também político, uma vez que articula-se ao compromisso sócio-político com os interesses reais e coletivos da população majoritária (VEIGA, 2004).

Poker *et al* (2016), compreende o projeto político pedagógico de cursos como um elemento norteador de ações educativas que se vinculará a um projeto histórico social, trazendo formas específicas de a instituição de ensino compreender o seu papel na sociedade.

Para Oliveira (2004) todo projeto político pedagógico possui em si uma intencionalidade, será este documento que traçará um norte pelo qual as instituições de ensino irão seguir, neste sentido, retrata a identidade da própria instituição. “O projeto pedagógico, por isso mesmo, é sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola” (POKER *et al*, 2016, p. 59).

Depois, na práxis, é onde o curso irá assumir os fundamentos teóricos e epistemológicos de sua ação educativa. A instituição não deve, por conseguinte, construir o seu projeto como mera formalidade, mas retratar os referenciais teóricos e metodológicos que a subsidiam (POKER, *et al*, 2016, p. 59-60).

Assim, o projeto político pedagógico de um curso não deve obedecer apenas a uma formalidade exigida pelas legislações atinentes aos referidos cursos, mas, deve ser balizador de transformações sociais por seu papel histórico social. Deve compreender a sociedade em que se está inserido e promover, ainda que pela sua característica de inconclusão, ou por ela mesmo, a especificação dos referenciais teóricos e metodológicos dos cursos rumo à objetivos intencionais das IES em relação às comunidades nas quais se constituem.

Analogamente à definição de Libâneo (2015) quanto ao Projeto Pedagógico Curricular escolar, pode-se dizer que o PPC do curso de graduação se constitui enquanto um documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo de formação a ser desenvolvido pelo curso de Licenciatura, expressando a síntese das exigências tanto sociais quanto legais, sendo estas últimas orientadas pelas Diretrizes Curriculares para a formação de professores. Uma vez que a pesquisa documental permite investigar, de forma indireta, uma problemática (SILVA *et al*, 2009), acredita-se que a análise dos PPCs permitirá visualizar e compreender a intenção dos cursos, uma vez que trazem, entre outros elementos, a proposta do que se pretende para a formação dos futuros professores e o perfil profissional.

Em se tratando do procedimento de análise documental, considera-se que os documentos são fontes de dados brutos para o investigador e a sua análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas, a partir dos mesmos, com a finalidade de se lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação (FLORES *apud* CALADO; FERREIRA, 2004, p.3)

Os procedimentos para a realização da análise documental envolveram dois momentos. Primeiramente, foram analisados e estudados os documentos oficiais e legais que orientam a constituição e funcionamento de cursos de Licenciatura (Diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica, Diretrizes curriculares nacionais para a formação em Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química e Projetos Político-Pedagógico dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Espírito Santo, unidade de Alegre – ES).

Busquei analisar nos PPC's, especialmente, a estrutura curricular do curso e as ementas das disciplinas que foram definidas no documento como de caráter pedagógico. As disciplinas foram classificadas de acordo com o atendimento à educação inclusiva, baseada na ementa registrada. A opção pela análise da ementa é a sua imutabilidade enquanto conteúdo curricular, uma vez que os programas podem variar de acordo com o docente que a lecionará, o que exigiria um estudo com, no mínimo, periodicidade semestral.

O processo de análise seguiu o que é apresentado por Calado e Ferreira (2004). A primeira etapa foi a “recolha dos documentos”, que implicou em definir a

localização dos documentos, a natureza dos dados documentais, a seleção dos documentos e a análise crítica dos documentos.

No segundo momento, realizou-se a análise de conteúdo, que envolveu a redução dos dados, no qual o texto e a apresentação dos dados do PPC foram analisados e classificados em categorias, quando era o caso. Busquei realizar as categorizações de modo a reconhecer em todos os PPC's e diretrizes dos diferentes cursos, dados que pudessem ser comparados. No caso das diretrizes, por exemplo, apenas foi possível essa classificação para as competências e habilidades, os demais itens ensejaram em demandas para os cursos diferentes e não poderiam ser comparados. A apresentação dos dados foi realizada seguindo a ordem dos documentos analisados. Especificamente em relação aos PPC's, foquei a análise nas disciplinas de cunho pedagógico, analisando quais poderiam contribuir para a educação inclusiva. A relação dessas disciplinas que foram apresentadas ao longo deste trabalho seguiu a definição de cada PPC de quais eram as disciplinas pedagógicas.

Em se tratando da recolha dos documentos, a localização dos mesmos foi fácil, visto que necessitam estar disponíveis nos sites do Ministério da Educação (documentos oficiais, legais) e dos cursos (PPCs). Os PPCs que não estiveram disponíveis foram obtidos mediante solicitação formal, uma vez que não se tratam de documentos confidenciais.

Quanto à natureza dos documentos, tratam-se de fontes primárias e, para a seleção dos mesmos, foi realizada uma "pré-análise" (CALADO E FERREIRA, 2004, p.5) que orientou a seleção do que realmente deveria ser analisado. Neste sentido, o processo de pré-análise levou em conta a organização do currículo quanto às disciplinas básicas de conhecimento específico e aquelas referentes à formação pedagógica e do ciclo profissional, buscando-se visualizar, de forma mais ampla, a articulação com a inclusão escolar.

A análise crítica dos documentos se configurou enquanto um levantamento da credibilidade e do valor dos documentos e informações e, ainda, sua adequação ao objetivo da pesquisa (CALADO E FERREIRA, 2004). Particularmente, nesta pesquisa, foi importante analisar se os PPCs aos quais se tiveram acesso estão apresentados na sua última versão, ou seja, aquela que esteve em vigor no momento da pesquisa. Vale lembrar que durante este ano, em atendimento à

resolução CNE nº 2 de 2015, novos PPC's estão em fase de elaboração e implementação, no entanto, ainda se está em vigência os PPC's analisados.

Segundo Calado e Ferreira (2004), a análise de conteúdo é “um conjunto de procedimentos que têm como objetivo a produção de um texto analítico no qual se apresenta o corpo textual dos documentos recolhidos de um modo transformado” (CALADO e FERREIRA, 2004, p.8). Para sua realização, no que se refere aos PPCs, foram criadas categorias de análise, a saber:

- Modelo de formação: com base nos objetivos do curso e perfil do egresso
- Organização do curso: fluxograma
- Conteúdos: científicos-culturais, prática como componente curricular, estágio supervisionado, atividades de natureza acadêmico-científico-culturais, analisando-se a carga horária ocupada por cada dimensão analisando ementa e TEL (teoria, exercício, laboratório)

Para cada categoria foram analisadas a existência ou não de uma articulação com o conhecimento necessário para a compreensão da inclusão escolar, de uma forma mais ampla.

Como instrumento de coleta de dados pretendeu-se elaborar, para cada categoria, um quadro de referência baseado no que é apresentado pelos documentos legais oficiais, de forma a organizar os elementos que foram buscados nos PPCs. A apresentação dos dados de análise, em alguns momentos, foi feita utilizando-se matriz numérica com valores de frequência das diferentes categorias e ou gráficos. Como se tratava de frequência simples foi utilizado o software Excell do pacote Office da Microsoft.

5.1.2.2 Realização do grupo focal

Com o intuito de atender ao objetivo específico relativo à percepção dos coordenadores dos cursos de licenciatura acerca dos cursos, optou-se pela realização de um grupo focal, em que foram convidados os quatro coordenadores, representantes de cada curso de licenciatura de forma a permitir a emergência de um discurso livre que foi filmado e analisado com base nas questões apresentadas previamente pela pesquisadora.

De acordo com Morgan (1997), o grupo focal pode ser entendido como entrevistas em grupo, guiados por um moderador, enquanto um pequeno grupo discute os tópicos apresentados pelo entrevistador. A fala dos participantes são dados fundamentais em um grupo focal.

Bomfim (2009) relata que o principal objetivo do grupo focal é reunir informações acerca de um tópico específico a partir de um grupo de participantes selecionados. Neste sentido, o grupo focal colhe informações que buscam a compreensão de percepções, crenças, atitudes sobre um tema.

Para a condução do grupo focal, foram elaboradas, previamente, questões que buscaram avaliar o curso em si, a dinâmica de funcionamento e relações institucionais, os aspectos positivos e negativos do curso, o potencial para a região e o papel que os cursos vêm representando para o município e também para a região em que a Universidade está localizada. As questões que nortearam o grupo focal se encontram compiladas no apêndice A.

O grupo focal foi conduzido pela pesquisadora na própria UFES, unidade de Alegre e foi um momento de diálogo. Inicialmente, as perguntas eram realizadas, no entanto, à medida em que as questões relativas aos cursos eram apresentadas e pelas realidades próximas vivenciadas por cada membro, as discussões apresentaram uma dinâmica de diálogo em que o discurso de cada pesquisado precisou ser analisado. Foi necessária a emergência desses momentos de diálogo mais livre durante as questões porque os membros apresentaram, em momentos diferentes, questões muito próximas pelas quais passaram e passam ao longo do curso.

Essa emergência da fala dos participantes também permitiu a maior compreensão sobre os cursos, não apenas no que se refere à inclusão escolar, mas a constituição do curso em si, que na verdade, articula-se profundamente com os conhecimentos necessários à inclusão, uma vez que os cursos são dinâmicos e profundamente influenciados por fatores como estrutura física, relações institucionais, entre outros.

Os grupos focais foram realizados em aproximadamente 1 hora e 30 minutos, em diferentes salas da UFES, unidade de Alegre. O procedimento foi agendado no horário de trabalho dos participantes. Antes do início dos procedimentos a pesquisa foi explicada aos participantes e também foi solicitada a leitura e assinatura do termo

de consentimento livre e esclarecido. Caso algum participante não se sentisse à vontade, poderia não participar, no entanto, não houve negativa de ninguém.

O primeiro grupo focal foi realizado com 3 dos 4 coordenadores, uma vez, que um deles não teve disponibilidade e avisou, previamente, que por não ter participado do processo de elaboração do novo PPC não se sentia habilitado a falar sobre o tema. Já o segundo grupo focal aconteceu com dois professores de dois cursos diferentes. Os professores foram selecionados após a análise do primeiro grupo focal em que percebeu-se a necessidade da opinião de algum professor que, em algum momento, tivesse participado da elaboração do PPC do curso que não teve representação no primeiro grupo focal. Além disso, esses dois docentes participaram ativamente na elaboração do novo PPC de seus cursos, este fato foi importante para acrescentar informações que no primeiro momento não estiveram totalmente claras.

Durante a realização dos grupos focais, além da filmagem, anotações foram sendo realizadas de falas que me pareciam mais importantes. Ao final, assisti ao vídeo do grupo focal, selecionando as partes mais relevantes e, então, fiz a transcrição das falas. Como o grupo focal foi uma técnica complementar à análise documental, sua análise foi realizada apenas pela leitura das falas transcritas e audição com marcação de pontos importantes.

6 RESULTADOS

Este capítulo buscou apresentar os resultados da pesquisa. Como metodologia de pesquisa, na análise documental, foram estudadas as diretrizes nacionais para formação de professores e as diretrizes para cada curso, bem como os seus PPC's. Neste aspecto, cada diretriz, apesar de apresentar a mesma estrutura de subdivisão de tópicos, apresenta os conteúdos de forma diversa, o que dificultou a compilação de dados para fins de comparação. Ao mesmo tempo, o conteúdo apresentado é de grande importância para ser analisado e, desta forma, os dados não poderiam ser ignorados, uma vez que os documentos se constituem como fonte de dados brutos, cuja análise implica em um conjunto de transformações e operações para a atribuição de um significado relevante (FLORES *apud* CALADO; FERREIRA, 2004).

Desta forma, mesmo com a extensão dos dados, e dada as características individuais de cada curso, entendi ser relevante que as análises individuais de cada diretriz e PPC fossem mantidas no trabalho. Tal escolha tornou o texto apresentado demasiadamente grande e, em alguns momentos, talvez, um pouco exaustivo. Foram analisadas as diretrizes curriculares nacionais para formação de professores, bem como as diretrizes dos cursos de licenciatura, e também compilados dados dos projetos político pedagógicos desses cursos.

O projeto político pedagógico de um curso, não obstante, retrata a identidade da própria instituição (POKER *et al*, 2016) e, ao mesmo tempo, se configura enquanto um processo inconcluso, posto que deve compreender a sociedade em que se está inserido. Por este motivo, houve a necessidade do estabelecimento de um diálogo entre as pessoas que pensam o curso e trabalharam na elaboração do PPC para identificar quais as características que não estão, necessariamente, descritas no PPC, mas que influenciam direta ou indiretamente na formação inicial.

Vale lembrar que, no que se refere aos PPC's, os que foram analisados são os que atualmente os cursos estão sob funcionamento, no entanto, esse ano de 2019, que marca uma década de funcionamento desses cursos, também marca a elaboração de novos PPC's que, por não estarem ainda implementados serão citados na ocasião da compilação dos dados do grupo focal.

6.1 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, EM NÍVEL SUPERIOR, CURSO DE LICENCIATURA, DE GRADUAÇÃO PLENA.

As diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior para os cursos de licenciatura de graduação plena são definidas por meio da resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Essa resolução sofreu algumas alterações nos anos de 2004 e 2005 no que se refere ao artigo 15º, que trata sobre o prazo de vigência da resolução, bem como, da impossibilidade de novos cursos serem autorizados sem que o seu projeto esteja organizado de acordo com essa norma. A resolução possui 19 artigos que se constituem em um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos que deverão ser observados na organização institucional e curricular dos estabelecimentos de ensino e que se aplicarão a todas as etapas e modalidades da educação básica.

O artigo segundo remete à organização curricular a que cada instituição deve observar e inicia citando a lei de diretrizes e bases da Educação Nacional - lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, em especial, no que tange aos artigos 12 e 13. Esses artigos determinam a incumbência a que cabe à instituição de ensino e aos docentes, respectivamente. Em especial, chama a atenção desta pesquisa o que os referidos artigos informam acerca da elaboração da proposta pedagógica. Para a referida lei, caberá a cada instituição de ensino a elaboração da proposta pedagógica e, aos docentes, participarem da elaboração desta.

Em seguida, o artigo 2º da resolução 1/2002, orienta que a formação para a atividade docente deverá preparar o aluno para:

I - o ensino visando à aprendizagem do aluno; II - o acolhimento e o trato da diversidade; III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural; IV - o aprimoramento em práticas investigativas; V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores; VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002a, p. 1).

É possível perceber que as orientações explícitas nos incisos I e II podem ser compreendidas como um fator importante no aspecto da educação inclusiva, tanto

de pessoas público alvo para a educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, quanto do trato da diversidade em si.

No que se refere à elaboração da proposta pedagógica de cada curso, a normativa apresenta orientações nos artigos 4º, 5º e 6º. O artigo 4º trata a respeito do conjunto de competências que serão necessárias à atuação profissional e que esse conjunto de competências esteja claro na proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação.

O artigo 5º relaciona o que a proposta pedagógica deve conter, conforme sua descrição:

Art. 5º O projeto pedagógico de cada curso, considerado o artigo anterior, levará em conta que: I - a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica; II - o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor; III - a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade; IV - os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas; V - a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira. Parágrafo único. A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002a, p. 2-3).

É possível observar que o artigo 5º não faz menções diretas à educação inclusiva, mas, destaca a necessidade de autonomia dos alunos em relação ao seu processo de aprendizagem e qualificação. Portanto, ao mencionar que o processo de formação do professor deve contemplar diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor, é possível analisar o conhecimento para além do aspecto disciplinar, mas, também é didático pedagógico que fará com que o futuro docente esteja preparado para lidar com as novas questões que permeiam o contexto escolar.

Candau (2008) diz que as relações entre educação e cultura nos provoca a nos situarmos diante das questões trazidas pelo multiculturalismo desde o âmbito planetário até local. Assim as configurações que são apresentadas neste contexto suscitam muitas discussões e polêmicas no momento atual. Mas, especialmente quando desvelamos as questões que permeiam o multiculturalismo no âmbito da escola somos impelidos a superar a visão homogeneizante e estereotipada que

temos de nós mesmos, o que favorece uma visão dinâmica, contextualizada e plural de nossas identidades culturais.

Já o artigo 6º apresenta as competências que deverão ser oportunizadas na elaboração da proposta pedagógica dos cursos. Deveras, é possível observar, que este artigo apresenta de forma explícita competências importantes para a formação para a educação inclusiva.

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas: I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola; III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar; IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico; V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. § 1º O conjunto das competências enumeradas neste artigo não esgota tudo que uma escola de formação possa oferecer aos seus alunos, mas pontua demandas importantes oriundas da análise da atuação profissional e assenta-se na legislação vigente e nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica. § 2º As referidas competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação. § 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando: I - cultura geral e profissional; II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas; III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação; IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino; V - conhecimento pedagógico; VI - conhecimento advindo da experiência (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002a, p.3).

A redação deste artigo, evidencia o comprometimento com os valores que devem inspirar uma sociedade democrática e menciona que devem ser incluídos os conhecimentos que propiciem o debate contemporâneo mais amplo que envolvam questões culturais, sociais, econômicas e conhecimentos acerca do desenvolvimento humano. No inciso II, menciona de forma direta as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas.

A redação deste artigo nos convida a refletir acerca das características democráticas que inspiram a educação inclusiva. Ao incluir, em sua redação, a

necessidade de que os conhecimentos devem propiciar o debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais e econômicas, somos impelidos a refletir sobre a necessidade de a escola ir para além do caráter homogeneizador e padronizador descrito por Candau (2008) para se lançar em práticas educativas em que a diferença e o multiculturalismo se façam presentes.

O artigo 7º da resolução menciona em seu inciso III que as instituições deverão constituir direções e colegiados com a finalidade de formulação de seus próprios projetos pedagógicos.

Apesar de não mencionar diretamente no restante do texto acerca da educação inclusiva, em si, e de não trazer menção aos aspectos inerentes à educação inclusiva, em seu sentido mais amplo, o documento, menciona a necessidade de formação de docentes que sejam capazes de articulação de seus conhecimentos com a sua prática docente.

Considerando que para Laclau (2007), os sentidos fixados no currículo representam várias vozes que conseguiram, através de um processo hegemônico, prevalecer sobre discursos antagônicos, o sentido representado pela presença de conceitos democráticos e de natureza inclusiva, ainda que incipientes, representam o que Maia (2011) compreendeu como momentos potencialmente (mas, não necessariamente) emancipatórios.

6.2 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL EM NÍVEL SUPERIOR (CURSOS DE LICENCIATURA, CURSOS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA GRADUADOS E CURSOS DE SEGUNDA LICENCIATURA) E PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA

As diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura e para a formação continuada) foi instituída por meio da resolução nº 2 de 01º de julho de 2015 e citada muitas vezes na ocasião do primeiro grupo focal com os coordenadores de curso, uma vez que promoveu uma abordagem mais democrática à formação de professores que norteou a elaboração do novo PPC.

É importante ressaltar que os PPC's analisados por este trabalho foram os utilizados desde o início do curso até o presente momento, ou seja, guiaram os cursos de licenciatura da Universidade Federal do Espírito Santo, unidade de Alegre até o momento da escrita desta dissertação.

A resolução de 2015 tornou necessária a elaboração de um novo PPC, que será implementado, no entanto, já foi elaborado, ou em alguns casos em vias de finalização de elaboração para serem implementados.

A resolução é composta por 25 artigos que são divididos em oito capítulos. Importante analisar as considerações iniciais, cuja redação mostra-se voltada para os direitos humanos e para as diversidades, marcando, legalmente, o aspecto da diversidade para o contexto da formação docente.

CONSIDERANDO que a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p.1).

Assim, a resolução já aparece centrada nos princípios de igualdade de condições para o acesso, bem como a permanência na escola, liberdade em relação ao ensino, pesquisa, aprendizagem e divulgação da cultura. Pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, apreço à liberdade e tolerância. Além de registrar de forma clara a valorização da diversidade étnico-racial.

Neste sentido, as considerações iniciais desta diretriz já demonstram um aspecto mais inclusivo na medida em que, em termos de apresentação de documento, os grupos que historicamente estiveram privados da educação formal (CROCHÍK, 2012), aí estão representados formalmente.

Além disso, ao apresentar o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e também ao desvelar aspectos democráticos como o apreço à liberdade e a tolerância também aponta para a não mera transmissão de conhecimento como uma coisa morta, mas um indício de produção de uma consciência verdadeira (ADORNO, 1995).

As disposições iniciais previstas pelo artigo 1º preveem, em relação ao PPC, que a formação inicial de professores deve estar articulada com as políticas públicas de educação, com as diretrizes curriculares nacionais, ao padrão de qualidade e ao SINAES¹¹ manifestando organicidade entre o PDI, o PPI e o PPC, expressando uma política articulada à educação básica.

A aplicabilidade da lei, descrita pelo artigo 2º determina que o documento deve se dirigir à formação de professores para o exercício da docência no ensino infantil, fundamental e médio e nas modalidades de educação, quais sejam: Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial; Educação Profissional e Tecnológica; Educação do Campo; Educação Escolar Indígena; Educação a distância e Educação Escolar Quilombola. É possível verificar que tanto nas considerações iniciais do documento, como no artigo 2º, há a menção aos princípios e práticas relativas à educação inclusiva.

É interessante verificar, no artigo 2º, a presença, especialmente, da educação voltada para as questões étnico-raciais por meio da educação indígena e também da educação quilombola. De acordo com Candau (2008), nossa formação enquanto sociedade brasileira foi marcada pela eliminação física do “outro” ou por processos de escravização. Ainda hoje, o processo de negação do “outro” ocorre no plano das representações, bem como também no imaginário social, por isso o debate multicultural na América Latina nos coloca diante da nossa formação histórica. Assim, nos colocamos diante dos sujeitos históricos que foram massacrados e que resistindo, ainda hoje afirmam suas identidades e lutam por seus direitos de cidadania.

O artigo 3º, em seu parágrafo quinto, menciona os princípios da formação de profissionais do magistério da educação básica e, dentre eles, no contexto da educação inclusiva, se destaca o inciso II, por mencionar de forma explícita que a formação de professores dar-se-á mediante a emancipação de indivíduos e grupos sociais e sendo contrária a toda forma de discriminação:

II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a

¹¹ SIANES é Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Foi criado pela lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004 e é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O SINAIE avaliará todos os aspectos relativos a esses 3 componentes, especialmente o ensino, a pesquisa e a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente e as instalações.

consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p. 4).

É interessante o texto abarcar a noção de emancipação, uma vez que a democracia só é possível em uma população que esteja emancipada (ADORNO, 1995), assim, é importante reforçar a ideia de que pensar na educação inclusiva é também um ato político.

É importante destacar que no parágrafo 6º deste mesmo artigo, a diretriz sustenta que, na elaboração do projeto de formação, deve ser incluída a aprendizagem de Libras, bem como questões sócio-ambientais, éticas, estéticas, relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade.

E o parágrafo 7º evidencia que, em termos de formação inicial para a atuação na educação escolar do campo, educação escolar indígena e educação escolar quilombola, devem observar a educação bilíngue e a diversidade étnica, para a educação indígena e, no caso da educação escolar do campo e quilombola, deve ser considerada a diversidade étnico-cultural de cada comunidade.

Diante disso, espera-se que os PPCs vislumbrem uma formação mais ampla, para além do ensino de conteúdos específicos e pedagógicos, o perfil do egresso agora terá caráter diferenciado, voltado para as questões mais amplas em que a cultura dos povos que outrora estavam excluídos do processo educacional (CANDAU, 2008), agora passem a ser representadas no currículo de formação de professores.

Este fato corrobora a opinião da docente 2, participante do segundo grupo focal quando se refere a uma formação diferenciada, relatando a presença de disciplinas que aludem ao tema da inclusão no processo de formação das licenciaturas da UFES, unidade Alegre.

O capítulo II desta diretriz - Formação dos Profissionais do Magistério para Educação Básica: Base Comum Nacional - traz em seu artigo 5º a necessidade de se assegurar a base comum nacional, pautada pelo processo emancipatório e segue no inciso VIII, a necessidade de se consolidar a educação inclusiva, até mesmo, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras.

As aptidões dos egressos dos cursos estão descritas no artigo 8º, e em relação à educação inclusiva de forma mais ampla nos incisos VII e VIII:

VII - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras; VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p. 8).

Percebemos diante desta redação a preocupação do legislador em que os egressos dos cursos de licenciatura incluam em sua base de conhecimento questões atinentes a perspectiva intercultural em que se pese a educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre grupos sociais e culturais diferentes e que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre diversos grupos e é capaz de promover a construção de um projeto comum (CANDAU, 2008).

E de forma mais específica por meio do parágrafo único:

Parágrafo único. Os professores indígenas e aqueles que venham a atuar em escolas indígenas, professores da educação escolar do campo e da educação escolar quilombola, dada a particularidade das populações com que trabalham e da situação em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão: I - promover diálogo entre a comunidade junto a quem atuam e os outros grupos sociais sobre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprios da cultura local; II - atuar como agentes interculturais para a valorização e o estudo de temas específicos relevantes (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p. 8).

Percebe-se, portanto, por parte do legislador, a preocupação com que os egressos dos cursos possam atuar com base no aspecto da diversidade e inclusão.

O artigo 13º trata da estrutura e currículo dos cursos de formação docente. É importante lembrar que os PPC's analisados nesta dissertação são os implementados antes dessa resolução, que claramente, já apresenta um aspecto muito mais voltado para os processos emancipatórios, ou seja, em termos de própria legislação, houve uma mudança que será refletida na elaboração dos novos PPC's que serão implementados no presente ano, após 10 anos de atividade dos cursos de licenciatura na unidade de Alegre da UFES.

§ 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo: I - 400

(quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição; III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição; IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição § 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p. 11).

Os núcleos de que trata o artigo 12º mencionado pelo artigo 13º referem-se às disciplinas de formação geral, áreas específicas e interdisciplinares aí incluídos os conhecimentos pedagógicos e o núcleo de aprofundamento e diversificação das áreas de atuação profissional.

O parágrafo 5º do artigo 13º também prevê que nas licenciaturas - que não forem pedagogia - deverá prevalecer a proporção não inferior a um quinto, ou seja, 20%, da carga horária total direcionadas para as disciplinas de dimensões pedagógicas.

Neste sentido, pode-se observar a clara mudança de um aspecto historicamente técnico e centrado no bacharelado como os observados nos estudos realizados em por Gatti (2010) para uma formação de professores mais pautada nos princípios da diversidade e dos aspectos de dimensão pedagógica preconizada pelas diretrizes de 2015.

Os demais artigos dizem respeito às segundas licenciaturas, complementação pedagógica e política de formação continuada e valorização de professores. Apesar da redação também trazer aspectos importantes para as questões de inclusão, optei por não mencioná-los, uma vez que fugiria do objetivo desta dissertação que se centra na análise de cursos de formação inicial de professores.

6.3 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas foram aprovadas em novembro de 2001 e visam orientar a formulação dos Projetos Político Pedagógico dos cursos de biologia das Instituições de Ensino Superior no Brasil. Este documento é organizado da seguinte forma: Perfil dos Formandos, Competências e Habilidades, Estrutura do Curso, Conteúdos Curriculares, Estágios e Atividades Complementares.

Analisar-se-á cada subdivisão do documento buscando identificar a frequência que o conteúdo relativo à educação inclusiva aparece no texto, bem como o seu conteúdo.

Perfil dos Formandos:

Neste aspecto o documento relata sete subitens que definem algumas características que o bacharel em Ciências Biológicas deve possuir.

A utilização do termo específico de uma atuação profissional pautada na diversidade e no ensino voltado para a educação especial é nulo, no entanto, algumas características remetem às habilidades necessárias para a atuação em um contexto de diversidade. São eles: generalista; crítico; ético e cidadão com espírito de solidariedade; agente transformador da realidade presente, na busca de melhoria da qualidade de vida; pautando sua conduta profissional por critério humanísticos, compromisso com a cidadania e rigor científico, bem como, por referenciais éticos legais.

De um modo geral, todas essas características remetem à necessidade de um olhar mais voltado para uma formação mais cidadã e democrática, elementos fundamentais para o processo de inclusão.

Competências e Habilidades:

Neste aspecto, foram listadas um conjunto de 14 competências que o profissional formado em Ciências Biológicas deve reunir. Essas competências foram listadas na tabela 1. A tabela foi sistematizada da seguinte forma: na coluna esquerda o texto original do documento referente a este tópico descrito nas

Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Ciências Biológicas e na coluna direita a classificação realizada pela pesquisadora referente às características voltadas ao exercício da cidadania enquanto profissional, representada pela letra **C** e características relativas ao aspecto técnico da profissão, representada pela letra **T**. A primeira classificação ocorreu de acordo com critérios voltados para os aspectos relativos ao exercício da criticidade e valorização de diversos contextos sociais e culturais, além de uma visão mais ampla dentro da profissão voltadas para a diversidade, enquanto a segunda diz respeito às questões voltadas ao exercício da profissão sobre o caráter da operacionalidade da profissão, bem como àquelas necessárias ao seu exercício no mercado de trabalho.

Conjunto de Competências e Habilidades reunidas pelos profissionais de biologia	
a) Pautar-se por princípios da ética democrática: responsabilidade social e ambiental, dignidade humana, direito à vida, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade;	C
b) Reconhecer formas de discriminação racial, social, de gênero, etc. que se fundem inclusive em alegados pressupostos biológicos, posicionando-se diante delas de forma crítica, com respaldo em pressupostos epistemológicos coerentes e na bibliografia de referência;	C
c) Atuar em pesquisa básica e aplicada nas diferentes áreas das Ciências Biológicas, comprometendo-se com a divulgação dos resultados das pesquisas em veículos adequados para ampliar a difusão e ampliação do conhecimento;	T
d) Portar-se como educador, consciente de seu papel na formação de cidadãos, inclusive na perspectiva sócio-ambiental;	C
e) Utilizar o conhecimento sobre organização, gestão e financiamento da pesquisa e sobre a legislação e políticas públicas referentes à área;	T
f) Entender o processo histórico de produção do conhecimento das ciências biológicas referente a conceitos/princípios/teorias;	T
g) Estabelecer relações entre ciência, tecnologia e sociedade;	C
h) Aplicar a metodologia científica para o planejamento, gerenciamento e execução de processos e técnicas visando o desenvolvimento de projetos, perícias, consultorias, emissão de laudos, pareceres etc. em diferentes contextos;	T
i) Utilizar os conhecimentos das ciências biológicas para compreender e transformar o contexto sócio-político e as relações nas quais está inserida a prática profissional, conhecendo a legislação pertinente;	C
j) Desenvolver ações estratégicas capazes de ampliar e aperfeiçoar as formas de atuação profissional, preparando-se para a inserção no mercado de trabalho em contínua transformação;	T
k) Orientar escolhas e decisões em valores e pressupostos metodológicos alinhados com a democracia, com o respeito à diversidade étnica e cultural, às culturas autóctones e à biodiversidade;	C

Quadro 2. Conjunto de Competências e Habilidades reunidas pelos profissionais de biologia.

l) Atuar multi e interdisciplinarmente, interagindo com diferentes especialidades e diversos profissionais, de modo a estar preparado a contínua mudança do mundo produtivo;	T
m) Avaliar o impacto potencial ou real de novos conhecimentos/tecnologias/serviços e produtos resultantes da atividade profissional, considerando os aspectos éticos, sociais e epistemológicos;	C
n) Comprometer-se com o desenvolvimento profissional constante, assumindo uma postura de flexibilidade e disponibilidade para mudanças contínuas, esclarecido quanto às opções sindicais e corporativas inerentes ao exercício profissional.	T

Quadro 2. Conjunto de Competências e Habilidades reunidas pelos profissionais de biologia (Continuação).

Conforme é possível analisar no quadro 2, dentre as 14 competências e habilidades, sete das competências e habilidades se enquadraram na categoria das características relativas ao exercício da cidadania, enquanto sete se enquadraram na categoria voltadas para a atuação profissional técnica.

Desta forma, no que se refere às competências elencadas, sugerem-se uma formação menos técnica como as que foram encontradas na pesquisa de Gatti (2010). Esse dado não corrobora os resultados encontrados na literatura (GATTI, 2010), em que a análise dos cursos de licenciatura no Brasil apresentou um caráter ainda muito tecnicista.

Estrutura do Curso

A estrutura do curso apresentou como base alguns princípios que foram compilados no quadro 2 e também foram divididos em duas categorias que chamaremos de características técnicas e pedagógicas. A característica técnica, representada pela letra (T) diz respeito aos princípios relativos às questões de conhecimentos focados nos conteúdos biológicos, bem como os relativos ao mercado de trabalho. Já a característica pedagógica, representada pela letra (P), diz respeito às características e conteúdos voltados ao conhecimento didático, pedagógico, incluindo-se aí os relativos à inclusão, cidadania e diversidade.

Princípios da Estrutura do Curso	
Contemplar as exigências do perfil do profissional em Ciências Biológicas, levando em consideração a identificação de problemas e necessidades atuais e prospectivas da sociedade, assim como da legislação vigente;	P
Garantir uma sólida formação básica inter e multidisciplinar;	T

Quadro 3. Princípios da Estrutura do Curso

Privilegiar atividades obrigatórias de campo, laboratório e adequada instrumentação técnica;	T
Favorecer a flexibilidade curricular, de forma a contemplar interesses e necessidades específicas dos alunos;	P
Explicitar o tratamento metodológico no sentido de garantir o equilíbrio entre a aquisição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores;	P
Garantir um ensino problematizado e contextualizado, assegurando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;	P
Proporcionar a formação de competência na produção do conhecimento com atividades que levem o aluno a: procurar, interpretar, analisar e selecionar informações; identificar problemas relevantes, realizar experimentos e projetos de pesquisa;	T
Levar em conta a evolução epistemológica dos modelos explicativos dos processos biológicos;	T
Estimular atividades que socializem o conhecimento produzido tanto pelo corpo docente, como pelo discente,	T
Estimular outras atividades curriculares e extracurriculares de formação, como, por exemplo, iniciação científica, monografia, monitoria, atividades extensionistas, estágios, disciplinas optativas, programas especiais, atividades associativas e de representação e outras julgadas pertinentes;	P
Considerar a implantação do currículo como experimental, devendo ser permanentemente avaliado, a fim de que possam ser feitas, no devido tempo, as correções que se mostrarem necessárias.	P

Quadro 3. Princípios da Estrutura do Curso (Continuação).

Dos onze princípios citados no documento, seis foram classificados pelo aspecto pedagógico enquanto cinco mantêm princípios ainda bastante centrados na questão técnica.

É preciso chamar a atenção para o caráter dinâmico do último princípio listado no quadro 3, uma vez que ao considerar que o currículo é experimental e que, portanto, carece de permanentes avaliações que ensejem em possíveis modificações que se fizerem necessárias também demonstra o caráter inconcluso do currículo, que deve se adaptar no que se refere aos referenciais teóricos e metodológicos rumo à objetivos intencionais de cada IES em relação às comunidades em que estão inseridos (POKER *et al*, 2016).

Conteúdos Curriculares

Os conteúdos apresentados são divididos em conteúdos básicos e específicos. Os conteúdos básicos são subdivididos em Biologia Celular, Molecular e Evolução; Diversidade Biológica; Ecologia; Fundamentos das Ciências Exatas e da

Terra; Fundamentos Filosóficos e Sociais. Desses conteúdos, temos que os quatro primeiros focam a formação docente num prisma mais técnico, enquanto o último cita a reflexão e discussão dos aspectos éticos e legais relacionados ao exercício da profissão de biólogo e aborda, ainda, conhecimentos relativos à história, filosofia, e metodologia da Ciência, Sociologia e Antropologia, não reduzindo esforços ainda nos conteúdos relativos à diversidade sociocultural.

Nos conteúdos específicos, em especial no que tange à formação em licenciatura, foca em aspectos técnicos relativos ao ensino de química, física e de saúde para atendimento do ensino fundamental e médio, no entanto, não sugere explicitamente os conhecimentos relativo à educação inclusiva.

Há ainda a sugestão para que sejam incluídos os conteúdos presentes nas Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores:

Para a licenciatura em Ciências Biológicas serão incluídos, no conjunto dos conteúdos profissionais, os conteúdos da Educação Básica, consideradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores em nível superior, bem como as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica e para o Ensino Médio (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001a, P.5).

Neste sentido, o conteúdo voltado para a formação em licenciatura no curso de ciências biológicas, em especial, das disciplinas pedagógicas pouco é citado no documento, ficando a cargo dos direcionamentos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. Uma vez que estamos tratando aqui de uma diretriz que norteará os currículos para a formação das licenciaturas e bacharelado em biologia, o fato de não aludir, de forma mais específica, às questões de conteúdo pedagógico, deixando a cargo simplesmente da diretriz específica de formação docente, parece ignorar os aspectos da formação do licenciando deste curso e todas as especificidades inerentes à formação do professor de biologia devem ser tratadas em um contexto geral de todas as áreas de formação.

Assim, cabe antecipar uma das elaborações realizadas pelos membros do segundo grupo focal quando houve divergência de opiniões entre o docente 1 e 2. Enquanto o docente 1 opinou que há um excesso de disciplinas de cunho pedagógico, o docente 2 discordou, reiterando que se tratava de um curso de formação de professores e alegou a importância desse conjunto de disciplinas. Assim, pode-se compreender que se as próprias diretrizes pouco mencionam esse

conteúdo, é natural que este tipo de dúvida permeie àqueles que constituem o curso em si.

Estágios e Atividades Complementares

Neste aspecto não há nenhuma menção a algum tipo de atividade específica voltada para o público da educação inclusiva, tendo sido citada, apenas, de forma geral, a necessidade de inclusão de estágios e atividades complementares, tais como atividades de extensão, apresentação de trabalhos em congressos e seminários, iniciação à docência, cursos e atividades de extensão.

Durante a análise dos dados, foi possível identificar uma diretriz ainda muito focada nos aspectos técnicos da formação do licenciado, corroborando, ainda, o aspecto muito tecnicista de sua formação, permeado por anos de ênfase nas formações do bacharelado em detrimento da formação dos licenciados (GATTI, 2010). Este aspecto aduz a alguns questionamentos quanto aos aspectos formativos do professor de biologia, já que a própria diretriz que norteia a formação de professores não menciona a formação voltada para a educação inclusiva e ainda mantém a preponderância de aspectos técnicos da formação em relação aos aspectos pedagógicos e sociológicos. Aspectos esses que serão dimensionados de forma geral por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores.

6.4 PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS – LICENCIATURA – UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, UNIDADE DE ALEGRE

O PPC do curso de licenciatura em biologia da Universidade Federal do Espírito Santo, unidade de Alegre, foi aprovado pelo CEPE em 07/04/2011 e em seu item justificativa apresenta o contexto em que foi implementado o curso nesta região.

Segundo o documento, o curso foi implementado em um momento histórico no qual a formação de professores passou a ganhar importância, de modo que a formação acadêmica representava um papel essencial na aquisição de conhecimento. Naquele momento, foi levantada a escassez de profissionais de biologia, especialmente, de professores graduados e capacitados para o ensino na

área biológica no ensino fundamental e médio. Assim, visava-se a democratização do acesso à Universidade, ao conhecimento e ao desenvolvimento tecnológico gerado academicamente.

O curso, portanto, visava atender a uma das três dimensões em que foram estruturadas as diretrizes para o REUNI: a articulação da educação superior com a educação básica, profissional e tecnológica.

Seria, fundamental a implementação de um curso de licenciatura em biologia no interior do estado do Espírito Santo por que:

1. Reduziria a migração dos alunos do interior sul do estado que em outra situação precisam se deslocar de suas cidades para cursar o ensino superior, sendo que, de acordo com o documento, um estudante que vá para um grande centro, dificilmente retornaria à sua cidade de interior de origem, o que contribuiria para a cronicidade da falta de professores no interior do país.

2. A importância da localização do município de Alegre, uma vez que grande parte das 75 unidades de conservação ambiental no Espírito Santo se encontra na região centro-sul. Desta forma, a formação de profissionais que estariam conscientes da importância da educação ambiental serviria de referência no convívio harmônico entre o homem e natureza, entre o progresso e a preservação ambiental, o que poderia ser fundamental para o desenvolvimento do município de Alegre.

3. Outras cidades próximas e regiões, como a do Caparaó em Minas Gerais e norte do Rio de Janeiro poderiam se beneficiar com a proximidade e possibilidade de articulação da universidade por meio de projetos de pesquisa e extensão.

A existência prévia do curso de bacharelado em biologia também foi citada como algo relevante para a qualidade do curso.

Informações Curriculares

As informações curriculares básicas foram compiladas na tabela 3 para identificação de aspectos relativos à distribuição de carga horária dos cursos.

Informações sobre o Curso	
Curso: Biologia	Habilitação: Licenciatura Plena
Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo – Campus de Alegre	
Carga horária total: 31125	
Carga horária de disciplinas obrigatórias: 2100 horas <i>Formação Básica: 1335 horas</i> <i>Formação Pedagógica: 765 horas (incluindo 405 horas de “Prática como Componente Curricular”).</i>	
Carga horária de disciplinas optativas: 240 horas	
Estágio Supervisionado: 420 horas	
Trabalho de Conclusão de Curso: 165 horas	
Atividades Complementares: 200 horas	
Tempo mínimo para integralização do curso: 4,5 anos (9 semestres)	
Tempo sugerido para integralização do curso: 4,5 anos (9 semestres)	
Tempo máximo para integralização do curso: 6,5 anos (13 semestres)	

Quadro 4. Dados do curso de licenciatura em Biologia

Disciplinas Pedagógicas obrigatórias para o curso de Biologia		
Período	Disciplina	Carga horária
1º período	Fundamentos Histórico-Filosóficos da Educação	60 horas
2º período	Psicologia da Educação	60 horas
3º período	Política e Organização da Educação Básica	60 horas
4º período	Didática	60 horas
5º período	Instrumentação para o Ensino de Ciências I	90 horas
	Instrumentação para o Ensino de Biologia I	90 horas
6º período	Instrumentação para o Ensino de Ciências II	90 horas
	Instrumentação para o Ensino de Biologia II	90 horas

Quadro 5. Disciplinas Pedagógicas obrigatórias para o curso de Biologia

7º período	Fundamentos de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	60 horas
	Educação e Inclusão	60 horas

Quadro 5. Disciplinas Pedagógicas obrigatórias para o curso de Biologia (Continuação).

Disciplinas optativas – Nenhuma

Dentre as 38 disciplinas ofertadas pelo curso, 28 são da área de formação básica e da área de flexibilização curricular e 10 são da área de formação pedagógica. Em termos numéricos as disciplinas pedagógicas representam 26,32%, o que é uma proporção adequada, inclusive, à resolução nº 2 de 2015, que apesar de estar vigente após a elaboração do PPC em questão, determina que um quinto do currículo seja destinado às disciplinas pedagógicas.

Outros aspectos, em relação às disciplinas, no entanto, devem ser analisados. Primeiro, o fato de estarmos nos referenciando à inclusão como um processo amplo, que atenda, não apenas um grupo específico (pessoas com deficiência, transtorno ou altas habilidades, pessoas negras, pessoas indígenas, diversidade de orientação sexual, mulheres, entre outros grupos). Trabalhamos nesta dissertação com a ideia de que o processo inclusivo deve ser um ato político, voltado para uma sociedade democrática (ADORNO, 1995).

Entendemos ainda enquanto conceito importante para a educação inclusiva o que Crochík (2012) entende como processo de transformação dos educandos e que este processo passa pela incorporação da cultura (ADORNO, 1995; HORKEIMER; ADORNO, 1978; CANDAU, 2008).

Neste sentido, e tomando como base os referenciais teóricos para inclusão tratados neste trabalho para a análise das ementas, foi necessário definir se as mesmas possuem conteúdos para trabalhar com o público alvo da Educação Inclusiva. Para tanto, definiu-se com base no referencial teórico algumas palavras chaves que pudessem balizar a análise.

Então, optou-se pelas seguintes palavras e ou expressões: Diversidade, Emancipação, Democracia, Empatia, Processos Culturais, Multiculturalismo, Interdisciplinaridade, Processos históricos e filosóficos, Psicologia, Desenvolvimento Humano, Processos de ensino-aprendizagem.

O critério para classificação das disciplinas de caráter pedagógico ocorreu com base no descrito no PPC do curso.

É possível perceber (Quadro 5) que 8 das 10 disciplinas de caráter pedagógico atendem de alguma forma à educação inclusiva. As ementas ainda trazem um caráter histórico, o que é de fundamental importância para o processo do conhecimento, bem como a expressão do multiculturalismo (CANDAU, 2008). No entanto, em termos de *práxis*, pouco foi observado no sentido de fornecer as ferramentas para lidar com o público alvo da inclusão.

Corrobora-se assim, o resultado encontrado por Gatti (2010) ao concluir haver uma dissonância entre os PPC's que ela analisou e a estrutura do conjunto de disciplinas que apresentaram predominância de conteúdos curriculares, ementas vagas e pouca articulação entre as disciplinas de caráter pedagógico e as de formação específica.

Ementa das disciplinas pedagógicas

<i>Nome da disciplina</i>	<i>Ementa</i>	<i>Conteúdo PAEI</i>
<i>Fundamentos Histórico-Filosóficos da Educação</i>	Especificidade e intercomplementaridade entre fundamentos histórico-filosóficos da educação com a política e o cotidiano de saberes e fazeres na educação. Correntes do pensamento e tendências da prática pedagógica no Brasil, em sua relação com “paradigmas” filosóficos e a história recente do Brasil.	S
<i>Psicologia da Educação</i>	Introdução à psicologia da educação. Psicologia do desenvolvimento: conceito e fatores que a influenciam. Desenvolvimento pré-natal. Metodologia científica aplicada à psicologia do desenvolvimento. Teorias do desenvolvimento: modelos psicanalíticos, cognitivistas, da aprendizagem social e da ligação afetiva. A teoria do desenvolvimento como recurso didático.	S
<i>Política Educacional e Organização da Educação Básica</i>	A configuração histórica do Estado Brasileiro. A função social da educação e definição da política educacional. Estado e planejamento educacional: centralização/descentralização, público/privado e quantidade/qualidade. Organização, financiamento, gestão e avaliação da Educação Básica. Política de formação de professores no Brasil. Política educacional no Espírito Santo.	S
<i>Didática</i>	Educação: concepções atuais. Componentes do processo de ensino e de aprendizagem: planejamento, objetivos, conteúdos, metodologia, recursos e avaliação. Relação professor-aluno.	S

Conteúdo PAEI: Há conteúdos para trabalhar com o público alvo da Educação Inclusiva

Quadro 6. Ementa das disciplinas obrigatórias do curso de biologia

Nome da disciplina	Ementa	Conteúdo PAEI
Instrumentação para o Ensino de Ciências I	Análise das abordagens metodológicas do ensino de Ciências no ensino fundamental. Análise e elaboração de materiais didáticos. Estudo dos processos de ensino-aprendizagem. Planejamento e realização de experimentos e atividades práticas de Ciências que possam ser desenvolvidos em sala de aula, laboratório e em outros espaços educativos.	S
Instrumentação para o Ensino de Biologia I	Análise das abordagens metodológicas do ensino de Biologia no ensino médio. Análise e elaboração de materiais didáticos. Estudo dos processos de ensino-aprendizagem. Planejamento e realização de experimentos e atividades práticas de Biologia que possam ser desenvolvidos em sala de aula, laboratório e em outros espaços educativos.	S
Instrumentação para o Ensino de Ciências II	Análise das principais linhas temáticas de pesquisa no campo do ensino de Ciências no Brasil. Implicações destes estudos para a prática docente no ensino fundamental.	N
Instrumentação para o Ensino de Biologia II	Análise das principais linhas temáticas de pesquisa no campo do ensino de Biologia no Brasil. Implicações destes estudos para a prática docente no ensino médio.	N
Fundamentos de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	A língua de sinais. A representação social dos surdos. A cultura surda. A identidade surda. Sinais básicos na conversação	S
Educação e Inclusão	Diferentes abordagens sobre Educação e diversidade. Perspectivas histórico-culturais e psicossociais. Legislação e políticas públicas em educação especial no Brasil e no Espírito Santo; os sujeitos da educação. O cotidiano educacional, o contexto escolar, a diversidade e a escola inclusiva.	S

Conteúdo PAEI: Há conteúdos para trabalhar com o público alvo da Educação Inclusiva

Quadro 6. Ementa das disciplinas obrigatórias do curso de biologia

6.5 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE FÍSICA

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Física foram aprovadas no dia 06 de novembro de 2001 e visam orientar a formulação dos Projetos Político Pedagógico dos cursos de Física das Instituições de Ensino Superior no Brasil. Este documento é organizado da seguinte forma: Perfil dos Formandos, Competências e Habilidades, Estrutura do Curso, Conteúdos Curriculares, Estágios e Atividades Complementares.

Como foi feita na análise da diretriz para o curso de biologia, aqui também analisar-se-á cada subdivisão do documento buscando identificar a frequência que o conteúdo relativo à educação inclusiva aparece no texto, bem como o seu conteúdo.

Perfil dos Formandos:

Neste aspecto, o perfil dos formandos do curso de física traz inicialmente um apanhado de características comuns a todas as modalidades do curso, em seguida, fica especificado dentro de cada tipo, Físico-pesquisador, Físico-educador, Físico-tecnólogo, Físico-interdisciplinar, um conjunto de característica inerente a cada uma dessas modalidades. Iniciaremos analisando os dois primeiros parágrafos do texto que apresenta o perfil de um modo geral.

O primeiro parágrafo apresenta o físico como um profissional cuja solidez e atualização do conhecimento são inicialmente mencionadas. Capaz de abordar e tratar problemas novos e tradicionais e em busca de novos saberes e fazeres científicos e tecnológicos.

O texto enfatiza ainda que em todas as suas atividades o físico deverá ter uma postura cuja atitude seja de investigação, ainda que associada a diferentes formas e objetivos de trabalho.

Percebe-se aí, características voltadas para capacidade de resolução de problemas sempre embasados nos conhecimentos científicos e tecnológicos, bem como a capacidade de buscar novos saberes e fazeres e com uma postura investigativa.

Ao adentrar o perfil específico de cada profissional temos o seguinte resultado:

Tipo	Perfil
Físico-pesquisador	Focado na pesquisa básica ou aplicada, este tipo é descrito como um profissional que atue no âmbito acadêmico em Universidade e Centros de Pesquisa. O documento ainda apresenta este como o campo de atuação, com certeza, mais bem definido e o que tradicionalmente vem representando o perfil profissional idealizado na maior parte dos cursos de bacharelado em física.
Físico-Educador	Descrito como dedicando-se à formação e a disseminação do saber científico nas diversas instâncias sociais, por meio do ensino formal ou novas formas de educação científica e aí exemplifica como vídeos, “softwares”, ou outros meios de comunicação.
Físico-tecnólogo	A este perfil é associado o perfil esperado para o egresso de um bacharelado em física aplicada. Diz respeito aos profissionais dedicados predominantemente ao desenvolvimento de equipamentos e processos, na área de dispositivos opto-eletrônicos, eletro-acústicos, magnéticos ou de outros transdutores, telecomunicações, acústica, termodinâmica de motores, metrologia, ciência dos materiais, microeletrônica e informática. Descreve ainda que esses profissionais atuarão de forma associada a engenheiros e outros profissionais em microempresas, laboratórios especializados ou indústrias.
Físico - interdisciplinar	A este perfil é esperado que se trabalhe de forma interdisciplinar com diferentes formas do saber, e neste sentido o documento especifica as áreas de física médica, oceanografia física, meteorologia, geofísica, biofísica, química, física ambiental, comunicação, economia, administração e outros campos. Diz ainda de uma atuação conjunta e harmônica com outros profissionais.

Quadro 7. Perfil específico dos profissionais de física

Percebe-se no perfil dos profissionais de física um caráter muito técnico e voltado para o desenvolvimento de trabalhos em colaboração com outros profissionais, focado na atuação técnica, científica, no desenvolvimento de novas tecnologias em colaboração com diversas áreas do saber.

Competências e habilidades

As competências e habilidades inerentes aos profissionais de física estão descritas em forma de um texto corrido. Este texto foi subdividido em um conjunto de competências essenciais ao profissional dessa área e habilidades gerais a serem

desenvolvidas pelos profissionais, independente da área de atuação que optarem e habilidades específicas que dependem desta área.

Ao descrever as competências o texto inicia apresentando o profissional de física em um contexto de inovação e constantes mudanças de paradigmas tecnológicos, cabendo, ao formando, levar em consideração tanto as perspectivas tradicionais de atuação desta profissão, como as novas demandas que vêm emergindo nas últimas décadas.

Em uma sociedade em rápida transformação, como esta em que hoje vivemos, surgem continuamente novas funções sociais e novos campos de atuação, colocando em questão os paradigmas profissionais anteriores, com perfis já conhecidos e bem estabelecidos. Dessa forma, o desafio é propor uma formação, ao mesmo tempo ampla e flexível, que desenvolva habilidades e conhecimentos necessários às expectativas atuais e capacidade de adequação a diferentes perspectivas de atuação futura (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001b, p. 3-4).

Percebe-se, portanto, a necessidade de uma adequação aos novos paradigmas e inovações, em que a contínua transformação das novas funções sociais e novos campos de atuação devem estar em harmonia com os conhecimentos tradicionais. Neste sentido, o documento propõe uma formação ampla e flexível, capaz de desenvolver habilidades e conhecimentos que suscitem às várias perspectivas de atuação na profissão.

Neste sentido, são descritas cinco competências essenciais dos profissionais de física que devem ser desenvolvidas e serão apresentadas no quadro 7, cuja coluna da direita descreve as competências essenciais enquanto na coluna da esquerda essas são classificadas como competências de âmbito técnico, representada pela letra **T** e **C** como competências cidadãs.

Assim como foi realizada a classificação das competências descritas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de biologia, também no curso de física será obedecida a mesma forma de classificação. Sendo assim, as características voltadas para a atuação profissional técnica, representadas pela letra (**T**), serão classificadas pela identificação de competências e habilidades mais voltadas para os aspectos relativos ao mercado de trabalho e atuação profissional em si, enquanto, as características que dizem respeito ao o exercício da cidadania enquanto profissional, representada pela letra (**C**) foram classificadas de acordo com critérios mais voltados para os aspectos relativos ao exercício da criticidade e

valorização de diversos contextos sociais e culturais, além de uma visão mais ampla dentro da profissão voltadas para a diversidade.

Competências Essenciais do Profissional de Física	
1. Dominar princípios gerais e fundamentos da Física, estando familiarizado com suas áreas clássicas e modernas;	T
2. Descrever e explicar fenômenos naturais, processos e equipamentos tecnológicos em termos de conceitos, teorias e princípios físicos gerais;	T
3. Diagnosticar, formular e encaminhar a solução de problemas físicos, experimentais ou teóricos, práticos ou abstratos, fazendo uso dos instrumentos laboratoriais ou matemáticos apropriados;	T
4. Manter atualizada sua cultura científica geral e sua cultura técnica profissional específica;	T
5. Desenvolver uma ética de atuação profissional e a consequente responsabilidade social, compreendendo a Ciência como conhecimento histórico, desenvolvido em diferentes contextos sócio-políticos, culturais e econômicos.	C

Quadro 8. Competências Essenciais do Profissional de Física

O quadro 8 revela, portanto, que há uma prevalência dos aspectos técnicos das competências essenciais deste tipo de profissional, em seus diversos campos de atuação. A competência crítica diz respeito à atuação profissional ética, socialmente responsável e que entende a ciência como um campo de conhecimento histórico, capaz de compreender a diversidade de contextos sócio-políticos, culturais e econômicos.

O desenvolvimento das competências também se associa ao desenvolvimento de habilidades básicas que devem ser complementadas por habilidades específicas a cada área de atuação. Assim, o documento lista um conjunto de habilidades básicas, necessárias a todas as áreas de atuação do profissional e específica.

As habilidades gerais serão listadas no quadro 9 e, assim como as competências listadas no quadro 7, serão classificadas em habilidades técnicas, representada pela letra **T** e que correspondem às habilidades mais voltadas para a atuação profissional em si e mais focada em conhecimentos específicos da área de física e habilidades cidadãos, representada pela letra **C**, que são habilidades mais voltadas para atuação ética, dentro de um contexto socioeconômico e cultural no

qual o olhar sobre a diversidade ganha destaque. Neste sentido, buscou-se palavras como criticidade, relações interpessoais, empatia.

Habilidades Gerais	
1. Utilizar a matemática como uma linguagem para a expressão dos fenômenos naturais;	T
2. Resolver problemas experimentais, desde seu reconhecimento e a realização de medições, até à análise de resultados;	T
3. Propor, elaborar e utilizar modelos físicos, reconhecendo seus domínios de validade;	T
4. Concentrar esforços e persistir na busca de soluções para problemas de solução elaborada e demorada;	T
5. Utilizar a linguagem científica na expressão de conceitos físicos, na descrição de procedimentos de trabalhos científicos e na divulgação de seus resultados;	T
6. Utilizar os diversos recursos da informática, dispondo de noções de linguagem computacional;	T
7. Conhecer e absorver novas técnicas, métodos ou uso de instrumentos, seja em medições, seja em análise de dados (teóricos ou experimentais);	T
8. Reconhecer as relações do desenvolvimento da Física com outras áreas do saber, tecnologias e instâncias sociais, especialmente contemporâneas;	T
9. Apresentar resultados científicos em distintas formas de expressão, tais como relatórios, trabalhos para publicação, seminários e palestras.	T

Quadro 9. Habilidades Gerais para os Profissionais de Física

Identifica-se, na análise das habilidades gerais listadas pelo documento um foco muito forte na atuação técnica do profissional de física, com nenhum tipo de habilidade voltada para o olhar para as diversas realidades em contextos diferentes de atuação, no que se refere aos aspectos sociais.

Em relação às habilidades específicas, o documento relata que os profissionais deverão desenvolver uma série de habilidades voltadas para a adequação ao mercado de trabalho em mudança contínua e que não seriam oportunas suas especificações, dando autonomia às Instituições de Ensino Superior para defini-las por meio da adequação de seus conteúdos curriculares.

No entanto, particularmente em relação às licenciaturas, o documento registra que duas competências e habilidades devem ser incluídas no processo de formação,

são elas:

1. o planejamento e o desenvolvimento de diferentes experiências didáticas em Física, reconhecendo os elementos relevantes às estratégias adequadas; 2. a elaboração ou adaptação de materiais didáticos de diferentes naturezas, identificando seus objetivos formativos, de aprendizagem e educacionais; (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001b, p. 5).

Ambas as habilidades requerem, do licenciado, uma postura de adaptação às diferentes experiências didáticas e remetem à uma certa flexibilidade do professor, o que pode ser uma característica muito interessante em relação à educação inclusiva, uma vez que o próprio conceito de inclusão já pressupõe a necessidade de adaptação da sociedade ao novo contexto que se forma com a inclusão de várias realidades (SASSAKI, 2001).

Ainda no quesito Competências e Habilidades da DCN do curso de física são apresentadas uma série de vivências exigidas dos profissionais no contexto de sua formação, mas que são de ordem mais técnica e nenhuma voltada para atuação específica do público alvo da inclusão, conforme são apresentadas no quadro 9.

VIVÊNCIAS GERAIS ESSENCIAIS AO GRADUADO EM FÍSICA	
1. ter realizado experimentos em laboratórios;	
2. ter tido experiência com o uso de equipamento de informática;	
3. ter feito pesquisas bibliográficas, sabendo identificar e localizar fontes de informação relevantes;	
4. ter entrado em contato com ideias e conceitos fundamentais da Física e das Ciências, através da leitura de textos básicos;	
5. ter tido a oportunidade de sistematizar seus conhecimentos e seus resultados em um dado assunto através de, pelo menos, a elaboração de um artigo, comunicação ou monografia;	
6. no caso da Licenciatura, ter também participado da elaboração e desenvolvimento de atividades de ensino.	

Quadro 10. Vivências gerais essenciais ao graduado em física

Teremos, portanto, que no aspecto das competências e habilidades mencionadas na DCN para o curso de física, pouco se mencionam características voltadas para a atuação com o público da educação inclusiva. Percebendo-se forte

predominância das características que envolvam a capacidade de lidar com problemas de ordem matemática voltadas para o mercado de trabalho em constante mudança.

Estrutura dos Cursos

Quanto à estrutura, o curso será dividido em duas partes. Um núcleo comum a todas as modalidades do curso de física e um módulo sequencial especializado, no qual será dada a orientação final dos cursos de bacharelado e licenciatura e também poderão contemplar atividades interdisciplinares que serão desenvolvidas em conjunto com o colegiado de outros cursos, baseando-se em interesses específicos e regionais de cada IES.

Serão, portanto, destinados aproximadamente 50% da carga horária total do curso ao núcleo comum e aproximadamente 50% a módulos sequenciais especializados.

O esquema geral desta estrutura modular é: Núcleo Comum: Aproximadamente 50% da carga horária Módulos Seqüenciais Especializados. Físico-Pesquisador: (Bacharelado em Física). Físico-Educador: (Licenciatura em Física). Físico Interdisciplinar: (Bacharelado ou Licenciatura em Física e Associada) . Físico-Tecnólogo: (Bacharelado em Física Aplicada) (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001b, p. 6).

Assim sendo, em relação ao curso de licenciatura em física serão destinados aproximadamente 50% da carga horária a conhecimentos na área e que atenderão aos interesses específicos e regionais da IES no qual o curso está inserido. Este dado é interessante se considerarmos que o projeto pedagógico dos cursos é político, se articulando entre o compromisso sócio-político e os interesses reais e coletivos da população (VEIGA, 2004). Outrossim, destinar 50% da carga horária a conhecimentos específicos e regionais da IES no qual o curso está inserido permite que o PPC retrate a identidade da própria instituição de ensino (POKER *et al*, 2016).

Conteúdos Curriculares

Este item é subdividido em núcleo comum, módulos sequenciais, estrutura modular dos cursos e estágio e atividades complementares.

O núcleo comum apresenta um conjunto de disciplinas relativo à física geral, matemática, física clássica, física moderna e contemporânea. Além disso, disciplinas complementares que envolvem conteúdos de ciências naturais, tais como química e

biologia e também ciências humanas como Ética, Filosofia e História da Ciência, Gerenciamento e Política Científica, entre outras.

Já os módulos seqüenciais apresentam os conteúdos específicos a serem trabalhados pelas quatro modalidades de área de atuação do físico apresentado pelo documento, quais sejam físico-pesquisador, físico-educador, físico tecnólogo e físico interdisciplinar. No entanto, em função da finalidade deste trabalho, nos ateremos à análise da modalidade físico-educador.

Físico-educador - No caso desta modalidade, os módulos sequenciais estarão voltados para o ensino da Física e deverão ser acordados com os profissionais da área de educação quando pertinente. Esses módulos sequenciais poderão ser distintos para, por exemplo, (i) instrumentalização de professores de Ciências do ensino fundamental; (ii) aperfeiçoamento de professores de Física do ensino médio; (iii) produção de material instrucional; (iv) capacitação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental. Para a licenciatura em Física serão incluídos no conjunto dos conteúdos profissionais, os conteúdos da Educação Básica, consideradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em nível superior, bem como as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica e para o Ensino Médio (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001b, p. 7).

Como pode ser observado no texto do documento, o conjunto de conteúdos específicos a serem tratados na modalidade físico-educador, correspondente à formação do licenciado em física, não contempla uma disciplina específica relativa à educação inclusiva, mesmo no conjunto de disciplinas a serem trabalhadas só há a menção às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em nível superior, bem como às Diretrizes Nacionais para a Educação Básica e para o Ensino Médio.

A estrutura modular do curso não faz nenhuma menção à educação inclusiva e ocupa-se em definir a estrutura modular do curso. Assim, os cursos são estruturados em módulos de forma que viabilize os processos de transferência e continuidade em outras IES.

No âmbito dos estágios e atividades complementares também não há menção à educação inclusiva, limitando o documento a mencionar que a realização dos estágios deverá acontecer em universidades, indústrias, empresas ou escolas. E também menciona a necessidade de realização de uma monografia que integralize o currículo pleno e que apresente “a aplicação de procedimentos científicos na análise de um problema específico” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001b, p.8).

A análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Física buscou investigar se há conteúdos, menções ou habilidades específicas relativas ao trabalho deste profissional junto ao público alvo da educação inclusiva. Verificou-se nesta análise que não há nenhuma menção a quaisquer conteúdos, ficando, portanto, a cargo especificamente das Diretrizes Nacionais para Formação de Professores.

No entanto, apesar do enfoque ainda ocorrer muito no aspecto técnico da formação voltado para o mercado de trabalho tecnológico e inovador, no que tange à capacidade e desenvolvimento de uma postura ética de atuação profissional e, por consequência, de responsabilidade social em que compreende a ciência como conhecimento histórico, desenvolvido em diferentes contextos sócio-políticos, culturais e econômicos, pode-se perceber uma congruência dessas competências e habilidades à atuação em um contexto inclusivo.

6.6 PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE FÍSICA – LICENCIATURA – UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

O curso de licenciatura em física da Universidade Federal do Espírito Santo, unidade de Alegre foi implementado na ocasião do REUNI e o PPC data de março de 2014. De acordo com o documento, a Sociedade Brasileira de Física estimava que havia uma carência de professores de física no Brasil de 65 mil profissionais e, assim como previsto no PPC do curso de licenciatura em biologia, a implantação do curso na região sul do estado seria fundamental para que se evitasse que os alunos precisassem se ausentar de casa para estudar.

Além disso, a ida desses estudantes para grandes centros faria com que raramente retornassem para seus municípios de origem, o que, de acordo com o documento, poderia agravar a carência de professores de física na região.

O documento também aponta a proximidade da região do Caparaó com Minas Gerais e o norte do estado do Rio de Janeiro como possíveis beneficiários do curso por meio de projetos de pesquisa e extensão que poderiam ser desenvolvidos em parceria com os cursos.

Informações sobre o curso

As informações relativas à distribuição de carga horária do curso de física da UFES unidade de Alegre estão apresentadas no quadro 10.

Informações sobre o Curso	
Curso: Física	Habilitação: Licenciatura Plena
Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo – Campus de Alegre	
Carga horária total: 3095h	
Carga horária de disciplinas obrigatórias: 2250 horas <i>Formação Básica: 1335 horas</i> <i>Formação Pedagógica: 1550 horas</i> <i>* 210 horas são destinadas aos conteúdos complementares ao núcleo comum.</i>	
Carga horária de disciplinas optativas: 120 horas	
Estágio Supervisionado: 405 horas	
Trabalho de Conclusão de Curso: 120 horas	
Atividades Complementares: 200 horas	
Tempo mínimo para integralização do curso: 4,5 anos (9 semestres)	
Tempo sugerido para integralização do curso: Informação não consta no referido PPC.	
Tempo máximo para integralização do curso: 6,5 anos (13 semestres)	

Quadro 11. Informações sobre o curso de licenciatura em física

Disciplinas Pedagógicas obrigatórias para o curso de Física		
Período	Disciplina	Carga horária
1º período	Fundamentos Histórico-Filosóficos da Educação	60 horas
2º período	Psicologia da Educação	60 horas

3º período	Política e Organização da Educação Básica	60 horas
4º período	Currículo e Formação Docente	60 horas
5º período	Didática	60 horas
6º período	Fundamentos de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	60 horas
7º período	Prática Pedagógica em Física	75 horas
8º período	Educação e Inclusão	60 horas

Quadro 12. Disciplinas Pedagógicas obrigatórias para o curso de Física

Disciplinas optativas previstas no PPC analisado

Filosofia da Ciência - CH 60 horas

Filosofia da Educação - CH 60 horas

Sociologia - CH 45 horas

É importante compreender que das 42 disciplinas obrigatórias previstas ao longo dos nove períodos do curso, 31 são destinadas ao núcleo comum e possuem o caráter técnico, incluindo disciplinas da área de física e matemática, principalmente, e 11 são destinadas ao ensino pedagógico. Também neste caso, o percentual de disciplinas de cunho pedagógico irá ultrapassar a relação de um quinto de disciplinas pedagógicas previstas pela resolução CNE nº 2 de 2015, cuja publicação foi após a implementação do referido PPC, mas que apresenta um caráter mais voltado para a educação inclusiva.

Assim como na análise das ementas do curso de biologia o critério para a análise das disciplinas de cunho pedagógico em relação ao atendimento à educação inclusiva foi o mesmo.

Assim, compreendemos a inclusão como um processo amplo, e um ato político, voltado para uma sociedade democrática (ADORNO, 1995).

Tomou-se como base para o conceito de educação inclusiva o que Crochík (2012) entende como processo de transformação dos educandos e que este processo passa pela incorporação da cultura (ADORNO, 1995; HORKEIMER; ADORNO, 1978; CANDAU, 2008).

Assim, as palavras e ou expressões: Diversidade, Emancipação, Democracia, Empatia, Processos Culturais, Multiculturalismo, Interdisciplinaridade, Processos históricos e filosóficos, Psicologia, Desenvolvimento Humano, Processos de ensino-aprendizagem, balizaram a classificação das disciplinas.

O critério para classificação das disciplinas de caráter pedagógico nesta análise também ocorreu com base no descrito no PPC do curso.

Ementa das disciplinas pedagógicas		
Nome da disciplina	Ementa	Conteúdo PAEI
Fundamentos Histórico-Filosóficos da Educação	Especificidade e intercomplementaridade entre fundamentos histórico-filosóficos da educação com a política e o cotidiano de saberes e fazeres na educação. Correntes do pensamento e tendências da prática pedagógica no Brasil, em sua relação com “paradigmas” filosóficos e a história recente do Brasil.	S
Psicologia da Educação	Introdução à psicologia da educação. Psicologia do desenvolvimento: conceito e fatores que a influenciam. Desenvolvimento pré-natal. Metodologia científica aplicada à psicologia do desenvolvimento. Teorias do desenvolvimento: modelos psicanalíticos, cognitivistas, da aprendizagem social e da ligação afetiva. A teoria do desenvolvimento como recurso didático.	S
Política Educacional e Organização da Educação Básica	A configuração histórica do Estado Brasileiro. A função social da educação e definição da política educacional. Estado e planejamento educacional: centralização/descentralização, público/privado e quantidade/qualidade. Organização, financiamento, gestão e avaliação da Educação Básica. Política de formação de professores no Brasil. Política educacional no Espírito Santo.	S
Currículo e Formação Docente	Fundamentos do currículo. Principais enfoques curriculares. Acompanhamento e análise de um currículo. Formação para a docência.	N
Didática	Educação: concepções atuais. Componentes do processo de ensino e de aprendizagem: planejamento, objetivos, conteúdos, metodologia, recursos e avaliação. Relação professor-aluno.	S
Fundamentos de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	A língua de sinais. A representação social dos surdos. A cultura surda. A identidade surda. Sinais básicos na conversação	S
Prática Pedagógica em Física	Análise de livros didáticos. Abordagem ciência, tecnologia, sociedade e ambiente (CTSA). O caráter lúdico no ensino de física. Problemática, contextualização e interdisciplinaridade. Tecnologias da informação e comunicação. Pesquisa em ensino de Física.	S
Educação e Inclusão	Diferentes abordagens sobre Educação e diversidade. Perspectivas histórico-culturais e psicossociais. Legislação e políticas públicas em educação especial no Brasil e no Espírito Santo; os sujeitos da educação. O cotidiano educacional, o contexto escolar, a diversidade e a escola inclusiva.	S

Conteúdo PAEI: Há conteúdos para trabalhar com o público alvo da Educação Inclusiva

Quadro 13. Ementa das disciplinas Optativas

Ementa das disciplinas Optativas		
Nome da disciplina	Ementa	Há conteúdos para trabalhar com o público alvo da Educação Inclusiva.
Filosofia da Ciência	Tipos de conhecimento, evolução histórica do conhecimento. Principais nomes da história do conhecimento e da filosofia, e contexto histórico em que viveram. Conhecimento científico, método científico, grandes paradigmas da ciência. Produção e evolução do conhecimento em ciências naturais. Importância da história e da filosofia da ciência para o ensino de ciências naturais.	N
Sociologia	Introdução à Sociologia. Relações sociais de (re)produção capitalista. Sociologia do desenvolvimento. Movimentos sociais	S

Conteúdo PAEI: Há conteúdos para trabalhar com o público alvo da Educação Inclusiva

Quadro 13. Ementa das disciplinas Optativas (continuação)

As ementas das disciplinas do ponto de vista histórico e social fornecem subsídios para compreensão da educação inclusiva, promovendo conhecimento sobre o tema, no contexto histórico, porém do ponto de vista da prática docente voltada para a educação inclusiva não identificou-se muitas ferramentas didáticas apresentadas que subsidiem a educação para este público.

No entanto, a disciplina Instrumentação para o Ensino de Física III é ministrada como conteúdo específico para a licenciatura e apresenta em sua ementa o ensino para pessoas com necessidades educacionais especiais, conforme descrição abaixo:

Ensino e aprendizagem de Física em espaços não formais. Organização de exposições, mostras, mini cursos e oficinas didáticas. Ensino de Física a partir de episódios históricos. O ensino de Física para portadores de necessidades especiais. Desenvolvimento de temas de Física moderna e contemporânea com utilização de materiais para didáticos. Elaboração de atividades experimentais e de materiais didáticos com ênfase em: matéria e radiação; universo, Terra e vida (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2014, p. 68).

Desta forma é possível perceber que além das disciplinas de caráter pedagógico a disciplina Instrumentação para o Ensino de Física III também aborda assunto relativo à educação inclusiva.

6.7 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE MATEMÁTICA

O documento referente às diretrizes curriculares nacionais para os cursos de matemática foi aprovado em 2001 e em seu relatório inicial de aprovação já foram apresentados alguns contextos e características do profissional tanto do bacharelado quanto da licenciatura. O relatório apresenta o profissional formado em matemática (bacharelado e licenciatura) como alguém cujo raciocínio lógico, postura crítica e a capacidade de resolver problemas, fazem, do mesmo, um profissional capaz de ocupar posições no mercado de trabalho também fora do ambiente acadêmico, em áreas em que o raciocínio abstrato é uma ferramenta indispensável.

Perfil dos Formandos:

É possível perceber que neste aspecto das diretrizes há duas partes interessantes, uma primeira em que são definidos o perfil do profissional em um mercado de trabalho acadêmico e não acadêmico e uma segunda parte que apresenta características mais específicas do profissional em que são identificadas peculiaridades importantes para o trabalho com pessoas que seriam público alvo da educação inclusiva.

Em se tratando do perfil do profissional em um mercado de trabalho acadêmico e não acadêmico, a formação deve permitir que diferentes formações ensejem na atuação em diferentes contextos profissionais e para isso devem garantir:

Nesse contexto um Curso de Bacharelado deve garantir que seus egressos tenham:

- uma sólida formação de conteúdos de Matemática
- uma formação que lhes prepare para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002b, p. 3).

Já na segunda parte, são apresentadas características para o licenciado em matemática que serão compiladas no quadro 14 e classificadas de acordo com característica de cunho técnico representada pela letra **T** que diz respeito às características voltadas para o mercado de trabalho relacionadas ao raciocínio lógico e características de cunho cidadão, representadas pela letra **C**, que são características mais voltadas para a capacidade crítica de lidar com situações diversas que requerem um olhar mais inclusivo sobre outros indivíduos.

Características dos licenciados em Matemática	
visão de seu papel social de educador e capacidade de se inserir em diversas realidades com sensibilidade para interpretar as ações dos educando.	C
visão da contribuição que a aprendizagem da Matemática pode oferecer à formação dos indivíduos para o exercício de sua cidadania.	C

Quadro 14. Características dos licenciados em Matemática

visão de que o conhecimento matemático pode e deve ser acessível a todos, e consciência de seu papel na superação dos preconceitos, traduzidos pela angústia, inércia ou rejeição, que muitas vezes ainda estão presentes no ensino-aprendizagem da disciplina.	C
---	---

Quadro 14. Características dos licenciados em Matemática (Continuação).

Como é possível identificar (Quadro 14), o conjunto de características que devem compor o perfil dos egressos nos cursos de matemática, em especial para os que cursaram a licenciatura, requer muitas particularidades voltadas para o perfil cidadão, em que o profissional deve ter um olhar mais inclusivo para o próximo, em que as diferenças sejam identificadas e consideradas no desenvolvimento de suas atividades profissionais.

Competências e habilidades:

No que tange às competências e habilidades, o documento considera que os currículos dos cursos de matemática bacharelado e licenciatura devem ser elaborados de forma que desenvolvam as competências e habilidades descritas no quadro 1. Assim como nas demais diretrizes dos cursos de biologia e física, também no curso de matemática a classificação das competências será realizada em técnicas (**T**) e competências para o exercício da cidadania (**C**).

Os critérios utilizados para a classificação das competências como técnicas basearam-se na identificação de competências e habilidades mais voltadas para os aspectos relativos ao mercado de trabalho e atuação profissional em si.

As características que dizem respeito ao o exercício da cidadania enquanto profissional foram classificadas de acordo com critérios mais voltados para os aspectos relativos ao exercício da criticidade e valorização de diversos contextos sociais e culturais, além de uma visão mais ampla dentro da profissão voltadas para a diversidade.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS PELOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE MATEMÁTICA	
a) capacidade de expressar-se escrita e oralmente com clareza e precisão;	T
b) capacidade de trabalhar em equipes multi-disciplinares	T
c) capacidade de compreender, criticar e utilizar novas idéias e tecnologias para a resolução de problemas.	T
d) capacidade de aprendizagem continuada, sendo sua prática profissional também fonte de produção de conhecimento	C
e) habilidade de identificar, formular e resolver problemas na sua área de aplicação, utilizando rigor lógico-científico na análise da situação-problema	T
f) estabelecer relações entre a Matemática e outras áreas do conhecimento	T
g) conhecimento de questões contemporâneas	C
h) educação abrangente necessária ao entendimento do impacto das soluções encontradas num contexto global e social	C
i) participar de programas de formação continuada	T
j) realizar estudos de pós-graduação	T
k) trabalhar na interface da Matemática com outros campos de saber	T

Quadro 15. Competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos currículos dos cursos de matemática

As competências descritas no quadro 15 não mencionam diretamente a educação voltada para as pessoas público alvo da educação inclusiva e estão mais voltadas para o processo de qualificação continuada, o que de certa forma aduz a um processo de formação também nesta área. No entanto, no sentido da formação deste profissional não menciona a princípio habilidades específicas para lidar com o público alvo da educação inclusiva.

Após a descrição dessas habilidades e competências de cunho mais geral, o documento especifica um conjunto de outras necessárias ao profissional formado em cursos de licenciatura em matemática. Essas competências serão classificadas da seguinte forma. Competências e habilidades técnicas que serão representadas pela letra **T** que é o conjunto de características voltadas para o mercado de trabalho em seu aspecto técnico e competências e habilidades de cunho cidadão que será representada pela letra **C** e diz respeito ao conjunto de competências e habilidades que de certa forma podem contribuir para a educação inclusiva.

Competências e Habilidades para o Licenciado em Matemática	
a) elaborar propostas de ensino-aprendizagem de Matemática para a educação básica;	C
b) analisar, selecionar e produzir materiais didáticos;	C
c) analisar criticamente propostas curriculares de Matemática para a educação básica;	C
d) desenvolver estratégias de ensino que favoreçam a criatividade, a autonomia e a flexibilidade do pensamento matemático dos educandos, buscando trabalhar com mais ênfase nos conceitos do que nas técnicas, fórmulas e algoritmos;	C
e) perceber a prática docente de Matemática como um processo dinâmico, carregado de incertezas e conflitos, um espaço de criação e reflexão, onde novos conhecimentos são gerados e modificados continuamente;	C
f) contribuir para a realização de projetos coletivos dentro da escola básica.	C

Quadro 16. Competências Essenciais do Profissional de Matemática

Percebe-se, portanto, que o conjunto de características mais específico para os cursos de licenciatura em matemática tem uma predominância de aspectos voltados para as diversas situações de ensino-aprendizagem que requeiram uma flexibilização e um olhar crítico sobre a diversidade que pode ser encontrada no processo escolar, especialmente, relativas à educação básica, o que de certa forma contribui para a educação inclusiva.

Neste sentido, a fala do docente 2 participante do segundo grupo focal é muito importante quando reitera que a formação que os alunos têm atualmente é melhor que a que teve há alguns anos, quando pouco se tratava o tema da diversidade. O docente 2 classificou como melhor, na medida em que os alunos atuais estão tendo a oportunidade de terem as disciplinas que tratam da diversidade incluídas no currículo.

Estrutura dos Cursos

No aspecto estrutura dos cursos o documento salienta a necessidade do curso se organizar de modo a considerar as ideias e representações prévias construídas ao longo da vida acerca dos conceitos matemáticos, reitera a necessidade de organização modular do curso para facilitação da integração entre os cursos. Não há nenhuma menção à educação inclusiva.

Conteúdos Curriculares

Em relação aos conteúdos curriculares, o documento especifica os conhecimentos na área de matemática e menciona também algumas disciplinas na área de física. Especificamente para a licenciatura, o documento menciona que as disciplinas descritas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores em nível superior, bem como as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica e para o Ensino Médio devem ser consideradas. Não há nenhuma menção às disciplinas voltadas para a educação inclusiva.

Estágio e atividades complementares

Neste aspecto o documento salienta a importância do estágio e de atividades como produção de monografias e a participação em programas de iniciação científica e de docência. A diretriz reitera, ainda, que o educador matemático deve ser criativo em sua prática pedagógica e capaz de reconhecer a realidade em que se insere.

Percebe-se, portanto, que o curso de matemática prevê a formação de um profissional criativo, capaz de encontrar soluções para diversos tipos de problemas em contextos diferentes. É possível identificar que a redação do texto da diretriz especifica de forma mais efetiva um conjunto de características, competências e habilidades mais voltadas para o profissional formado na licenciatura em matemática.

Este fato favorece ao estabelecimento de um conjunto de características de cunho pedagógico mais detalhadas, o que pode contribuir para o desenvolvimento de atividades mais voltadas para diversos contextos, sendo, positivo no sentido da educação inclusiva.

O PPC do curso de matemática analisado é a segunda versão desde a implantação do curso em agosto de 2009 e foi implementado a partir do primeiro semestre de 2017. Este documento está alinhado à resolução nº 2 de 1º de julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. O curso se propõe a formar profissionais aptos para o exercício da docência nos últimos quatro anos do ensino fundamental, em todos os anos do ensino médio e também nas seguintes modalidades de educação:

1. Educação Especial;
2. Educação Profissional e Tecnológica;
3. Educação de Jovens e Adultos;
4. Educação do Campo;
5. Educação Escolar Indígena;
6. Educação à Distância; e
7. Educação Escolar Quilombola.

O documento também prevê a possibilidade de que o aluno formado ingresse na carreira acadêmica por meio de cursos de pós-graduação, especialmente da Educação em Matemática.

O curso de licenciatura em matemática foi implementado em 2009, na ocasião do REUNI e recebe alunos vindos de diversas partes do Brasil, principalmente do sul do estado do Espírito Santo, do norte do estado do Rio de Janeiro e da região Leste de Minas Gerais. O primeiro PPC do curso foi elaborado em 2009 pelo professor Carlos Alberto Manfré com a colaboração do prof. Fabio Correa Dutra, sendo que o prof Manfré foi o primeiro coordenador do curso.

A justificativa para a existência do curso em Alegre é descrita pelo seu impacto social, político e acadêmico na comunidade local e regional.

Em especial, o atendimento de cidades vizinhas situadas no sul do Espírito Santo, além do recebimento de alunos do leste de Minas Gerais e norte do estado do Rio de Janeiro.

É importante observar que o PPC aponta para a habilitação do profissional para atuação nas diversas questões da educação inclusiva. Esta descrição não estava contida no primeiro PPC, elaborado em 2009, desta forma, pode-se perceber a compreensão de uma sociedade mais democrática (CROCHÍK, 2012).

Informações sobre o curso

O quadro 17 apresenta os dados relativos ao curso de licenciatura em matemática da UFES, unidade Alegre, no que se refere à distribuição da carga horária.

Informações sobre o Curso	
Curso: Matemática	Habilitação: Licenciatura Plena
Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo – Campus de Alegre	
Carga horária total: 3215 horas	
Carga horária de disciplinas obrigatórias: 2775 horas <i>Formação Específica: 2335 horas</i> <i>Formação Pedagógica: 645 horas</i> <i>*2355 horas são destinadas à formação específica e 860 horas são destinadas à formação ampliada.</i>	
Carga horária de disciplinas optativas: 240 horas	
Estágio Supervisionado: 405 horas	
Trabalho de Conclusão de Curso: 120 horas	
Atividades Complementares: 200 horas	
Tempo mínimo para integralização do curso: 4,5 anos (9 semestres)	
Tempo sugerido para integralização do curso: Informação não consta no referido PPC.	
Tempo máximo para integralização do curso: 6,5 anos	

Quadro 17. Informações sobre o curso de licenciatura em matemática

Disciplinas Pedagógicas obrigatórias para o curso de Matemática		
Período	Disciplina	Carga horária
1º período	Fundamentos Histórico-Filosóficos da Educação	60 horas
2º período	Psicologia da Educação	60 horas
3º período	Política e Organização da Educação Básica	60 horas
4º período	Currículo e Formação Docente	60 horas
	Educação e relações étnico-raciais	60 horas
5º período	Currículo e Formação Docente	60 horas
6º período	Educação e Inclusão	60 horas
7º período	Fundamentos de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	60 horas
	Educação e Políticas para a diversidade cultural	60 horas

Quadro 18. Disciplinas Pedagógicas obrigatórias para o curso de Matemática

Disciplinas optativas

Educação do Campo - CH 60 horas

Sociologia - CH 45 horas

A análise das ementas das disciplinas seguiu o mesmo padrão das análises dos cursos de licenciatura em biologia e física. Assim, compreendeu-se a inclusão como um processo amplo, e um ato político, voltado para uma sociedade democrática (ADORNO, 1995) e o conceito de educação inclusiva apresentado por Crochík (2012) como processo de transformação dos educandos passando este processo pela incorporação da cultura foi adotado (ADORNO, 1995; HORKEIMER; ADORNO, 1978; CANDAU, 2008).

Assim, as palavras e ou expressões: Diversidade, Emancipação, Democracia, Empatia, Processos Culturais, Multiculturalismo, Interdisciplinaridade, Processos históricos e filosóficos, Psicologia, Desenvolvimento Humano, Processos de ensino-aprendizagem, balizaram a classificação das disciplinas.

O critério para classificação das disciplinas de caráter pedagógico nesta análise também ocorreu com base no descrito no PPC do curso.

Ementa das disciplinas pedagógicas		
Nome da disciplina	Ementa	Conteúdo PAEI
Fundamentos Histórico-Filosóficos da Educação	Especificidade e intercomplementaridade entre fundamentos histórico-filosóficos da educação com a política e o cotidiano de saberes e fazeres na educação. Correntes do pensamento e tendências da prática pedagógica no Brasil, em sua relação com “paradigmas” filosóficos e a história recente do Brasil.	S
Psicologia da Educação	Introdução à psicologia da educação. Psicologia do desenvolvimento: conceito e fatores que a influenciam. Desenvolvimento pré-natal. Metodologia científica aplicada à psicologia do desenvolvimento. Teorias do desenvolvimento: modelos psicanalíticos, cognitivistas, da aprendizagem social e da ligação afetiva. A teoria do desenvolvimento como recurso didático.	S
Política Educacional e Organização da Educação Básica	A configuração histórica do Estado Brasileiro. A função social da educação e definição da política educacional. Estado e planejamento educacional: centralização/descentralização, público/privado e quantidade/qualidade. Organização, financiamento, gestão e avaliação da Educação Básica. Política de formação de professores no Brasil. Política educacional no Espírito Santo.	S
Didática	Educação: concepções atuais. Componentes do processo de ensino e de aprendizagem: planejamento, objetivos, conteúdos, metodologia, recursos e avaliação. Relação professor-aluno.	S
Educação e Relações Étnico-Raciais	Educação para as relações étnico-raciais. Aspectos históricos e movimentos sociais. Conceitos de raça e etnia, mestiçagem, racismo e racialismo, preconceito e discriminação. Configurações dos conceitos de raça, etnia e cor no Brasil: entre as abordagens acadêmicas e sociais.	S

Conteúdo PAEI: Há conteúdos para trabalhar com o público alvo da Educação Inclusiva

Quadro 19. Ementa das disciplinas Obrigatórias do curso de Matemática

Ementa das disciplinas pedagógicas (continuação)		
Nome da disciplina	Ementa	Conteúdo PAEI
Currículo e Formação Docente	Fundamentos do currículo. Principais enfoques curriculares. Acompanhamento e análise de um currículo. Formação para a docência.	S
Educação e Inclusão	Diferentes abordagens sobre Educação e diversidade. Perspectivas histórico-culturais e psicossociais. Legislação e políticas públicas em educação especial no Brasil e no Espírito Santo; os sujeitos da educação. O cotidiano educacional, o contexto escolar, a diversidade e a escola inclusiva.	S
Fundamentos de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	A língua de sinais. A representação social dos surdos. A cultura surda. A identidade surda. Sinais básicos na conversação	S
Educação e Políticas para a diversidade cultural	Multiculturalismo. Cultura afro-brasileira e indígena. Políticas de Ações Afirmativas e Discriminação Positiva – a questão das cotas. Trabalho, produtividade e diversidade cultural	S

Conteúdo PAEI: Há conteúdos para trabalhar com o público alvo da Educação Inclusiva

Quadro 19. Ementa das disciplinas Obrigatórias do curso de Matemática

Ementa das disciplinas Optativas		
Nome da disciplina	Ementa	Há conteúdos para trabalhar com o público alvo da Educação Inclusiva.
Educação do Campo	Antecedentes históricos do movimento da educação do campo. A educação e a escola do campo: história, tendência, concepções teórico-metodológicas. Educação popular e o conhecimento por elas produzido. Reflexão sobre as legislações da educação do campo. Reflexão quanto a educação do campo no Estado do Espírito Santo.	S
Sociologia	Introdução à Sociologia. Processos sociais básicos. Desigualdades sociais com foco para as questões étnico-raciais e indígenas no Brasil. Instituições sociais. Mudança Social com foco nas questões ambientais.	S

Quadro 20. Ementa das disciplinas Optativas do curso de Matemática

Os quadros 19 e 20 apresentam as ementas das disciplinas de caráter pedagógico do curso de licenciatura em matemática. É possível perceber que o currículo deste curso apresenta características mais inclusivas, especialmente ao tratar aspectos relativos às questões étnico-raciais, políticas afirmativas, educação do campo, política para diversidade cultural, além dos assuntos abordados em outras disciplinas que são comuns aos outros cursos.

Percebe-se, nesse PPC, uma abordagem mais inclusiva ao abordar no currículo temas de partes da sociedade que antes estavam alijadas da política de educação e, portanto, excluídas do ambiente escolar (Crochík, 2012). Ao mesmo tempo, percebe-se uma presença maior da questão do multiculturalismo (CANDAUI, 2008) presente no currículo.

Do ponto de vista da quantidade de disciplinas pedagógicas ofertadas em relação ao total, temos que das 43 disciplinas ofertadas pelo curso, 9, ou seja, 20,93% são da área pedagógica e 79,07% de formação específica. Ora, apesar das ementas incluírem uma proposta mais inclusiva, o interessante aqui é que, apesar de atender a resolução nº 2 de 2015 que determina que pelo menos um quinto das disciplinas sejam da formação pedagógica, o percentual é numericamente inferior aos outros PPC's que ainda não estão adequados à última diretriz.

6.9 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE QUÍMICA

O documento referente às diretrizes curriculares nacionais para os cursos de química foi aprovado em 2001 e seu relatório inicial de aprovação apresenta uma nova concepção no modelo de educação. Inicia apresentando o contexto mundial de economia pós-industrial em que o homem deve ser compreendido em uma dimensão pluridimensional.

No limiar deste novo século – e novo milênio – emerge uma nova subjetividade, um sentimento coletivo, generalizado, mundializado, traços de uma nova cultura em formação, de um novo momento histórico – a que muitos denominam pós-modernidade – caracterizado pela economia pós-industrial, pela compreensão do homem como um ser pluridimensional, pelo estabelecimento de novas concepções de limites, distâncias e tempo, pelo sentimento de responsabilidade em relação aos recursos naturais, pela busca de qualidade de vida. E repetindo, em outra dimensão, os movimentos de vanguarda do início do século XX, também agora, na base desta nova realidade, está a velocidade (não mais a mecânica, mas a eletrônica) com que têm sido gerados novos conhecimentos científicos e tecnológicos, rapidamente difundidos e absorvidos pelo setor produtivo e pela sociedade em geral (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001c, p. 1)

Será neste contexto de um novo mundo, marcado por dimensões de inovação tecnológica e mudança de concepções relativas aos limites, distâncias e tempos que o homem se constituirá em uma necessidade de mudança de paradigmas. E sob a égide desta mudança, será questionado o papel das Universidades em suas diversas modalidades de formação.

A percepção desta nova realidade – hoje freqüentemente retratada pela mídia – evidencia-se pelas questões e discussões em curso no seio das próprias universidades, nas entidades ligadas à educação e nos setores de absorção do conhecimento e dos profissionais gerados pela universidade. É consenso entre professores, associações científicas e classistas, dirigentes de políticas educacionais e mesmo no geral da população instruída que,

diante da velocidade com que as inovações científicas e tecnológicas vêm sendo produzidas e necessariamente absorvidas, o atual paradigma de ensino – em todos os níveis, mas sobretudo no ensino superior – é inviável e ineficaz (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001c, p. 1).

Também será questionado o currículo enquanto norteador da atividade educativa. Neste relatório é apresentada a necessidade de um currículo que abarque uma nova concepção de educação e de país que privilegie o ensinar a aprender.

Os currículos vigentes estão transbordando de conteúdos informativos em flagrante prejuízo dos formativos, fazendo com que o estudante saia dos cursos de graduação com "conhecimentos" já desatualizados e não suficientes para uma ação interativa e responsável na sociedade, seja como profissional, seja como cidadão. Diante dessa constatação, advoga-se a necessidade de criar um novo modelo de curso superior, que privilegie o papel e a importância do estudante no processo da aprendizagem, em que o papel do professor, de "ensinar coisas e soluções", passe a ser "ensinar o estudante a aprender coisas e soluções". Mas como materializar este "ensinar a aprender"? (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001c p. 1).

Ao apresentar a proposta de criação de um modelo de curso superior que privilegie a importância e o papel do estudante no processo de aprendizagem, em que o docente deixe de ensinar coisas e soluções e passe a ensinar o estudante a aprender coisas e soluções podemos aludir a Freire (1974/2005), quando propõe que o currículo, ao incluir o diálogo e o respeito ao saber popular, oportuniza a problematização da realidade, o que é fundamental para caminhar rumo à emancipação por meio de suas próprias percepções.

Será sob os questionamentos acerca do que é instituído, na busca pelo movimento instituinte do currículo e de uma nova concepção de universidade que busque um novo paradigma marcado pela reflexão sobre caráter, ética, solidariedade, responsabilidade e cidadania em que pese a abertura e flexibilização das atuais grades curriculares, alteração no sistema de pré-requisitos, redução do número de disciplinas obrigatórias e ampliação do leque de possibilidades a partir dos PPC's dos cursos, que iniciará a diretriz curricular nacional para os cursos de química.

Perfil dos Formandos:

O perfil dos formandos na área de química é subdividido em bacharel em química e licenciado. O texto é pequeno, no entanto, abarca uma série de

informações interessantes do ponto de vista do que é necessário à efetivação da educação inclusiva.

Como bacharel, o documento aposta em um profissional com formação generalista, capaz de atuar nos campos de atividades socioeconômicas que envolvam transformação da matéria. O profissional deve possuir capacidade de interpretar criticamente as etapas, os efeitos e os resultados de forma criativa à solução de problemas.

Já o licenciado deve também ter uma formação generalista, sólida e abrangente em conteúdos dos vários campos da química e com preparação adequada à aplicação pedagógica do conhecimento e experiências em química.

Competências e habilidades:

As competências e habilidades são diferenciadas entre os bacharéis e os licenciados, essas características serão elencadas em forma de tabela e classificadas de acordo com aspectos técnicos e cidadãos.

As características que forem classificadas sobre o aspecto técnico serão representadas pela letra **T** e dizem respeito ao conjunto de conhecimentos técnico e científicos, aperfeiçoamento do conhecimento em química, planejamento, coordenação, execução e avaliação de atividades na área. Trabalho em equipe e capacidade para capacitação. Já as características classificadas como cidadãos serão representadas pela letra **C** e abarcam o comportamento ético frente à sociedade e suas relações com o contexto cultural, socioeconômico e político e também à formação humanística e cidadã com respeito à vida e ao bem-estar dos cidadãos.

Características e habilidades dos bacharéis e licenciados em Química

Bacharel em química

Com relação à formação pessoal

Possuir conhecimento sólido e abrangente na área de atuação, com domínio das técnicas básicas de utilização de laboratórios e equipamentos necessários para garantir a qualidade dos serviços prestados e para desenvolver e aplicar novas tecnologias, de modo a ajustar-se à dinâmica do mercado de trabalho.	T
Possuir habilidade suficiente em Matemática para compreender conceitos de Química e de Física, para desenvolver formalismos que unifiquem fatos isolados e modelos quantitativos de previsão, com o objetivo de compreender modelos probabilísticos teóricos, e de organizar, descrever, arranjar e interpretar resultados experimentais, inclusive com auxílio de métodos computacionais.	T
Possuir capacidade crítica para analisar de maneira conveniente os seus próprios conhecimentos; assimilar os novos conhecimentos científicos e/ou tecnológicos e refletir sobre o comportamento ético que a sociedade espera de sua atuação e de suas relações com o contexto cultural, socioeconômico e político.	C
Saber trabalhar em equipe e ter uma boa compreensão das diversas etapas que compõem um processo industrial ou uma pesquisa, sendo capaz de planejar, coordenar, executar ou avaliar atividades relacionadas à Química ou a áreas correlatas.	T
Ser capaz de exercer atividades profissionais autônomas na área da Química ou em áreas correlatas.	T
Ter interesse no auto-aperfeiçoamento contínuo, curiosidade e capacidade para estudos extra-curriculares individuais ou em grupo, espírito investigativo, criatividade e iniciativa na busca de soluções para questões individuais e coletivas relacionadas com a Química.	T
Ter formação humanística que lhe permita exercer plenamente sua cidadania e, enquanto profissional, respeitar o direito à vida e ao bem-estar dos cidadãos.	C

Quadro 21. Competências e habilidades do profissional de química

Com relação à compreensão da Química	
Compreender os conceitos, leis e princípios da Química.	T
Conhecer as propriedades físicas e químicas principais dos elementos e compostos químicos que possibilitem entender e prever o seu comportamento físico-químico e aspectos de reatividade, mecanismos e estabilidade.	T
Reconhecer a Química como uma construção humana e compreendendo os aspectos históricos de sua produção e suas relações com os contextos culturais, socioeconômico e político.	C
Com relação à busca de informação, comunicação e expressão	
Saber identificar e fazer busca nas fontes de informações relevantes para a Química, inclusive as disponíveis nas modalidades eletrônica e remota, que possibilitem a contínua atualização técnica, científica e humanística.	T
Ler, compreender e interpretar os textos científico-tecnológicos em idioma pátrio e estrangeiro (especialmente inglês e/ou espanhol).	T
Saber interpretar e utilizar as diferentes formas de representação (tabelas, gráficos, símbolos, expressões, etc.).	T
Saber comunicar corretamente os projetos e resultados de pesquisa na linguagem científica, oral e escrita (textos, relatórios, pareceres, "posters", internet, etc.) em idioma pátrio e estrangeiro (especialmente inglês e/ou espanhol).	T

Quadro 21. Competências e habilidades do profissional de química (continuação)

Com relação ao trabalho de investigação científica e produção/controle de qualidade	
Saber investigar os processos naturais e tecnológicos, controlar variáveis, identificar regularidades, interpretar e proceder a previsões.	T
Saber conduzir análises químicas, físico-químicas e químico-biológicas qualitativas e quantitativas e a determinação estrutural de compostos por métodos clássicos e instrumentais, bem como conhecer os princípios básicos de funcionamento dos equipamentos utilizados e as potencialidades e limitações das diferentes técnicas de análise.	T
Saber realizar síntese de compostos, incluindo macromoléculas e materiais poliméricos.	T
Ter noções de classificação e composição de minerais.	T
Ter noções de Química do estado sólido.	T
Ser capaz de efetuar a purificação de substâncias e materiais; exercendo, planejando e gerenciando o controle químico da qualidade de matérias-primas e de produtos.	T
Saber determinar as características físico-químicas de substâncias e sistemas diversos.	T
Ter noções dos principais processos de preparação de materiais para uso da indústria química, eletrônica, óptica, biotecnológica e de telecomunicações modernas.	T
Saber elaborar projetos de pesquisa e de desenvolvimento de métodos, produtos e aplicações em sua área de atuação.	T
Possuir conhecimentos básicos do uso de computadores e sua aplicação em Química.	T
Possuir conhecimento dos procedimentos e normas de segurança no trabalho, inclusive para expedir laudos de segurança em laboratórios, indústrias químicas e biotecnológicas.	T
Possuir conhecimento da utilização de processos de manuseio e descarte de materiais e de rejeitos, tendo em vista a preservação da qualidade do ambiente.	C
Saber atuar em laboratório químico e selecionar, comprar e manusear equipamentos e reagentes.	T

Quadro 21. Competências e habilidades do profissional de química (continuação)

Com relação à aplicação do conhecimento em Química	
Saber realizar avaliação crítica da aplicação do conhecimento em Química tendo em vista o diagnóstico e o equacionamento de questões sociais e ambientais.	C
Saber reconhecer os limites éticos envolvidos na pesquisa e na aplicação do conhecimento científico e tecnológico.	C
Ter curiosidade intelectual e interesse pela investigação científica e tecnológica, de forma a utilizar o conhecimento científica e socialmente acumulado na produção de novos conhecimentos.	C
Ter consciência da importância social da profissão como possibilidade de desenvolvimento social e coletivo.	C
Saber identificar e apresentar soluções criativas para problemas relacionados com a Química ou com áreas correlatas na sua área de atuação.	T
Ter conhecimentos relativos ao assessoramento, ao desenvolvimento e à implantação de políticas ambientais.	T
Saber realizar estudos de viabilidade técnica e econômica no campo da Química.	T
Saber planejar, supervisionar e realizar estudos de caracterização de sistemas de análise.	T
Possuir conhecimentos relativos ao planejamento e à instalação de laboratórios químicos.	T
Saber realizar o controle de operações ou processos químicos no âmbito de atividades de indústria, vendas, marketing, segurança, administração pública e outras nas quais o conhecimento da Química seja relevante.	T
Com relação à profissão	
Ter capacidade de disseminar e difundir e/ou utilizar o conhecimento relevante para a comunidade.	C
Ter capacidade de vislumbrar possibilidades de ampliação do mercado de trabalho, no atendimento às necessidades da sociedade, desempenhando outras atividades para cujo sucesso uma sólida formação universitária seja um importante fator.	T

Quadro 21. Competências e habilidades do profissional de química (continuação)

Com relação à profissão	
Saber adotar os procedimentos necessários de primeiros socorros, nos casos dos acidentes mais comuns em laboratórios químicos.	T
Conhecer aspectos relevantes de administração, de organização industrial e de relações econômicas	T
Ser capaz de atender às exigências do mundo do trabalho, com visão ética e humanística, tendo capacidade de vislumbrar possibilidades de ampliação do mesmo, visando atender às necessidades atuais.	C
<i>Licenciado em Química</i>	
Com relação à formação pessoal	
Possuir conhecimento sólido e abrangente na área de atuação, com domínio das técnicas básicas de utilização de laboratórios, bem como dos procedimentos necessários de primeiros socorros, nos casos dos acidentes mais comuns em laboratórios de Química.	T
Possuir capacidade crítica para analisar de maneira conveniente os seus próprios conhecimentos; assimilar os novos conhecimentos científicos e/ou educacionais e refletir sobre o comportamento ético que a sociedade espera de sua atuação e de suas relações com o contexto cultural, socioeconômico e político.	C
Identificar os aspectos filosóficos e sociais que definem a realidade educacional.	C
Identificar o processo de ensino/aprendizagem como processo humano em construção.	C
Ter uma visão crítica com relação ao papel social da Ciência e à sua natureza epistemológica, compreendendo o processo histórico-social de sua construção.	C
Saber trabalhar em equipe e ter uma boa compreensão das diversas etapas que compõem uma pesquisa educacional.	T
Ter interesse no auto-aperfeiçoamento contínuo, curiosidade e capacidade para estudos extra-curriculares individuais ou em grupo, espírito investigativo, criatividade e iniciativa na busca de soluções para questões individuais e coletivas relacionadas com o ensino de Química, bem como para acompanhar as rápidas mudanças tecnológicas oferecidas pela interdisciplinaridade, como forma de garantir a qualidade do ensino de Química.	C
Ter formação humanística que permita exercer plenamente sua cidadania e, enquanto profissional, respeitar o direito à vida e ao bem-estar dos cidadãos.	C
Ter habilidades que o capacitem para a preparação e desenvolvimento de recursos didáticos e instrucionais relativos à sua prática e avaliação da qualidade do material disponível no mercado, além de ser preparado para atuar como pesquisador no ensino de Química.	C

Quadro 21. Competências e habilidades do profissional de química (continuação)

Com relação à compreensão da Química	
Compreender os conceitos, leis e princípios da Química.	T
Conhecer as propriedades físicas e químicas principais dos elementos e compostos, que possibilitem entender e prever o seu comportamento físico-químico, aspectos de reatividade, mecanismos e estabilidade.	T
Acompanhar e compreender os avanços científico-tecnológicos e educacionais.	T
Reconhecer a Química como uma construção humana e compreender os aspectos históricos de sua produção e suas relações com o contexto cultural, socioeconômico e político.	C
Com relação à busca de informação e à comunicação e expressão	
Saber identificar e fazer busca nas fontes de informações relevantes para a Química, inclusive as disponíveis nas modalidades eletrônica e remota, que possibilitem a contínua atualização técnica, científica, humanística e pedagógica.	C
Ler, compreender e interpretar os textos científico-tecnológicos em idioma pátrio e estrangeiro (especialmente inglês e/ou espanhol).	T
Saber interpretar e utilizar as diferentes formas de representação (tabelas, gráficos, símbolos, expressões, etc.).	T
Saber escrever e avaliar criticamente os materiais didáticos, como livros, apostilas, "kits", modelos, programas computacionais e materiais alternativos.	T
Demonstrar bom relacionamento interpessoal e saber comunicar corretamente os projetos e resultados de pesquisa na linguagem educacional, oral e escrita (textos, relatórios, pareceres, "posters", internet, etc.) em idioma pátrio.	T

Quadro 21. Competências e habilidades do profissional de química (continuação)

Com relação ao ensino de Química	
Refletir de forma crítica a sua prática em sala de aula, identificando problemas de ensino/aprendizagem.	C
Compreender e avaliar criticamente os aspectos sociais, tecnológicos, ambientais, políticos e éticos relacionados às aplicações da Química na sociedade.	C
Saber trabalhar em laboratório e saber usar a experimentação em Química como recurso didático.	T
Possuir conhecimentos básicos do uso de computadores e sua aplicação em ensino de Química.	T
Possuir conhecimento dos procedimentos e normas de segurança no trabalho	T
Conhecer teorias psicopedagógicas que fundamentam o processo de ensino-aprendizagem, bem como os princípios de planejamento educacional.	C
Conhecer os fundamentos, a natureza e as principais pesquisas de ensino de Química.	T
Conhecer e vivenciar projetos e propostas curriculares de ensino de Química.	T
Ter atitude favorável à incorporação, na sua prática, dos resultados da pesquisa educacional em ensino de Química, visando solucionar os problemas relacionados ao ensino/aprendizagem.	C

Quadro 21. Competências e habilidades do profissional de química (continuação)

Com relação à profissão	
Ter consciência da importância social da profissão como possibilidade de desenvolvimento social e coletivo.	C
Ter capacidade de disseminar e difundir e/ou utilizar o conhecimento relevante para a comunidade.	T
Atuar no magistério, em nível de ensino fundamental e médio, de acordo com a legislação específica, utilizando metodologia de ensino variada, contribuir para o desenvolvimento intelectual dos estudantes e para despertar o interesse científico em adolescentes; organizar e usar laboratórios de Química; escrever e analisar criticamente livros didáticos e paradidáticos e indicar bibliografia para o ensino de Química; analisar e elaborar programas para esses níveis de ensino.	T
Exercer a sua profissão com espírito dinâmico, criativo, na busca de novas alternativas educacionais, enfrentando como desafio as dificuldades do magistério.	C
Conhecer criticamente os problemas educacionais brasileiros.	C
Identificar no contexto da realidade escolar os fatores determinantes no processo educativo, tais como o contexto socioeconômico, política educacional, administração escolar e fatores específicos do processo de ensino-aprendizagem de Química.	C
Assumir conscientemente a tarefa educativa, cumprindo o papel social de preparar os alunos para o exercício consciente da cidadania	C
Desempenhar outras atividades na sociedade, para cujo sucesso uma sólida formação universitária seja importante fator.	T

Quadro 21. Competências e habilidades do profissional de química (continuação)

Estrutura Geral do Curso

No que se refere ao tópico estrutura geral do curso, o documento enfatiza a necessidade de interdisciplinaridade e a integração entre os conteúdos de Química e correlações entre a Química e áreas afins, evitando a compartimentalização. A estrutura deverá ocorrer em módulos semestrais, anuais ou híbridos.

Conteúdos Curriculares

Os conteúdos curriculares são divididos em conteúdos básicos e conteúdos específicos. Os conteúdos básicos incluem conhecimentos da área de matemática, física e química. Já os conteúdos específicos são definidos pelo documento como a essência diferencial de cada curso.

Esses conteúdos devem promover o desenvolvimento das competências e habilidades básicas dos profissionais de química. Cada IES deve estabelecer currículos visando o perfil profissional e considerando as especificidades de cada região em que atua.

Em relação à licenciatura o documento especifica que deverão ser observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores em nível superior, bem como as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica e para o Ensino Médio.

As atividades extraclasse previstas envolvem a realização de estágios, monitorias, programas de extensão, participação e apresentação em congressos, publicação de artigos, e outros.

Estágios e Atividades Complementares

Neste tópico o documento prevê que os conteúdos complementares serão os essenciais para a formação humanística, interdisciplinar e gerencial e, desta forma, as IES deverão oferecer um leque abrangente de conteúdos e atividades comuns a outros cursos da instituição para que os estudantes possam escolher. E sugere que sejam trabalhados conteúdos de filosofia, história, administração, informática, instrumental de língua portuguesa e línguas estrangeiras, dentre outros. No final, prevê a elaboração de uma monografia.

6.10 PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE QUÍMICA – LICENCIATURA – UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

O curso de licenciatura em química, bem como os demais cursos da UFES, unidade de Alegre, tem em comum o seu início do ano de 2009, em função do REUNI. O PPC deste curso, ao justificar a sua implementação, cita a sintonia do programa REUNI com o planejamento estratégico da Universidade para os anos de 2005-2010, em relação ao reconhecimento como uma instituição multi-campi no Estado, de excelência nacional em ensino, pesquisa e extensão, comprometida com o desenvolvimento sustentável.

Neste sentido, e frente à premissa de maior inserção da UFES na área de pesquisa e desenvolvimento e diante de um sistema de apoio ao desenvolvimento científico, tecnológico e da inovação como determinante para o progresso do Estado, o curso de química poderia atuar como um elo entre ensino e pesquisa, viabilizando a qualificação permanente de educadores e profissionais, disponibilizando meios para inovação e transferência de conhecimento visando a ampliação do acesso ao saber, bem como ao desenvolvimento tecnológico e social da região sul do Espírito Santo.

Assim, o principal objetivo do curso consiste na formação de cidadãos com capacidade de programar soluções que promovam o desenvolvimento humano e sustentável, interagindo com a comunidade interna e externa com respeito, ética e efetividade, de modo a promover a cidadania e a inclusão social.

O documento também retrata que o curso fará com que as comunidades locais tenham acesso ao curso de formação de professores em química e também a contratação de novos profissionais na área que poderão contribuir com todos os cursos que existiam à época, bem como os que seriam implementados com o REUNI, promovendo o fortalecimento do currículo de graduação na área de química.

Essa contribuição aconteceria tanto em relação aos recursos humanos, como estrutura física, prevendo-se a construção de laboratórios e aquisição de equipamentos para atenderem a uma estrutura heterogênea de cursos.

Informações sobre o curso

As informações relativas à carga horária do curso de licenciatura em química estão compiladas no quadro 21.

Informações sobre o Curso	
Curso: Química	Habilitação: Licenciatura Plena
Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo – Campus de Alegre	
Carga horária total: 3020 horas	
Carga horária de disciplinas obrigatórias: 2280 horas	
Carga horária de disciplinas optativas: 135 horas	
Estágio Supervisionado: 405 horas	
Trabalho de Conclusão de Curso: 180 horas	
Atividades Complementares: 200 horas	
Tempo mínimo para integralização do curso: 4 anos	
Tempo sugerido para integralização do curso: Informação não consta no referido PPC.	
Tempo máximo para integralização do curso: 6 anos	

Quadro 22. Informações sobre o curso de licenciatura em química

As disciplinas do curso de licenciatura em química são divididas em dois blocos: Formação específica (Disciplinas e atividades diretamente relacionadas aos conhecimentos das áreas de Química, Física e Matemática) e Fundamentos ensino teórico e prático da educação (Disciplinas relacionadas ao professor de ensino química e ciências).

Disciplinas Pedagógicas obrigatórias para o curso de Química		
Período	Disciplina	Carga horária
1º período	História da química	30 horas
	Introdução em Ensino de química	60 horas
	Metodologia científica para a licenciatura em química	30 horas
2º período	Fundamentos Histórico-Filosófico da Educação	60 horas
	Metodologia para o ensino de química e ciências	60 horas
3º período	Psicologia da Educação	60 horas
	Instrumentação para o ensino de química I	60 horas
4º período	Política e Organização da Educação Básica	60 horas
	Instrumentação para o ensino de química II	60 horas
5º período	Didática	60 horas
6º período	Prática De Ensino De Química No Ensino Médio - Estágio Supervisionado I	90 horas
7º período	Educação e Inclusão	60 horas
	Estágio Supervisionado em química II	105 horas
	Libras	60 horas
8º Período	Etnias ¹²	60 horas

Quadro 23. Disciplinas Pedagógicas obrigatórias para o curso de Química

A análise das ementas em relação ao conteúdo para trabalhar com o público alvo da educação inclusiva atendeu aos mesmos critérios definidos para a análise dos cursos de licenciatura em biologia, matemática e física. Compreendemos a inclusão como um processo amplo, e um ato político, voltado para uma sociedade democrática (ADORNO, 1995).

Tomou-se como base para o conceito de educação inclusiva o que Crochík (2012) entende como processo de transformação dos educandos e que este processo passa pela incorporação da cultura (ADORNO, 1995; HORKEIMER; ADORNO, 1978; CANDAU, 2008).

Assim, as palavras e ou expressões: Diversidade, Emancipação, Democracia, Empatia, Processos Culturais, Multiculturalismo, Interdisciplinaridade, Processos históricos e filosóficos, Psicologia, Desenvolvimento Humano, Processos de ensino-aprendizagem, balizaram a classificação das disciplinas.

O critério para classificação das disciplinas de caráter pedagógico nesta análise também ocorreu com base no descrito no PPC do curso.

¹² A disciplina aparece com esse nome no PPC, no entanto, o nome da disciplina ofertada pela UFES, unidade Alegre é Relações Étnico Raciais.

Ementa das disciplinas pedagógicas		
Nome da disciplina	Ementa	Conteúdo PAEI
História da química	A ciência química ao longo da História, enfatizando a não-linearidade do progresso científico, visando a relação da construção da ciência Química com a construção dos conceitos em sala de aula. Ela procura caracterizar a Química e a ciência em geral como parte da cultura humana. Os temas propostos são: A alquimia e a iatroquímica; a Química dos séculos XV ao XX.	N
Introdução ao ensino de química	Reconhecimento de diferentes abordagens da ciência na prática docente; as concepções alternativas de estudantes como subsídios para o planejamento de aulas de ciências e química; O papel da experimentação no ensino-aprendizagem de Química e Ciências; Mapas conceituais como instrumentos didáticos de planejamento, avaliação e análise de currículo e a linguagem e o ensino de Ciências.	S
Metodologia científica para a licenciatura em química	Elaboração de Projeto de Pesquisa para a área de Educação em Química. Pesquisa Científica em Ensino: conceitos, metodologias e etapas para o seu desenvolvimento. Tipos de Pesquisas de Ensino para as ciências. Conceitos de Hipóteses. Normatização de trabalhos educacionais e científicos. Os meios de divulgação dos resultados de pesquisas. Análise de trabalhos e produção de textos.	N
Fundamentos Histórico-Filosóficos da Educação	Especificidade e intercomplementaridade entre fundamentos histórico-filosóficos da educação com a política e o cotidiano de saberes e fazeres na educação. Correntes do pensamento e tendências da prática pedagógica no Brasil, em sua relação com “paradigmas” filosóficos e a história recente do Brasil.	S
Metodologia para o ensino de química e ciências	Não encontrado	-
Psicologia da Educação	Introdução à psicologia da educação. Psicologia do desenvolvimento: conceito e fatores que a influenciam. Desenvolvimento pré-natal. Metodologia científica aplicada à psicologia do desenvolvimento. Teorias do desenvolvimento: modelos psicanalíticos, cognitivistas, da aprendizagem social e da ligação afetiva. A teoria do desenvolvimento como recurso didático.	S
Instrumentalização para o ensino de ciências I	Concepções sobre ensino e aprendizagem. Concepções construtivistas. Conteúdos de ensino. Tendências e estratégias de ensino. Propostas curriculares. Livros didáticos.	S

Conteúdo PAEI: Há conteúdos para trabalhar com o público alvo da Educação Inclusiva

Quadro 24. Ementa das disciplinas Obrigatórias

Ementa das disciplinas pedagógicas		
Nome da disciplina	Ementa	Conteúdo PAEI
Política e Organização da Educação Básica	A configuração histórica do Estado Brasileiro. A função social da educação e definição da política educacional. Estado e planejamento educacional: centralização/descentralização, público/privado e quantidade/qualidade. Organização, financiamento, gestão e avaliação da Educação Básica. Política de formação de professores no Brasil. Política educacional no Espírito Santo.	S
Instrumentação para o ensino de química II	Ensino experimental. Experimentos em Ciências e no ensino de Ciências.	N
Didática	Educação: concepções atuais. Componentes do processo de ensino e de aprendizagem: planejamento, objetivos, conteúdos, metodologia, recursos e avaliação. Relação professor-aluno.	S
Prática de ensino de química no ensino médio - estágio supervisionado I	Subsídios teóricos para observação nas escolas. Discussão de roteiros para observação. Planejamento de investigação no ensino de Química. Observação e coparticipação em sala de aula. Planejamento de regência. Regência. Redação de relatório. Avaliação.	N
Educação e Inclusão	Diferentes abordagens sobre Educação e diversidade. Perspectivas histórico-culturais e psicossociais. Legislação e políticas públicas em educação especial no Brasil e no Espírito Santo; os sujeitos da educação. O cotidiano educacional, o contexto escolar, a diversidade e a escola inclusiva.	S

Conteúdo PAEI: Há conteúdos para trabalhar com o público alvo da Educação Inclusiva
 Quadro 24. Ementa das disciplinas (continuação)

Ementa das disciplinas pedagógicas		
Nome da disciplina	Ementa	Conteúdo PAEI
Estágio Supervisionado Em Química II	Observação, vivência e análise crítica dos processos didáticos-pedagógicos que ocorrem na escola, no âmbito do Ensino Médio. Apresentar subsídios teóricos para estimular a reflexão crítica e a construção do conhecimento sobre a realidade social da comunidade onde a escola pública está inserida.	S
Fundamentos de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	A língua de sinais. A representação social dos surdos. A cultura surda. A identidade surda. Sinais básicos na conversação	S
Educação e Relações Étnico-Raciais *No PPC aparece com o nome Etnias, ministrada pelo Departamento de Veterinária, no entanto, o nome da disciplina ministrada é Educação e Relações Étnicos-Raciais	Educação para as relações étnico-raciais. Aspectos históricos e movimentos sociais. Conceitos de raça e etnia, mestiçagem, racismo e racialismo, preconceito e discriminação. Configurações dos conceitos de raça, etnia e cor no Brasil: entre as abordagens acadêmicas e sociais.	S

Conteúdo PAEI: Há conteúdos para trabalhar com o público alvo da Educação Inclusiva
 Quadro 24:Ementa das disciplinas Obrigatórias (continuação)

Apesar da quantidade de disciplinas obrigatórias relativas ao conteúdo voltado ao ensino, a ementa de 5 disciplinas não atende ao público alvo da inclusão. Percebe-se, no entanto, disciplinas como prática de estágio em ensino na qual um dos objetivos previstos na ementa é o estímulo à reflexão crítica e à construção do conhecimento sobre a realidade social da comunidade em que a escola pública está inserida.

Ementa das disciplinas Optativas		
Nome da disciplina	Ementa	Há conteúdos para trabalhar com o público alvo da Educação Inclusiva.
Currículo e formação docente	Fundamentos do currículo. Principais enfoques curriculares. Acompanhamento e análise de um currículo. Formação para a docência.	N

Quadro 25. Ementa das disciplinas Optativas para o curso de Química

Cabe observar que, considerando todas as disciplinas classificadas no bloco II, ou seja, as relacionadas ao fundamento teórico e prático da educação, as disciplinas de cunho pedagógico representam 32,61% do total das disciplinas do curso e 67,39% são relativas ao conteúdo técnico, ou seja, às relativas ao conhecimento nas áreas de química, física e matemática.

Se desconsiderarmos as disciplinas que não apresentam conteúdos relevantes para a educação inclusiva, teremos que 21,74% atendem à demanda da educação inclusiva e 78,26% são destinadas ao conhecimento técnico do curso. Em ambos os casos, teremos um percentual de disciplinas de caráter pedagógico superior aos 20% determinado pela resolução CNE nº 2 e 2015 que norteará o novo PPC que está em fase de implementação.

6.11 COMPARATIVO ENTRE AS DIRETRIZES CURRICULARES DOS CURSOS DE LICENCIATURA

Este tópico visa analisar comparativamente as diretrizes dos cursos. Para tanto, os dados apresentados nos tópicos relativos às diretrizes curriculares de cada curso, serão compilados em forma de gráficos e tabelas para melhor visualização.

Competências e Habilidades

Ao analisar as diretrizes curriculares de cada curso, todas as competências e habilidades foram categorizadas em competências técnicas, relativas aos conhecimentos voltados para a atuação profissional no aspecto mais tecnicista e as competências cidadãs, que são aquelas que contêm as competências e habilidades necessárias para a atuação no âmbito da educação inclusiva. Uma vez que as quantidades de competências e habilidades definidas tem uma frequência variável, optou-se por transformar a frequência em percentual e foi feito, então, um gráfico comparativo entre os cursos, conforme o gráfico 5.

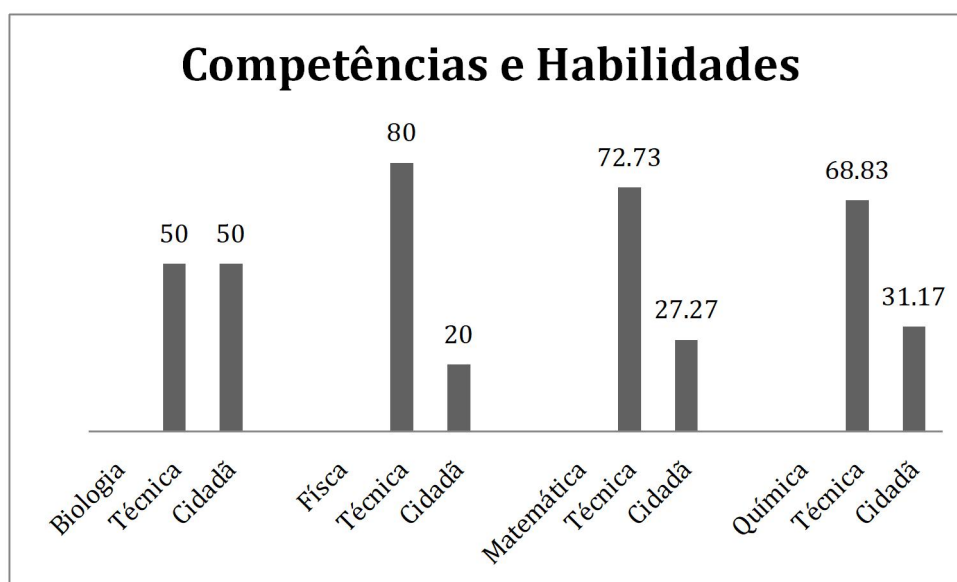


Gráfico 5. Comparativo de Competências e Habilidades entre os cursos

Pode-se observar que há a predominância dos aspectos de formação técnica sobre os aspectos de formação cidadã. Percebe-se, neste sentido, que a legislação, de modo geral, ainda guarda profundas características que se aproximam do

apregoado pela literatura acerca da formação de professores sob a forte influência do bacharelado (GATTI, 2010).

Os demais itens¹³, apesar de estruturados com o mesmo assunto, não são passíveis de comparação, visto que os dados são apresentados de forma diferente. Ainda assim, foi importante a compilação dos dados relativos às competências, no sentido de visualização do aspecto técnico ainda guardado pelas legislações.

6.12 COMPARATIVO DA DISTRIBUIÇÃO DAS DISCIPLINAS ENTRE OS PPC's

Os PPC's foram analisados no que tange à proporção entre as disciplinas pedagógicas e de conteúdo técnico e compilados em gráficos cuja comparação se torna importante para análise dos cursos.

O curso de biologia apresentou um total de 38 disciplinas obrigatórias. Dessas, 28 (73,68%) são destinadas aos conhecimentos técnicos do curso e 10 (26,32%) são destinadas aos conhecimentos pedagógicos. Além dessas, há 17 disciplinas optativas, sendo todas referentes ao conhecimento técnico.

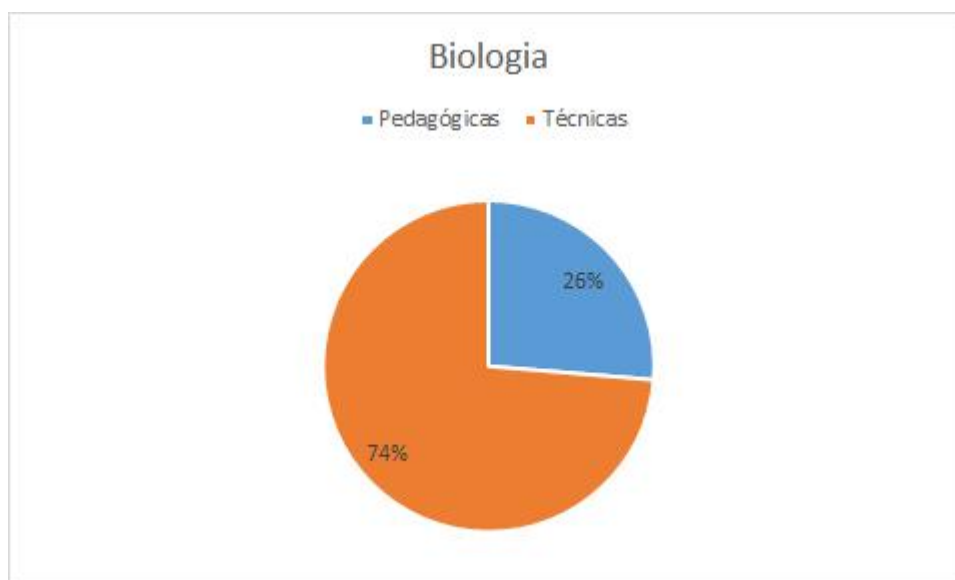


Gráfico 6. Proporção entre disciplinas técnicas e pedagógicas do curso de Biologia.

O curso de Física apresentou um total de 42 disciplinas obrigatórias. Dessas, 31 (73,81%) são destinadas aos conhecimentos técnicos do curso e 11 (26,19%)

¹³ Perfil dos formandos; estrutura geral do curso; conteúdos curriculares e estágios e atividades complementares.

são destinadas aos conhecimentos pedagógicos. Além dessas, há 45 disciplinas optativas, sendo 3 referentes ao conhecimento pedagógico.

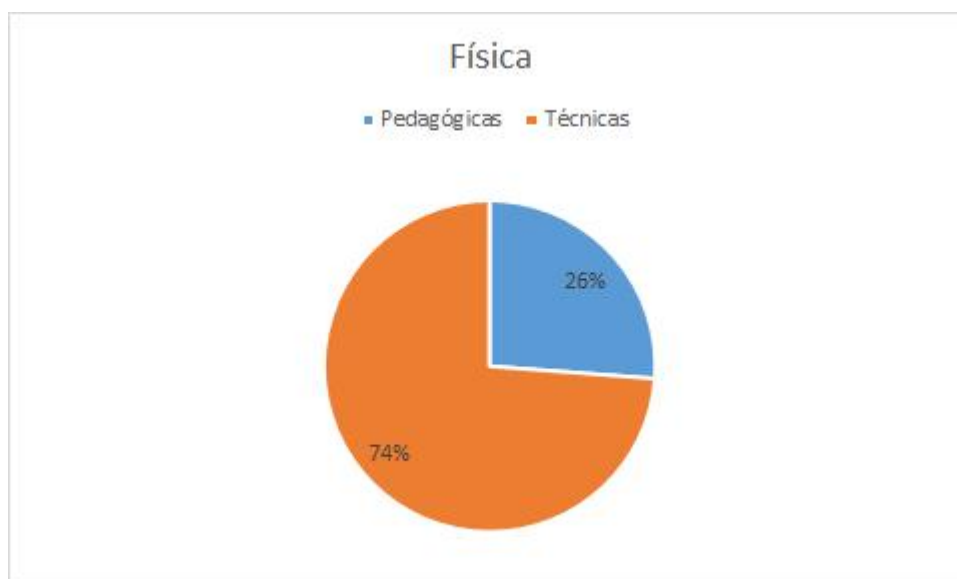


Gráfico 7. Proporção entre disciplinas técnicas e pedagógicas do curso de Física.

O curso de Matemática apresentou um total de 43 disciplinas obrigatórias. Dessas, 34 (79,07%) são destinadas aos conhecimentos técnicos do curso e 9 (20,93%) são destinadas aos conhecimentos pedagógicos. Além dessas, há 23 disciplinas optativas, sendo 2 referentes ao conhecimento pedagógico.

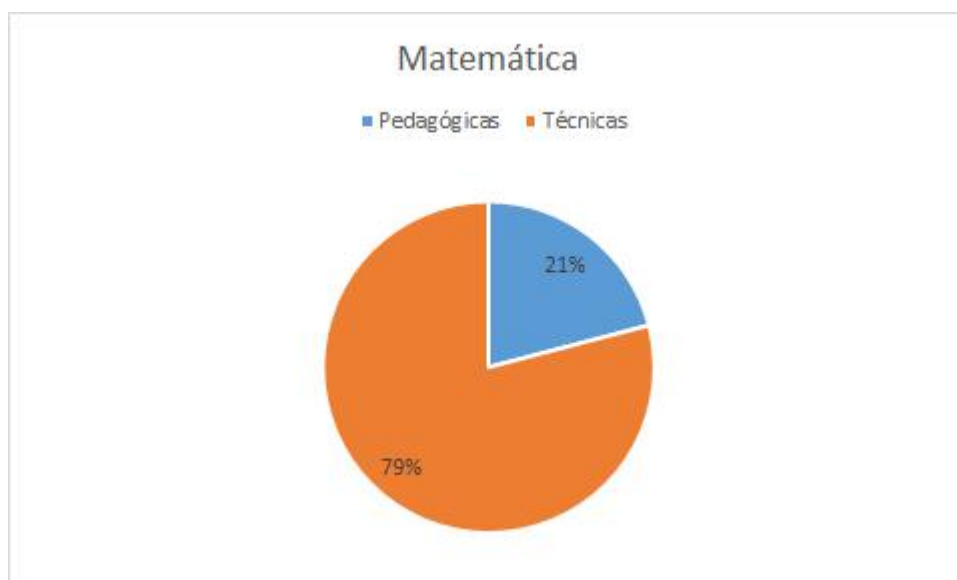


Gráfico 8. Proporção entre disciplinas técnicas e pedagógicas do curso de Matemática.

O curso de Química apresentou um total de 46 disciplinas obrigatórias. Dessas, 36 (78,26%) são destinadas aos conhecimentos técnicos do curso e 10 (21,74%) são destinadas aos conhecimentos pedagógicos. Além dessas, há 3 disciplinas optativas, no entanto, não estão especificadas no PPC, sendo apenas nomeadas com optativas I, II e III, não sendo possível classificá-las.

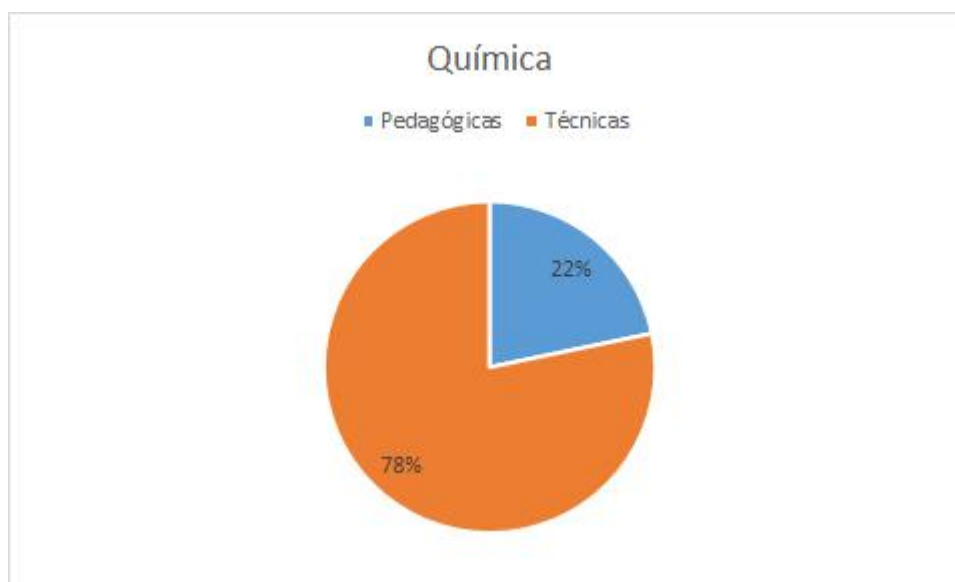


Gráfico 9. Proporção entre disciplinas técnicas e pedagógicas do curso de Química.

É possível perceber que, apesar da resolução que apresenta a diretriz para formação de professores datada de 2015 ainda não ter sido elaborada na ocasião da elaboração dos PPC's analisados, exceto o PPC da matemática, todos os cursos mantiveram uma proporção igual ou superior a um quinto das disciplinas de caráter pedagógico, o que demonstra adequação, mesmo dos PPC's mais antigos à legislação atinente ao tema de formação de professores.

6.13 PRIMEIRO GRUPO FOCAL

O grupo focal aconteceu na cidade de Alegre, na sala de reuniões da secretaria única de graduação no dia 13 de junho de 2019 e contou com a presença de 3 dos 4 coordenadores de curso. Em função do sigilo em relação à identidade dos participantes da pesquisa vamos nos referir aos participantes como coordenador 1, coordenador 2 e coordenador 3.

O grupo focal durou cerca de 1 hora e foi realizado em forma de diálogo que era norteado por questões previamente definidas pela pesquisadora (APÊNDICE A).

Os participantes foram recebidos pela pesquisadora, que lhes informou acerca do termo de consentimento livre e esclarecido para participação na pesquisa, documento que todos assinaram. O procedimento foi filmado e as respostas foram sendo registradas por meio de anotações da pesquisadora. Os dados foram analisados após a transcrição do vídeo.

Os participantes da pesquisa não fazem parte do colegiado dos cursos desde a sua implantação na Universidade Federal do Espírito Santo, unidade Alegre. Sendo que os ingressos aconteceram na seguinte ordem:

Coordenador 1: A partir de 2013

Coordenador 2: A partir de 2014

Coordenador 3: A partir de 2017

Logo em seguida, a temática do diálogo ocorreu no sentido de compreender o papel do NDE, uma vez que houve o questionamento em relação ao tempo que integram o NDE. De acordo com dois coordenadores, em seus cursos o NDE apenas existe formalmente, mas não na prática e que a elaboração dos documentos tem ficado à cargo exclusivamente do coordenador de curso.

Coordenador 2: Dentro do contexto de Alegre, eu sempre penso que em algum momento a universidade está falhando, se eu olho para dentro...para os alunos, dentro do meu curso, historicamente[...], a gente atende pouquíssimo a população e Alegre, no sentido do ingresso, no sentido dessas vagas serem ocupadas pela comunidade de Alegre, temos pouquíssimos alunos de Alegre, tem, tem, mas, são pouquíssimos. A maior parte dos nossos alunos são de fora[...] e aí conseqüentemente, como são de fora, quando se formam esses egressos não ficam aqui. Tenho alunos que de certa forma impactaram? Sim, mas, eles impactam em projetos de ensino e estágio. Direta ou indiretamente eles contribuem para a educação no município de Alegre, mas não devido apenas ao curso, porque há o estágio supervisionado obrigatório...mas, o estágio, também, tem que ser muito mais próximo e eu não falo a nível de aluno, mas precisa acontecer mais próximo entre instituições, Universidade Federal e Secretaria de Educação...agora eu posso falar que com projetos funciona bem legal. Existe um incentivo, lógico, financeiro, existe, além das bolsas, recurso a ser investido, xerox, papelaria matéria, existe isso, acho que dessa forma os cursos impactam na educação de Alegre e não a nível de egresso. Os nossos egressos não saem daqui e vão dar aula no ensino básico, mesmo porque a vaga (inaudível), o professor fica 30 anos, então as vagas são poucas.

Durante esta fala do coordenador 2, o coordenador 1 fez movimento positivo, de forma a concordar que em função da não atribuição de responsabilidades direta

do NDE, a elaboração do projeto político-pedagógico dos cursos ficava a cargo do coordenador.

Já o coordenador 3 relatou que o NDE de seu curso participou bastante de todas as decisões, se reunindo periodicamente e discutindo toda a grade curricular do curso. Desta forma, houve a discussão no grupo, no entanto, a escrita ficou à cargo da coordenação. Atualmente, se reúnem quando há a necessidade para resolver algo relacionado diretamente ao curso.

O currículo deve se constituir por meio de uma rede de significações e nele devem estar representado o multiculturalismo (CANDAU, 2008), pois, os sentidos fixados por esse currículo, em cada momento histórico, será constituído pelo conjunto de vozes que serão nele representados. Neste sentido, a pouca participação dos próprios docentes que integram o curso pode prejudicar que o PPC de fato retrate a comunidade em que está inserido.

O grupo focal seguiu com o diálogo sendo norteado pelas perguntas 2 e 3, que se referem a importância que se atribui à presença do curso de licenciatura na região e também se percebe alguma interferência deste na localidade, em especial na cidade de Alegre, bem como região sul do Espírito Santo.

O coordenador 2 relatou que, em relação ao ingresso, percebe historicamente e durante o período em que está na coordenação do curso, que há um pouco atendimento da universidade em relação à população de Alegre:

Coordenador 2: Dentro do contexto de Alegre, eu sempre penso que em algum momento a universidade está falhando, se eu olho para dentro...para os alunos, dentro do meu curso, historicamente..., a gente atende pouquíssimo a população e Alegre, no sentido do ingresso, no sentido dessas vagas serem ocupadas pela comunidade de Alegre, temos pouquíssimos alunos de Alegre, tem, tem, mas, são pouquíssimos. A maior parte dos nossos alunos são de fora...e aí conseqüentemente, como são de fora, quando se formam esses egressos não ficam aqui. Tenho alunos que de certa forma impactaram? Sim, mas, eles impactam em projetos de ensino e estágio. Direta ou indiretamente eles contribuem para a educação no município de Alegre, mas não devido apenas ao curso, porque há o estágio supervisionado obrigatório...mas, o estágio, também, tem que ser muito mais próximo e eu não falo a nível de aluno, mas precisa acontecer mais próximo entre instituições, Universidade Federal e Secretaria de Educação...agora eu posso falar que com projetos funciona bem legal. Existe um incentivo, lógico, financeiro, existe, além das bolsas, recurso a ser investido, xerox, papelaria matéria, existe isso, acho que dessa forma os cursos impactam na educação de Alegre e não a nível de egresso. Os nossos egressos não saem daqui e vão dar aula no ensino básico, mesmo porque a vaga (inaudível), o professor fica 30 anos, então as vagas são poucas.

Coordenador 3: E o ensino médio de juntando muitas turmas, a turma fica gigante e demanda poucos professores.¹⁴

Coordenador 1: Eu acho que a demanda para Alegre é muito pouca...o foco é outro, o foco é o mestrado.

Os coordenadores relataram que a maioria dos estudantes é de fora da cidade, assim, o aluno ingresso, reside na cidade, participa de projetos de extensão, no entanto, ao final do curso a maioria não atua na região.

A presença de projetos como o PIBID e os estágios do curso têm uma influência positiva nas escolas da cidade, no entanto, os coordenadores relataram a necessidade de que houvesse uma maior aproximação entre a UFES e a Secretaria Municipal de Educação, objetivando haver maior contribuição para a região.

Neste sentido, a que se compreender que o projeto político-pedagógico de um curso é político (VEIGA, 2004), uma vez que deve compreender a comunidade em que está inserido e ir além das formalidades exigidas pelas legislações, mas atuar como um balizador das transformações sociais (POKER *et al*, 2016).

Então, a articulação entre universidade e administração pública municipal deveria estabelecer uma rede de diálogo que fosse capaz de promover a problematização da realidade e, assim, tornar o currículo mais adequado às necessidades da comunidade em que se insere.

Também relataram que, em suas percepções, uma boa parte dos egressos, após a finalização da graduação, ingressam em cursos de pós-graduação *stricto-sensu*, o que, se por um lado, evidencia a qualidade do curso de licenciatura, por outro, faz com que o ingresso no mercado de trabalho, em si, ou seja, sua práxis, adie-se. No entanto, os novos PPC's que entrarão em vigência preveem que haja um acompanhamento do egresso, o que não acontece formalmente nos dias atuais.

A fala referente ao acompanhamento do egresso ocorreu no momento em que foi questionado sobre o papel da UFES na região do Caparaó, momento em que os coordenadores relataram que não possuem este tipo de informação:

Coordenador 1: Quase não tenho essa informação, não dou conta de nada, nem de Celina, para te falar a verdade.

¹⁴ Neste caso o coordenador se refere às mudanças impostas pela Secretaria de Educação do Estado, que, a partir do aumento do número de alunos por turma, diminuiu o número de turmas do ensino médio e, conseqüentemente, o número de vagas disponíveis para a contratação de docentes.

Coordenador 2: Sei do contexto de Alegre, agora da região do Caparaó, a gente não tem essa informação, mas vamos ter a partir de agora, não é, porque O outro PPC¹⁵ não tinha nada de avaliação, acompanhamento do egresso, o novo tem. O novo, a gente precisou colocar lá acompanhamento do aluno, do estudante, acompanhamento do egresso, este tipo de coisa, então a partir de agora, da implementação do novo PPC, a gente vai ter que criar, já tem lá previsto, instrumentos que a gente vai ter que saber para onde esses egressos estão indo.

O quarto questionamento referia-se à identificação de alguma dificuldade de ordem curricular ou infra-estrutural do curso e quais seriam.

Os coordenadores relataram que as dificuldades que observam em relação aos cursos são:

Em termos de infra-estrutura:

- Falta de salas de aulas
- Falta de laboratórios, especialmente os destinados ao ensino, já que os existentes apresentam sobrecarga de utilização.

Em termos de pessoal:

- Falta de professores. A maioria dos docentes que atua nas licenciaturas precisa atender outros cursos, além dos cursos de licenciatura, o que gera excesso de carga-horária.

Em seguida foi questionado como essas dificuldades poderiam ser solucionadas e quais as possibilidades que se apresentam.

Os coordenadores relataram que o PPC sobre os quais os cursos funcionavam era muito tecnicista e pouco reflexivo, com poucas disciplinas da área pedagógica. No entanto, a resolução nº 2 de 1º de julho de 2015 e que define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior propõe mudanças e define que ao menos 1/5 das disciplinas a serem ofertadas pelos cursos de licenciatura sejam de cunho pedagógico e temáticas.

A referida resolução também prevê metodologias mais acessíveis, bem como acessibilidade plena. Neste sentido, os coordenadores, mostraram-se mais otimistas em relação às mudanças que os cursos passaram, especialmente, no momento de implementação dos novos PPC's.

Em relação ao processo de elaboração dos PPC's, dois coordenadores participaram da elaboração do novo projeto e ambos relataram que inicialmente passaram por várias dificuldades, especialmente no que tange ao pouco apoio

¹⁵ Neste momento o coordenador se refere ao PPC que ainda está em vigência e que foi analisado por esta dissertação.

institucional e dificuldades de elaboração do documentos, especialmente, pelo fato de que, apesar de terem formação em licenciatura, nenhum dos docentes tinha formação em pedagogia.

Assim, se viram diante da dificuldade de elaboração de um documento, com prazo para entrega, sem apoio institucional suficiente para que o processo de elaboração fosse mais eficiente.

Os três coordenadores foram unânimes ao relatarem que as decisões finais acerca do documento centram-se em nível departamental, que se configura como um órgão deliberativo e vota pela aprovação, bem como alterações em relação ao documento. Desta forma, o departamento acaba por exercer influência maior no documento final do que o próprio NDE.

O apoio da pró-reitoria de graduação em relação à elaboração do documento em termos institucionais ocorreu de forma mais pontual em alguns assuntos específicos, após a admissão de um pedagogo técnico em assuntos educacionais e que compôs, de forma mais efetiva, o núcleo de apoio ao docente¹⁶.

Após essas colocações foi levantado questionado acerca dos pontos fortes que os coordenadores percebiam do curso.

Todos foram unânimes em apontar com ponto forte a qualidade acadêmica dos professores. Foi relatado que a maior parte da equipe é composta por professores qualificados e comprometidos com o processo de ensino do curso e que este seria um ponto forte.

De outra forma, os projetos de extensão e pesquisa também se apresentaram como pontos fortes do curso, uma vez que promovem a interação UFES e demais escolas do município, apesar de ainda faltar uma articulação institucional maior entre a universidade e o poder público municipal. Também foram citados os eventos acadêmicos como um ponto forte do curso.

Toda esse conjunto de atividades acadêmicas pode, de certa, forma justificar o fato de citado pelos coordenadores em questões anteriores, que citam que uma parte dos alunos formados ingressam diretamente em cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Ao serem convidados a fazer uma avaliação geral do curso, os professores relataram que estes podem ser classificados como bons. Com diversos egressos

¹⁶ Grupo criado no final de 2018 para apoio aos docentes de Alegre.

sendo aprovados em cursos de pós-graduação, 2 egressos da física, por exemplo, foram aprovados no ITA, uma das instituições de ensino mais bem classificadas do país.

Por outro lado, apontaram que a relação ingresso X egressos ainda é muito baixa. Além disso, que a infra-estrutura é desmotivadora, fato que relataram estar se transformando em um problema grave, utilizando, inclusive, a expressão “bola de neve”. A questão da infra-estrutura em relação à laboratórios e salas de aulas foi registrada em 4 documentos internos encaminhados às instâncias administrativas da Universidade.

Relataram também a falta de reagentes químicos, em alguns cursos, há 4 anos não são comprados os reagentes químicos. Relataram problemas governamentais com políticas orçamentárias restritivas que vem impactando diretamente na qualidade do curso.

Em seguida, adentramos no diálogo acerca da educação inclusiva. O primeiro questionamento referiu-se a forma como são tratados os temas relativos à educação inclusiva ao longo do curso.

Os coordenadores manifestaram-se dizendo que estão recebendo apoio por parte de servidores da secretaria única de graduação. Mas, não especificaram que tipo de apoio receberam.

No que se refere ao PPC, relataram que o projeto atual prevê libras e educação para inclusão, no entanto, que em termos curriculares, o novo PPC que entrará em vigência tem uma característica mais inclusiva.

Em termos atitudinais, percebem que os próprios alunos não toleram bem as diferenças, especialmente, de alunos com algum tipo de deficiência, o que remete, na opinião dos participantes, a um contexto histórico da própria constituição da sociedade, outrossim, demonstra que a inclusão guarda em si aspectos muito mais teóricos do que o que se refere à *práxis* em si.

Ao serem questionados acerca de quais desafios e compensações acreditam haver no trabalho com pessoas com deficiência, o coordenador 2 relatou que parece que o desafio são “todos”¹⁷, que é um grupo muito excluído, e por isso há tantas dificuldades a serem superadas. O coordenador 1 relatou que um grande desafio

¹⁷ Expressão utilizada pelo docente.

que percebe é o baixo conhecimento de todos acerca dos direitos das pessoas com deficiência.

Neste sentido, conhecer os próprios direitos e deveres poderia promover a construção do saber necessário, por parte dos sujeitos educandos, a possibilidade de emancipação (ADORNO, 1995). O questionamento que deve se fazer é: ao não conhecer os próprios direitos e deveres como poderia a população promover a emancipação das pessoas que constituem o público alvo da educação inclusiva?

Todos concordaram com o relato de que sentem a falta muito mais de uma política de governo do que de uma lei ou uma resolução em si. Assim, a inclusão é um desafio que precisa ser de todas as pessoas, que envolve capacitação profissional e melhoria da infra-estrutura.

No entanto, mencionaram que, apesar de todas as dificuldades, existe um potencial grande que nomearam de uma “mola propulsora” que impele a própria melhoria do sistema de ensino.

Os coordenadores acreditam que há adequação do PPC e o que os alunos a vivenciam durante o curso.

Ao final do grupo focal foi questionado o que poderia ser feito no curso para melhoria da formação dos egressos e foi dito que a base do aluno é muito baixa, com conhecimentos técnicos e acadêmicos aquém da exigência do curso, o que remete a um excesso de retenção por meio de reprovações em disciplinas e, por isso, acham importante que haja programas de tutoria para que os alunos possam melhorar o seu processo de aprendizagem. Ao mesmo tempo, relataram que a distância da capital Vitória, limita os cursos em seus processos de melhoria.

6.14 SEGUNDO GRUPO FOCAL

O segundo grupo focal aconteceu no dia 14 de agosto de 2019 no auditório do prédio central da UFES, unidade de Alegre. Esta segunda intervenção foi planejada, após a realização da segunda, uma vez que faltou a representação de um curso e também para complementação das informações obtidas no primeiro grupo focal. Nesta, foram convidados dois professores do curso de matemática e física, que são membros do NDE e que participaram ativamente na elaboração do novo PPC, sendo que um deles também foi coordenador de curso.

Os docentes, que aqui serão nomeados como Docente 1 e Docente 2 participam do NDE ao seguinte tempo:

Docente 1 = 3 anos

Docente 2 = 5 anos

Ambos docentes não estão no curso desde sua implementação na ocasião do REUNI em 2009, sendo que o Docente 2 ingressou na docência de seu curso em 2011 e o Docente 1 ingressou em 2016.

Ao serem questionados acerca da importância que atribuem ao curso a resposta obtida possui semelhança à importância relatada na ocasião do grupo focal 1, uma vez que os docentes relataram que em termos de município de Alegre, como poucos egressos se mantêm na cidade em virtude de serem de outros municípios, não vê diretamente um impacto muito grande, no entanto, relataram que os cursos fazem grande diferença por meio de projetos de extensão e pesquisa.

Docente 2: No momento eu não vejo muito impacto ainda não, porque poucos egressos ficam aqui. Eu vejo a importância porque, como eu trabalho com estágio supervisionado, também, pelos relatos dos alunos tanto de estágio, quanto no PIBID, eu vejo que alguns profissionais que atuam nas escolas atualmente não estão tão bem preparados. Nossos alunos estão mais bem preparados do que alguns professores que eles acompanham, mas poucos ficam, a gente tem 3 no momento só, que formaram e ficaram atuando aqui.

Docente 1: No caso do meu curso¹⁸, percebemos recentemente que houve uma grande inserção de alunos para fazer o curso, alunos aqui de Alegre mesmo...os ingressos foram acima da média, mas, até ratifico a fala de Docente 2, porque a gente não tem como prevê o impacto direto na sociedade, mas a gente tem a benesse, né, de ser mais um curso que vai formar profissional com a qualificação, mais, digamos assim, elevado do que os que atuam, por conta dos estágios..., mas, de profissionais que atuaram nós sabemos de 1 aluno que atua em Guaçuí, um que atua em Lúna.

Neste momento o professor falou dos alunos que prestaram e foram aprovados em processo seletivo de mestrado em diversas universidades no Brasil, desde Vitória até São Paulo.

Foi relatada e questionada por ambos os professores o alto número de vagas ofertadas nos cursos que atualmente está em 70. De acordo com os docentes esta é uma questão problemática, uma vez que se em todos os cursos ingressarem 70

¹⁸ Aqui o professor falou o nome de seu curso, mas, não foi reproduzido aqui por questões éticas relativas à manutenção do sigilo da identidade do sujeito.

alunos, o que atualmente, ainda não ocorreu, a unidade de Alegre não tem estrutura física para comportar esses estudantes, o que tornaria uma situação insustentável.

Atualmente, relataram haver, apenas de 3 a 4 salas que podem atender uma demanda maior de todos os alunos e essas salas são compartilhadas pelos 17 cursos da UFES. Desta forma, tem dificuldade em atender, o que compromete inclusive a qualidade dos cursos, uma vez que muitas vezes, os alunos que ficaram retidos, por motivo de reprovação, não têm acesso com tanta facilidade, como deveriam, para que cursem essas disciplinas.

Apesar de parecer não haver relação entre esse problema estrutural e a educação inclusiva em si, o que pode acontecer, de acordo, com os relatos, é que essas questões contribuem para que haja um aumento na quantidade de turmas para o atendimento dessa demanda, o que eleva a carga horária dos docentes do curso que poderiam se ocupar da oferta de outras disciplinas, inclusive optativas.

No desenrolar da conversa os docentes também relataram a importância de professores da área pedagógica e então surgiu a questão de essas docentes não estarem vinculadas administrativamente ao mesmo departamento, ou outro departamento¹⁹ específico da área pedagógica e também estarem lotadas em centro administrativo diferente das licenciaturas.

Este fato foi descrito como inadmissível e um fator complicador dos cursos de licenciatura, no entanto, compreendem que isto ocorreu na ocasião de processo de departamentalização do centro²⁰, momento em que havia poucos professores e que até o momento não há a quantidade de docentes que possam compor um departamento de acordo com as normativas da Universidade.

Ainda assim, apesar da compreensão do tema, o caso de professores da área pedagógica, que atuam diretamente no curso de licenciatura, estar vinculados a um Departamento de outro centro administrativo, é um fator que em certa medida atrapalha os cursos de licenciatura, na opinião dos participantes da pesquisa.

Docente1: Primeiro que eu acho isso, no mínimo bisonho, os professores da área pedagógica estarem vinculados a um Departamento de Medicina Veterinária, único lugar que existe isso é aqui em Alegre. Desculpe a forma rude, mas..., segundo, embora as meninas da área pedagógica absorvam boa parte da carga horária, didática, história, filosofia da educação, eu não

¹⁹ Atualmente, os docentes da área pedagógica se encontram lotados no Departamento de Medicina Veterinária.

²⁰No ano de 2012, o Conselho Universitário aprovou a redepartamentalização do Centro, na época CCA/UFES, com a criação de mais 07 departamentos, passando a 12 departamentos.

sei no curso de Docente 2, mas, no meu curso, a gente ainda dá disciplinas de caráter pedagógico, para completar aquele um quinto, instituído por lei, que tem que ser oferecido aos nossos alunos.²¹...não há professores o suficiente para absorver toda a carga horária da área de pedagogia. Então, eu sou totalmente favorável que haja essa ruptura, porque, você imagina, até em termos de reuniões. A gente na elaboração do PPC, a gente, constantemente, o curso de Docente 2 sabe disso, a matemática se antecipou um pouco, a gente pegou a nova resolução e todos os cursos, biologia, física e química, começaram incisivamente procurar as meninas né, a Professora 1²², que estava precisando disso daí, até a própria Professora 2 e tipo, as próprias reuniões já eram mais complicadas de serem feitas porque não dependia só das meninas da pedagogia para responder, mas professores da veterinária. Então, até nesse quesito, isso é algo que complica, que atrapalha, que é burocrático, está certo? Então para mim é uma necessidade latente que realmente isso seja desvinculado, que crie um departamento ou que fique alguma coisa do tipo, porque não há nenhum fundamento e atrapalha, embora as meninas tenham toda presteza possível, são muito pró-ativas em nos atender, no que for pertinente.

Em relação ao currículo do curso, os dois professores tiveram opiniões divergentes sobre as disciplinas de caráter pedagógico. Enquanto Docente 1 compreende que existe um excesso de disciplinas pedagógicas e que ao longo do curso, os alunos deveriam poder focar em outras áreas que não sejam a do ensino, Docente 2 acredita que deve haver mais disciplinas pedagógicas, uma vez que o objetivo do curso é a formação de professores e que serão as disciplinas de caráter pedagógico que darão suporte para que os futuros professores enfrentem as dificuldades que encontrarão ao longo da profissão e que a liberdade de escolha da área de atuação do egresso deveria ocorrer via TCC, que ambos concordaram que deveria ser mais amplo e não apenas da área de ensino e também por meio das disciplinas optativas.

Docente 2 reiterou a infra-estrutura precária e relatou que percebe a UFES, unidade de Alegre como um “escolão”.

Sobre os pontos fortes do curso, Docente 2, relatou que os professores formados atualmente tem uma formação melhor da que ela teve e reiterou que o grande ponto forte do curso é a qualificação do corpo docente. Docente 1, concordou que o ponto forte do curso também é a qualificação docente, muitos, inclusive, com experiências internacionais e experiência em projetos de extensão.

No que se refere às oportunidades do curso para o município Docente 2 declarou que o PIBID possui um impacto muito positivo na educação municipal, além

²¹ Professor se refere às exigências das diretrizes de que um quinto da carga horária do curso seja destinado às disciplinas de caráter pedagógico.

²² Aqui o nome dos professores a que o participante da pesquisa se refere foram modificados para Professora 1, Professora 2, em diante, em respeito às questões éticas relativas ao sigilo.

de alguns estágios remunerados oferecidos pela SEDU que oportunizam a troca de experiências entre formandos e professores na ativa. Já para Docente 1, a UFES representa a principal atividade econômica do município, além da possibilidade de oferta de um curso superior gratuito a pessoas que, do contrário, não teriam acesso ao ensino superior, a contribuição para redução da defasagem do quadro de profissionais e os impactos positivos por meio de projetos de extensão que aproximam a comunidade local da universidade.

Algo que foi também abordado por ambos docentes foi o que chamaram de omissão e descaso da administração pública municipal com a educação, uma vez que cada escola fica responsável por um determinado período escolar, educação infantil, ensino fundamental I e II e médio, em que alunos de diferentes localidades não tem mais acesso à escola mais próxima de seu bairro de moradia, que tem gerado, inclusive, a ida de alunos da sede para uma escola de um distrito do município. Esse descaso também é percebido na pouca articulação entre a educação municipal e a formação de professores pela Universidade Federal.

No que se refere à educação inclusiva os professores se declararam que existem professores em seus cursos com ações isoladas, por meio de projetos de extensão, porém eles mesmos se sentem despreparados para lidar com o tema. Em alguns casos, inclusive lidar e avaliar o tema dentro do curso.

Docente 1: Falando por mim e acredito por outros profissionais, eu não tenho competência nenhuma para trabalhar com educação inclusiva. Isso é uma deficiência que nós tivemos em nossa licenciatura, de não ter esses mecanismos, não é, não ter LIBRAS, não tive LIBRAS, então, eu vejo que exceto a P3, talvez a P4, ou quem sabe a P5, nós não temos nenhum outro profissional aqui que tenha qualquer tipo de habilidade ou competência para, por exemplo, se tiver um surdo mudo na minha sala, não faço ideia como atender, ou um aluno com algum grau de autismo, baixa visão, então, de certa forma, são coisas que vieram pra gente absorver e eu acho muito justo, você oportunizar a educação para todos, mas eu me sinto totalmente despreparado frente a isso. Porque eu não tive qualificação, não fiz curso para isso, não houve por parte da instituição, estou falando de 2016 para cá, qualquer movimento que pudesse proporcionar a capacitação, principalmente, para os professores nesses aspectos, então eu particularmente me sinto totalmente despreparado. Para falar de educação e inclusão comigo, eu meio que [...] OPA (neste momento, docente bate as mãos como quem diz reiterar que desconhece o tema).

Docente 2: Eu confesso que eu me sinto despreparado em dois sentidos em atuar em uma sala com um aluno que necessita de um atendimento especial, seja deficiência física, intelectual, ou, e também de avaliar isso dentro do curso porque dentro do meu departamento eu sei que ninguém faz, assim como ele avaliou que dentro do departamento dele tem colegas que fazem alguma coisa, dentro do meu ninguém faz e eu também não sei se dentro das professoras da área pedagógica, de educação e inclusão e de

LIBRAS o quanto que isso é, efetivamente acontece, não só em termos de disciplinas, mas assim, poxa a P3 trouxe uma pessoa bacana para falar e tudo mais, eu, a grosso modo, não vejo isso acontecendo com muitas das professoras da área pedagógica, tipo, pode estar acontecendo, mas eu não estou tomando conhecimento, então, eu me sinto incapaz nos dois sentidos, de avaliar se está acontecendo por meio de outras pessoas e nem me sinto capaz de trabalhar com o tema.

Docente 1: [...] Na teoria é bonito, mas, na prática, é um desafio.

Esse último grupo focal apresentou vários aspectos diferentes em outro contexto e a não repetição das mesmas pessoas trouxe novas visões e também reiterou algumas questões levantadas no grupo focal 1.

Inicialmente, é possível perceber que os professores de modo geral, tanto do grupo focal 1, quanto do grupo focal 2, enfatizaram a questão da estrutura física ineficiente do curso. Do ponto de vista da inclusão, em si, no segundo grupo, ficou um pouco mais evidente que em muitos momentos a falta de espaços de salas de aula maiores faz com que se aumente o número de turmas, aumentando a carga horária dos professores e diminuindo a possibilidade de ofertas de disciplinas optativas, que poderiam atender a este fim.

Do ponto de vista curricular, o distanciamento dos docentes que atuam na área pedagógica dos demais cursos de licenciatura também foi citado como algo que pode atrapalhar o curso.

Relataram que os cursos de licenciatura ofertados atualmente promovem uma melhor formação aos alunos, inclusive, Docente 2 relatou que seu curso de formação parecia uma extensão do bacharelado, corroborando a fala de Gatti (2010), quando, ao analisar a história das licenciaturas no país relata esta origem dos cursos.

Assim, pois que a mudança positiva sentida por docente 2 remete ao campo de conhecimento do currículo, quando precisamos compreendê-lo na sociedade de uma sociedade em constantes movimentos, que são caracterizados por mudanças sociais profundas e de constantes relações de poder (SACRISTÁN, 2013).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o final da segunda grande guerra mundial, muitos países passaram por profundas mudanças, incluindo o Brasil. A declaração dos direitos Humanos datada de 1948 preconizou os direitos básicos de todas as pessoas, o que fundamentou e permitiu a emergência de reflexões acerca de políticas públicas voltadas para àqueles que anteriormente estavam excluídos da sociedade.

Podemos citar na década de 1990 a Declaração de Salamanca, da qual o Brasil é signatário e que definiu parâmetros pelos quais fosse possível balizar a prática da educação inclusiva em diferentes partes do mundo.

Ainda, as lutas que se travaram no campo social, especialmente, da busca da mulher pela emancipação feminina, das políticas afirmativas que buscaram dar visibilidade às questões presentes no racismo contra os negros como, também, a emergência das discussões étnico-raciais dando luz às questões voltadas para a educação indígena e quilombola, a luta das pessoas LBGT, entre tantas outras, pôs em discussão o papel da escola no contexto da inclusão.

E, ao refletir acerca de uma escola mais inclusiva, é necessário compreender que não há como pensar em uma educação que não seja também influenciada pelos processos culturais e, neste sentido, Candau (2008) nos afirma que a literatura têm denunciado um caráter monocultural, homogeneizador e padronizador no que, segundo a autora, se denomina *cultura escolar e cultura da escola*.

E como não há educação sem educadores, pensar na formação dos professores no âmbito da educação inclusiva nos faz refletir o quanto essa formação foi influenciada pelo seu próprio contexto histórico, desde os jesuítas, passando pelo contexto das Escolas Normais, até a necessidade da formação superior que, de acordo com Gatti (2010), emanou ainda um caráter muito técnico, dentro da lógica 3+1, em que o foco era concedido às disciplinas de cunho técnico em detrimento das formações pedagógicas.

Considerando que os cursos de licenciatura da unidade de Alegre da Universidade Federal do Espírito Santo completam dez anos de funcionamento neste ano de 2019, a análise dos cursos, desde a sua implementação, pareceu oportuna e também a contribuição para que se pudesse refletir acerca dos cursos e reforçar o seu papel no Estado.

Após a leitura inicial dos documentos pareceu interessante, também, compreender como os cursos se estruturam para atender aos conhecimentos necessários à educação inclusiva, o que se torna mais amplo no que se refere ao público a que se dirige do que a educação especial. Foi necessário, portanto, ampliar o público e analisar na perspectiva da educação inclusiva no contexto mais vasto.

Então, a pergunta que me acompanhou ao longo do processo de escrita deste trabalho era: Como estão estruturados os currículos dos cursos de licenciatura das Universidade Federal do Espírito Santo, unidade de Alegre com relação ao que seria necessário para promover os conhecimentos básicos necessários para atuação dos futuros professores em sala de aula com vistas à contribuir para o processo de inclusão escolar?

Assim, este trabalho teve como objetivo principal compreender se os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de licenciatura da UFES – unidade de Alegre, na forma como estão estruturados, contribuem para a formação dos licenciandos, tendo em vista a política de inclusão.

Os cursos de licenciatura da UFES, unidade de Alegre, foram implementados em uma situação de expansão e interiorização das Universidades Federais, ou seja, foi fruto de uma ação política.

A análise documental dos PPC's e das Diretrizes que os sustentam visou uma compreensão dos cursos em seu nível curricular, dimensionando os aspectos de que tratam a educação inclusiva, já o diálogo com os coordenadores de curso e professores que participaram da elaboração do documento que entrará em vigor este ano, por sua vez, foi acrescentado para fins de uma melhor compreensão das possíveis possibilidades e entraves que permeiam a formação dos novos docentes.

Após a elaboração do trabalho, talvez o objetivo principal tenha parecido antagônico. Se por um lado, por mais que os cursos tivessem apresentado um aspecto técnico mais proeminente, no caso, fazendo uma média aritmética entre as disciplinas técnicas de todos os 4 cursos, temos que 76,21% do currículo é destinado a este conhecimento. A presença das disciplinas pedagógicas e a própria estrutura de curso alguma contribuição terá. Talvez a grande questão seja, mensurar em quanto.

Assim como foi encontrado na literatura acerca da formação de professores, em especial, nos trabalhos de Gatti (2010), os cursos possuem um caráter mais técnico, no entanto, em termos de atendimentos às legislações que regem o curso, pode-se dizer que eles estão adequados ao determinado pelas diretrizes.

Ou seja, a elaboração dos PPC's estão em conformidade com as legislações. Ora, se estão em conformidade, legalmente, mas, se ao mesmo tempo, ainda guardam um caráter técnico, como o encontrado em outras literaturas sobre o tema, há que se questionar a própria legislação e o processo de formação de professores em si.

Por outro lado, é preciso compreender que as discussões sobre o processo de inclusão de grupos de pessoas historicamente excluídas do contexto educacional são relativamente novas. Os direitos humanos só foram instituídos em 1948, as discussões que ensejaram na direção para a prática da educação especial apenas passaram a ser delimitada nos anos de 1990. As lutas pelas políticas afirmativas só ganharam destaque nas agendas governamentais depois dos anos 2000.

O grupo focal com os coordenadores também apresentou informações importantes, uma vez que ficou clara a importância do curso na região. No entanto, alguns dados chamam a atenção. Em primeiro lugar, a própria elaboração do documento que, apesar de dever representar um norteador das políticas que irão reger o curso, foi elaborado, em sua maioria, pelos próprios coordenadores de curso, com pouca participação dos membros do Núcleo Docente Estruturante (NDE) e apoio institucional. Apesar deste último não ter sido nulo, o relato dos coordenadores demonstrou que o apoio que receberam foi insuficiente.

A alta qualidade de formação dos professores foi levantada pelos coordenadores como uma característica forte dos cursos, no entanto, no que se refere à educação inclusiva, em si, especialmente à educação especial, algo chama atenção na fala deste grupo. O preconceito dos próprios alunos relativos ao tema e o baixo conhecimento referente às legislações, especialmente direitos e deveres deste segmento.

Ora, se conhecimento de direitos e deveres aludem à própria ideia de cidadania, que é elemento fundamental para o exercício da democracia, convém à reflexão do quanto é necessário avançar no tema para que a real emancipação

(ADORNO, 1967) desses sujeitos seja realidade e, de fato, contribua para o fortalecimento das questões democráticas.

Em termos de adequação dos PPC's às Diretrizes Curriculares Nacionais quanto aos conteúdos voltados para a educação inclusiva, pode-se dizer que os cursos estão adequados. No entanto, uma análise precisa ser feita. A Diretriz em si, pouco menciona o tema. A nova diretriz, datada de 2015, norteará os novos PPC's que estão em fase de elaboração e implementação neste ano de 2019, no entanto, não foram analisadas nesta dissertação, com exceção do curso de matemática. A Diretriz, no entanto, foi analisada como uma forma de sinalizar as mudanças pelas quais os cursos passarão e já demonstram uma preocupação maior com os aspectos relativos à educação inclusiva, o que, nos sugere, que nos próximos anos, os cursos, em termos de paradigma, passarão por mudanças. Um aspecto, no entanto, chama a atenção. Apesar da obrigatoriedade da nova diretriz de 2015 de que um quinto do curso seja composto por disciplina de cunho pedagógico, os PPC's que ainda não seguem esta legislação já prevêm um percentual até maior, sugerindo, que apesar do tecnicismo, os atores que atuam na construção do curso, já trabalham neste sentido.

A análise documental dos cursos, em que são apresentadas as ementas de caráter pedagógico, sugere que a maioria atende à demanda da educação inclusiva, no entanto, o questionamento que me fiz, após a escritura desta dissertação é se é suficiente, o que não me parece razoável a sua mensuração objetiva pelo aspecto subjetivo deste questionamento.

Analizando historicamente a educação inclusiva e considerando os aspectos trazidos pelos referenciais teóricos apresentados nesta dissertação cabe aqui uma reflexão. Primeiro o que é a educação inclusiva? Para este questionamento precisamos nos referenciar em Crochík (2012), ao expor que a educação inclusiva se destinará ao atendimento dos alunos que historicamente estavam excluídos dos processos educacionais. Em termos curriculares teremos disciplinas importantes como Libras, educação e inclusão, relações étnico raciais, que abordam os temas de forma direta, mas, indiretamente todas as disciplinas de cunho pedagógico, de certa forma, apresentam aspectos importantes para o tema. Se este será atendido amplamente, talvez o caráter mais importante seja o que Adorno (1995) chamou a atenção da produção de uma consciência verdadeira. Ou seja, a educação não deve

ser como algo morto, dado e imutável, para que o processo educacional ocorra é preciso que uma consciência verdadeira seja produzida, pois, a democracia só acontecerá em uma sociedade de pessoas emancipadas.

Os coordenadores foram escutados por meio do grupo focal, ou seja, através de um diálogo em que puderam expor as questões de seu curso e também as questões pelas quais passam que são comuns a todos. Dois aspectos, no entanto, ficaram evidenciados, primeiro os cursos em um contexto geral e o segundo a questão da educação inclusiva, em si.

De modo geral, seus relatos demonstraram que os cursos passam por problemas em comum, como insuficiência de infraestrutura, falta de laboratórios de ensino e sala de aula, baixa relação entre ingressos e egressos, alunos que vem de fora e não permanecem na cidade, falta de uma melhor articulação entre a administração pública municipal e a universidade. No entanto, possuem potencialidades em comum, como bons projetos de extensão e corpo docente de qualidade, embora seja sabido que 2 cursos não tenham professores com formação específica na área de ensino ou de educação.

No que tange ao currículo, relataram que o PPC que atualmente está em vigência realmente possui um caráter tecnicista, no entanto, o novo PPC que será implementado traz avanços no que se refere à educação inclusiva, com elementos que preveem, inclusive, o acompanhamento dos egressos e a forma como tem impactado a formação de professores no interior sul do estado.

Durante o período de pesquisa oscilei nas dúvidas se, de fato, o trabalho apresenta dados novos, uma vez que a análise documental me pareceu maior e menos objetiva do que os dados que eu esperava obter. Pareceu-me simplório também a constatação do que Gatti (2010) apresenta como resultados, de que os cursos de licenciatura no Brasil apresentam aspectos muito técnicos pela influência do foco dado ao bacharelado em detrimento dos cursos de licenciatura, em muito baseados no esquema 3x1, no qual os cursos foram estruturados.

No entanto, ao longo da pesquisa, das discussões que permearam o momento da qualificação e também da roda de diálogo vivenciada no grupo focal com os coordenadores e professores percebi o quanto é importante falar, ainda sobre o tema.

Apenas discutindo e analisando a forma como se estruturam esses cursos ao longo desta primeira década de funcionamento é possível identificar as fragilidades e tentar corrigi-las e também evidenciar as qualidades para seguir seu rumo. Os cursos têm um grande potencial, uma vez que compartilham da mesma estrutura física e pedagógica, o que de certa forma possibilita o diálogo.

Por meio do diálogo e troca de experiências, podem realmente construir o conhecimento de que necessitam para promoção da sua própria emancipação enquanto instituição, docentes e conseqüentemente permitir um processo de formação mais amplo.

No que tange a adequação aos documentos norteadores da elaboração dos PPC's, todos os cursos apresentaram conformidade. No entanto, é preciso lembrar que o processo de emancipação dos sujeitos que são público alvo da educação inclusiva é um processo que envolve mudanças de paradigmas, mudanças legais da sociedade e também mudanças na percepção cognitiva das próprias pessoas.

Ou seja, não estamos falando sobre uma tarefa simples, ou fácil. É um processo lento, gradual, que requer atenção à elaboração de uma proposta curricular questionadora, inclusiva, que permita o diálogo, a redução do preconceito, bem como das injustiças sociais.

Mas, concordo com autores como Adorno (1995) que esclarece que, apenas por meio da ação educativa é que o processo de emancipação é possível, e que uma sociedade democrática é construída por sujeitos emancipados.

Então, se o conhecimento é emancipatório, ele deve ser construído em cada pesquisa, portanto, colocar o tema em discussão é por si um processo importante que provoca mudanças no sentido de alcançar boas práticas educativas.

Esta dissertação, não obstante, provoca novas indagações como, no que vai se diferir o PPC que será implementado neste ano de 2019 do que está sendo analisado aqui e quais impactos eles terão. Portanto, considerando que este programa de pós-graduação funciona em uma unidade em que dos 17 cursos de graduação, apenas 4 são de formação de professores, a sua importância e relevância na busca pela construção de conhecimentos por meio de um grupo de estudos voltados para o tema, parece de fundamental importância.

O curso se adéqua às legislações, mas as legislações são formadas de acordo com a o momento sócio-econômico e cultural pelo qual o país vive. Assim, a construção curricular dos cursos é, neste sentido, eminentemente política.

REFERÊNCIAS

ACESSO E VISIBILIDADE ÀS TESES E DISSERTAÇÕES BRASILEIRAS. Disponível em <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em 12 de dezembro de 2019.

ADINOLFI, Valéria Trigueiro. Enfrentando o infanticídio: bioética, direitos humanos e qualidade de vida das crianças indígenas. **Mãos Dadas**. Disponível em <<http://www.maosdadas.org/arquivos>> Acesso em 11 novembro de 2014.

ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, T.W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. Publicado originalmente em 1967.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Ano XI, no. 21, março, 2001, pp. 160-173. Disponível em <http://devotuporanga.edunet.sp.gov.br/OFICINA/Educa%C3%A7%C3%A3oEspecial_PARADIGMAS_DA_RELAC%C3%87%C3%83O_DA%20SOCIEDADE_COM%20_A_S_PESSOAS_COM_DEFICI%C3%8ANCIA_19abril_2012.pdf> acessado em 23 de outubro de 2017.

ANDRE, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? In: **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, V. 22, nº 40, p. 95-103, Salvador, 2013.

BERNSTEIN, R. *Beyond objectivism and relativism: Science, hermeneutics, and praxis*. Oxford: Basil Blackwell, 1983.

BONFIM Trad, Leny A., Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. In: **Physis - Revista de Saúde Coletiva**, 2009, 19 (Julho-Setembro) : disponível em <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=400838224013>> acessado em 16 de abril de 2018.

BORGES, A. C; OLIVEIRA, E. C. B. B; PEREIRA, E. F. B. B; OLIVEIRA, M. D. O. REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO, A DIVERSIDADE, O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES. In: **Anais Congresso Multidisciplinar**. Universidade Estadual de Londrina, 2013. Disponível em <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT01-2013/AT01-040.pdf>> acessado em agosto de 2019.

BORGES, Everton Cardoso. **Formação de professores para inclusão de pessoas com deficiência intelectual : análise de um currículo de licenciatura em Educação Física**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, p. 148, 2016.

BRABO, Gabriela Maria Barbosa. **Formação docente inicial e o ensino ao aluno com deficiência em classe comum na perspectiva da educação inclusiva**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, p. 163, 2013.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p. Disponível em <https://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/ind.asp> acessado em 04 de outubro de 2017.

CALADO, S. S.; Ferreira, S.C. R. **Análise de documentos**: método de recolha e análise de dados. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analysedocumentos.pdf>. Acesso em março de 2018.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: Moreira, A. F.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CASTEL, R. As armadilhas da exclusão. In: CASTEL, R.; WANDERLEY, L. E.; WANDERLEY, M. B. **Desigualdade e a questão social**, São Paulo, Educ, 1996.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de, DOURADO, Luiz Fernandes. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº75, Agosto/2001

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas, de 06 de novembro de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 de dezembro de 2001, Seção 1, p. 25.

_____. Diretrizes Nacionais Curriculares para os Cursos de Física, de 06 de novembro de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília de 7 de dezembro de 2001, Seção 1, p. 25.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química, de 06 de novembro de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília de 7 de dezembro de 2001, Seção 1, p. 25.

_____. RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura, de 06 de novembro de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília de 5 de março de 2002, Seção 1, p. 15.

_____. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12.

COSTA, V. A. Formação de professores e educação inclusiva frente às demandas humanas e sociais, para quê? In: MIRANDA, T.G.; FILHO, T. A. G. **O Professor e a educação Inclusiva: Formação, Prática e Lugares**. EDUFBA, Salvador, 2012.

CROCHÍK, J. L. Educação Inclusiva e preconceito, desafios para a prática pedagógica. In: MIRANDA, T. G; FILHO, T. A. G. **O professor e a educação inclusiva: Formação, prática e lugares**. EDUFBA, Salvador, 2012.

FALCHETTI, Shani. **Formação do professor em educação inclusiva: um estudo da relação teórico/prática**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, p. 194, 2009.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> acessado em agosto de 2019.

DE SOUZA, Marilene Proença Rebello. Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. **Em aberto**, Brasília, v.23, n.83, p. 129-149, mar. 2010. Disponível em < <https://pedagogiaaopedaletra.com/wp-content/uploads/2012/03/psicologia-escolar.pdf>> acessado em 23 de outubro de 2017.

FACION, José Raimundo; MELO, Sandra Cordeiro; LIRA, Solange Maria. Políticas inclusivas e possíveis implicações no ambiente escolar. **Inclusão Escolar e suas Implicações**, 2. ed. rev. e atual, Curitiba: Ibpex, 2009.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 47ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. In: **São Paulo em Perspectiva**, 14(2) 2000.

GATTI, Bernardete A., Formação de Professores no Brasil: Características E Problemas. In: **Educação & Sociedade**, 2010, 31 (Outubro-Diciembre) : Disponível

em <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87315816016>> acessado em 18 de março de 2018.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mario Lucio de Lima. Políticas Educacionais e a Formação de Professores para a Educação Inclusiva no Brasil. Comunicações. **Caderno do Programa de Pós-Graduação em Educação**, ano 10. Nº 1, junho 2003.

GOMES, Claudia; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Educação, psicologia escolar e inclusão: aproximações necessárias. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 28, n. 86, p. 185-193, 2011. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862011000200009&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 19 maio 2016.

HERINGER, R.; FERREIRA, R. Análise das principais políticas de inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil no período 2001-2008. **Observatório da Jurisdição Constitucional**, ano 5, 2011-2012.

HISTÓRIA. Iniciativa: Universidade Federal do Espírito Santo. Apresenta texto sobre a história da unidade de Alegre da UFES. Disponível em <alegre.ufes.br/historia>. Acesso em 04 de junho de 2019.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T.W. Ideologia. In: HORKHEIMER, M.; ADORNO, T.W. **Temas Básicos de Sociologia**. São Paulo: Cultrix, 1978, p.184-205.

LIBÂNEO, J. C.. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed., rev. e ampl. São Paulo, SP: Heccus, 2015. 304 p.

LINS, A. M; CECILIO, L. C. O. O discurso da institucionalização de práticas em saúde: uma reflexão à luz dos referenciais teóricos das ciências humanas. In: **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, vol. 18, nº 3, Rio de Janeiro, 2008.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v.11,n.32,p.285-296, maio/ago 2006. Disponível online em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a07v11n32.pdf> Acessado em 17 de maio de 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?** Summus Editorial, 2015.

MARTINS, L. A. R. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

MENDES, Denise Cristina Vitale Ramos; SPOSATO, Karyna Batista. O Brasil e os 60 anos da Declaração de 1948: avanços e desafios na proteção dos direitos humanos e da cidadania. In: LIMA, I. M. S. O. , PINTO, I. C. M.; MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>> acessado em 23 de outubro de 2017.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. História, deficiência e educação especial. **Revista HISTEDBR On-line, Campinas**, n. 15, p. 1-7, 2004. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis15/art1_15.pdf> acessado em 23 de outubro de 2017.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e trans-formação. In: NÓVOA A. (org) **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1992.

MONTEIRO, M. B.; CASTRO, P. **Cada Cabeça sua Sentença**. Oeiras: Celta Editora, 1997.

MORGAN, D. L. **Focus group as qualitative research**. London: Sage, 1997.

NAKAYAMA, Antonia Maria. **Educação Inclusiva: Princípios e representação**. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2007.

NICOLAU, Marta Regina. Os impactos das políticas de inclusão escolar na formação e na prática de professores. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, p. 50, 2011.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf> acessado em abril de 2019.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto, Editora Porto, 1995.

NUNES, S. S; SAIA, A. L.; TAVARES, R. E. Educação Inclusiva: Entre a História, os Preconceitos, a Escola e a Família. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 35, n. 4, p. 1106-1119, 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932015000401106&lng=pt&tlng=pt> acessado em 05 de agosto de 2017.

NUNES, S. S.; SAIA, A. L.; TAVARES, R. E. Educação Inclusiva: Entre a história, os preconceitos, a escola e a família. In: **Psicologia, Ciência e Profissão**, 2015, , 1106-1119.

O'BRIEN, J. **The genius of the principle of normalization**, 1999. Disponível em <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED456601.pdf>> acessado em agosto de 2019.

OLIVEIRA, Lucineide Alves de. **Pedagogia na UFS : o lugar da educação inclusiva numa realidade excludente**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, p. 157, 2019.

OMOTE, S. A integração do deficiente: um pseudo-problema científico. **Temas em psicologia**, nº 2, p. 55-62.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o Debate. **História**. São Paulo, v. 24, n. 1, p 98, 2005.

PEREIRA, S. O. (Orgs.). **Políticas Públicas e Pessoa com Deficiência: direitos humanos, família e saúde**. Salvador: EDUFBA, 2011. p.15-25.

PERES, R. S.; SANTOS, M. A. Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso napesquisa científica em Psicologia. **Interações**, v. X, n. 20, p. 109-126, jul./dez. 2005.

POKER, Rosimar Bortolini, FERNANDES; Juliana Jeronymo; COLANTONIO, Suzilene. Inclusão e formação de professores: Análise dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos, universidade Federal de Santa Catarina e Universidade Estadual Paulista. In: **Educação Inclusiva: em foco a formação de professores**, São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília, Oficina Universitária, 2016.

PUREZA, Marcelo Gaudêncio Brito. **Desvelando o território da educação inclusiva na formação inicial de professores de geografia: os projetos pedagógicos da UFPA e IFPA em análise**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará. Belém, 2012.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed. 2000.

SÄFSTRÖM, Carl Anders. Rethinking Emancipation, Rethinking Education. **Studies in Philosophy and Education**, Volume 30, issue 2, Mach, 2011.

SÃO PAULO. Decreto 27, de 12/03/1890. In: Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo. Tomo I – 1889-1891. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1909.

SANCHES, Isabel. TEODORO, António. Da Integração à inclusão escolar: Cruzando perspectivas e conceitos. In: **Revista Lusófona de Educação**, 2006, v. 8, 63-83.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **SABERES E INCERTEZAS SOBRE O CURRÍCULO**. Penso, Valência, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SILVA, L. R. C.; DAMACENO, A. D.; SOBRAL, K. M.; FARIAS, I. M. S. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. In: IX Congresso Nacional de Educação-EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009, Paraná.

Sousa, Dolores Cristina. **O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO: um olhar inclusivo na formação dos alunos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão. São Luís, p. 142, 2012.

SOUZA. Calixto Júnior de. **A formação de professores e a (in)visibilidade da educação especial nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Goiás**. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, p. 183, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Colegiado do Curso de Ciências Biológicas Licenciatura. **Projeto Político de Curso Ciências Biológicas - Licenciatura**. Alegre, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Colegiado do Curso de Física Licenciatura. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física**. Alegre, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Colegiado do Curso de Química Licenciatura. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química**. Alegre, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Colegiado do Curso de Matemática Licenciatura. **Projeto Pedagógico do Curso de Matemática**. Alegre, 2017.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação Básica: Projeto Político Pedagógico; Educação Superior: Projeto Político Pedagógico**, Campinas, São Paulo, Papirus, 2004.

VIEIRA, S. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Atlas, 159p. 2009.

WALKER, Sheila S. African Roots: American Cultures – **Africa in the Creation of the Americas**. Rowman & Littlefield Publishers, INC, 2001.

WOLFENBERGER, W. P. **The Principle of Normalization In Human Services**. National Institute of Mental Retardation, York University Campus, Canadá, 1972.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questões para condução do Grupo Focal

1) QUESTÕES PARA O GRUPO FOCAL

- Há quanto tempo participa do Núcleo Docente Estruturante?
- 2) Você participou desde a implementação do curso na Universidade de Alegre, Campus UFES?
 - 3) Qual importância você atribui a presença deste curso na região?
 - 4) Você percebe alguma interferência deste curso na educação desta região?
 - 5) Você identifica alguma dificuldade de ordem curricular ou estrutural do curso? Se sim, quais?
 - 6) Como você acha que essa dificuldade poderia ser solucionada?
 - 7) Quais os pontos fortes do curso?
 - 8) Quais as oportunidades o curso cria para o município e qual é a sua importância para a UFES?
 - 9) Como avalia o curso de uma forma geral?
 - 10) Especificamente sobre a formação para educação inclusiva, durante o curso de que forma este tema é tratado?
 - 11) Quais os desafios e compensações você acredita que trabalhar com o público da educação inclusiva proporciona?
 - 12) Você acha que o PPC do curso está em acordo com o que você vivenciou durante o curso?
 - 13) O que poderia ser feito no seu curso para melhorar a formação dos egressos dos cursos de licenciatura da UFES de Alegre?

APÊNDICE B - TCLE - GRUPO FOCAL**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O(A)

Sr.(a)

_____ foi convidado (a) a participar da pesquisa intitulada Análise dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura das instituições de ensino superior de Alegre - ES e a formação para educação inclusiva, sob a responsabilidade de Fernanda Sobreira Cossate.

JUSTIFICATIVA

Compreendemos a importância do desenvolvimento deste estudo, uma vez que a literatura aponta a formação docente como um dos fatores importantes para a efetivação do processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino básico. Para Souza (2010) as principais políticas públicas educacionais da década de 1990 no Brasil foram pautadas pelo discurso do enfrentamento da exclusão social caracterizada pelos altos índices de repetência e abandono escolar, e do baixo acesso das pessoas com deficiência. Além de uma crítica aos currículos conteudistas e apoio a democratização no ensino, ampliação de vagas, flexibilização da seriação e do processo de aprendizagem. No entanto, entre a prática e o discurso, Souza (2010) diz haver um hiato entre a intenção e a realidade, destacando as dificuldades de implementação das reformas pedagógicas e a morosidade em sua implantação, que ocorre, em grande parte, em função da pouca adesão de educadores.

OBJETIVO DO ESTUDO: Você está sendo convidado (a) a participar de um estudo que tem por objetivo analisar se a estrutura curricular dos cursos de licenciatura das instituições de ensino superior de Alegre - ES contribuem para a formação docente na perspectiva da educação inclusiva.

PROCEDIMENTOS

Para esse estudo você, em conjunto com outros membros do grupo focal, responderão, em uma conversa, perguntas a respeito dos cursos ao qual vocês pertencem e o processo de formação docente, especialmente, no que diz respeito ao tema educação inclusiva. Você terá o direito de se recusar a responder as perguntas, se assim achar conveniente.

DURAÇÃO E LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa será realizada na Universidade Federal do Espírito Santo, Campus Alegre, com duração de aproximadamente 2 (duas) horas.

RISCOS E DESCONFORTOS

O desenvolvimento da pesquisa é considerado seguro. Entretanto, é possível ocorrer risco individual, como algum desconforto ou evocar sentimentos e lembranças desagradáveis ou ainda causar algum cansaço quando estiver no momento do grupo focal. Caso algumas dessas possibilidades ocorram em qualquer momento, você terá o direito de responder quantas questões quiser e se achar que alguma pergunta é ofensiva ou não compreender a pergunta poderá deixar de responder.

BENEFÍCIOS

O desenvolvimento da pesquisa possibilitará a oportunidade de conversar sobre o processo de elaboração dos PPC's do curso de licenciatura, e contar sua percepção sobre o curso do qual o seu NDE faz parte bem como suas expectativas e impressões acerca do processo de formação dos egressos no âmbito da educação inclusiva

ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA

Caso seja necessário, solicitaremos aos psicólogos do Município em que a pesquisa será desenvolvida que prestem uma forma de acompanhamento e assistência, considerando os possíveis danos decorrentes da pesquisa.

GARANTIA DE RECUSA EM PARTICIPAR DA PESQUISA E/OU RETIRADA DECONSENTIMENTO

Você não é obrigado(a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar dela em qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento, você não mais será contatado(a) pela pesquisadora.

GARANTIA DE MANUTENÇÃO DO SIGILO E PRIVACIDADE

A pesquisadora se compromete a resguardar sua identidade durante todas as fases da pesquisa, inclusive após publicação.

GARANTIA DE RESSARCIMENTO FINANCEIRO

Você não terá nenhum ônus na participação desta pesquisa. Caso venha a ter por motivo de transporte poderá comunicar à pesquisadora que providenciará o ressarcimento.

GARANTIA DE INDENIZAÇÃO

No caso de ocorrer algum dano, você poderá procurar a defensoria pública, para obtenção de possível indenização decorrente da pesquisa.

ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, o(a) Sr.(a) pode contatar o(a) pesquisador(a) Fernanda Sobreira Cossate nos telefones (28) 99900-6937, ou endereço Rua Brasília, nº 40, apt. 601, Itapoã, Vila Velha (ES). O(A)

Sr.(a) também pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa do Campus de Alegre da Universidade Federal do Espírito Santo (CEP/Alegre/UFES) através do telefone (28) 3552-8771, e-mail cep.alegre.ufes@gmail.com ou correio: Comitê de Ética em Pesquisacom Seres Humanos, Prédio Administrativo do Campus de Alegre, Alto Universitário, s/n, caixa postal 16, Bairro Guararema, CEP29.500-000, Alegre - ES, Brasil. O CEP/Alegre/UFES tem a função de analisar projetos de pesquisa visando à proteção dos participantes dentro de padrões éticos nacionais e internacionais. Seu horário de funcionamento é de segunda a sexta-feira, das 8h às 11h.

Declaro que fui verbalmente informado (a) e esclarecido (a) sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente aceito participar deste estudo. Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinada pelo(a) pesquisador(a) principal ou seu representante, rubricada em todas as páginas.

Alegre (ES), _____ de _____ 2019.

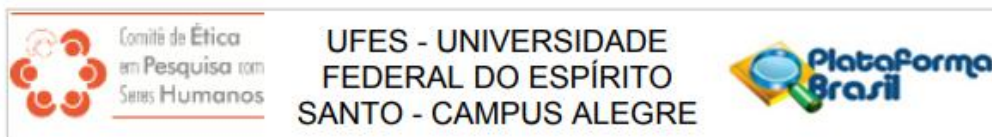
Participante da pesquisa

Na qualidade de pesquisador(a) responsável pela pesquisa “Análise dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura das instituições de ensino superior de alegre - ES e a formação para educação inclusiva”, eu, Fernanda Sobreira Cossate, declaro ter cumprido as exigências do(s) item(s) IV.3 e IV.4 (se pertinente), da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Pesquisador (a)

ANEXOS

Anexo I – Parecer Consubstanciado do CEPE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DE ALEGRE - ES E A FORMAÇÃO PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Pesquisador: FERNANDA SOBREIRA COSSATE

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 01821518.4.0000.8151

Instituição Proponente: COORDENACAO ADMINISTRATIVA DO SUL DO ESPIRITO SANTO - CASES -

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.331.880

Apresentação do Projeto:

As discussões acerca do processo de inclusão de pessoas com deficiência no Brasil iniciaram-se, a partir da década de 1990, alinhadas com os parâmetros definidos na Declaração de Salamanca, que o considerou como fundamental para a manutenção de um Estado Democrático. Assim, sob a égide desses princípios, é que o sistema educacional brasileiro construirá sua proposta de inclusão que tomará forma nas Novas Leis de Diretrizes e Bases da Educação (GOMES E SOUZA, 2011).

O Censo da Educação Básica realizado no ano de 2006 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) revelou que a matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais aumentou 72,4% naquele ano (GOMES E SOUZA, 2011). Apesar de ser um dado positivo Gomes e Souza (2011) questionam que o aspecto da matrícula por si não é suficiente para o entendimento de que a educação de pessoas com deficiências é inclusiva, já que outros índices também deveriam ser analisados como condições de instalação, despesas e material, tempo letivo, formação de professores, clima e gestão escolar, entre outros. Não obstante, questionam o papel da escola na sociedade num momento em que deverá pensar em um processo de inclusão social que seja capaz de superar as ações excludentes, homogeneizantes e de um caráter elitista.

Nesse sentido, a proposta desta pesquisa é investigar o processo de formação de professores por meio da análise dos projetos pedagógicos dos cursos (PPC) de licenciaturas de Instituições de Ensino Superior localizadas no município de Alegre. Além disso, realizar aplicação de um grupo



UFES - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESPÍRITO
SANTO - CAMPUS ALEGRE



Continuação do Parecer: 3.331.880

focal junto aos alunos do último período desses cursos com o objetivo de identificar em que medida o seu processo formativo é capaz de promover os conhecimentos básicos necessários para atuação em sala de aula com vistas a contribuir para a efetivação do processo de inclusão escolar.

Pretende-se, com isso, identificar se há lacunas na formação dos futuros docentes que atrapalhem o processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência e altas habilidades e por meio das necessidades identificadas, promover conhecimento que subsidie futuras intervenções através de capacitações, reuniões e oficinas estimulando melhorias nas práticas de inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino desta cidade.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Analisar se a estrutura curricular dos cursos de licenciatura das instituições de ensino superior de Alegre - ES contribuem para a formação docente na perspectiva da educação inclusiva, particularmente no que se refere ao atendimento aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

Objetivo Secundário:

- Problematicar a estruturação dos cursos de licenciatura das instituições de ensino superior de Alegre no que tange à adequação dos PPC's dos cursos e seu alinhamento frente às Diretrizes Curriculares Nacionais quanto aos conteúdos voltados para a Educação Inclusiva.
- Analisar por meio dos planos de ensino como os conteúdos e carga horária das disciplinas voltadas para a educação de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades são abordados.
- Discutir se a formação básica dos discentes dos cursos de licenciatura das Instituições de Ensino Superior de Alegre atende as demandas da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.
- Analisar a percepção dos discentes dos cursos de licenciatura acerca de sua formação no âmbito da educação inclusiva.
- Contribuir para discussões acerca da formação básica dos docentes formados nas instituições de ensino superior de Alegre.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com o pesquisador responsável, os riscos e benefícios da pesquisa, informados na Plataforma Brasil, são:

Endereço: Alto Universitário, s/n, Guararema

Bairro: CENTRO

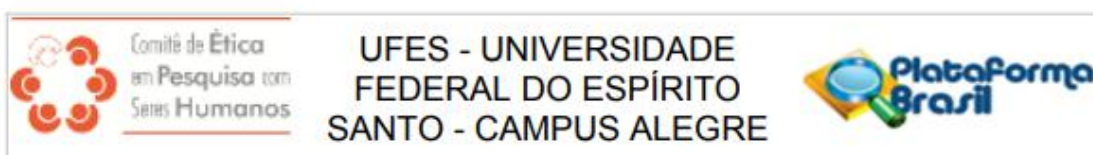
CEP: 29.500-000

UF: ES

Município: ALEGRE

Telefone: (28)3552-8771

E-mail: cep.alegre.ufes@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.331.880

Riscos:

O desenvolvimento da pesquisa é considerado seguro. Entretanto, é possível ocorrer risco individual, como algum desconforto ou evocar sentimentos e lembranças desagradáveis ou ainda causar algum cansaço quando estiver no momento do grupo focal. Caso algumas dessas possibilidades ocorram em qualquer momento, você terá o direito de responder quantas questões quiser e se achar que alguma pergunta é ofensiva ou não compreender a pergunta poderá deixar de responder.

Benefícios:

O desenvolvimento da pesquisa possibilitará a oportunidade de conversar sobre o processo de elaboração dos PPC's do curso de licenciatura, e contar sua percepção sobre o curso do qual o seu NDE faz parte bem como suas expectativas e impressões acerca do processo de formação dos egressos no âmbito da educação inclusiva.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

As recomendações de correções foram realizadas. O protocolo não possui mais pendências.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- A folha de rosto: apresentada e adequada.
- Projeto detalhado: apresentado e adequado
- TCLE: apresentado e adequado.
- Cronograma: apresentado e adequado.
- Orçamento: apresentado e adequado.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As recomendações de correções foram realizadas. O protocolo não possui mais pendências.

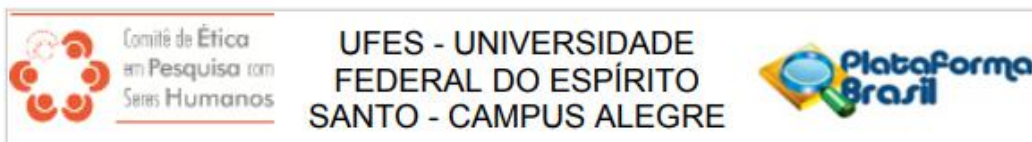
Considerações Finais a critério do CEP:

1. O CEP/Alegre/UFES deverá ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo.
2. Caso a pesquisa seja suspensa ou encerrada antes do previsto, o CEP/Alegre/UFES deverá ser comunicado, estando os motivos expressos no relatório final a ser apresentado.
3. O TCLE deverá ser obtido em duas vias, uma ficará com o pesquisador e a outra com o sujeito de pesquisa.
4. Em conformidade com a Carta Circular nº.003/2011CONEP/CNS, faz-se obrigatório a rubrica em

Endereço: Alto Universitário, s/n, Guararema
Bairro: CENTRO
UF: ES **Município:** ALEGRE
Telefone: (28)3552-8771

CEP: 29.500-000

E-mail: cep.alegre.ufes@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.331.880

todas as páginas do TCLE pelos participantes de pesquisa ou seu responsável e pelo pesquisador.

5. Em muitos estudos, para que os benefícios aos participantes sejam efetivos, posteriormente à realização da pesquisa, é de grande importância o pesquisador retornar à Instituição onde foi realizada a pesquisa e apresentar os resultados e conclusões.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1237724.pdf	14/05/2019 16:33:05		Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	12/04/2019 13:13:52	FERNANDA SOBREIRA	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	carta_resposta1.docx	12/04/2019 13:09:44	FERNANDA SOBREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_grupofocal.docx	12/04/2019 12:59:06	FERNANDA SOBREIRA COSSATE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa.docx	12/04/2019 12:58:58	FERNANDA SOBREIRA COSSATE	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	25/10/2018 12:37:39	FERNANDA SOBREIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ALEGRE, 17 de Maio de 2019

Assinado por:
JUSSARA MOREIRA COELHO
(Coordenador(a))

Endereço: Alto Universitário, s/n, Guararema
Bairro: CENTRO
UF: ES **Município:** ALEGRE
Telefone: (28)3552-8771

CEP: 29.500-000

E-mail: cep.alegre.ufes@gmail.com