

CLEUZA KUHN

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DAS AÇÕES INSTITUCIONAIS À FORMAÇÃO  
INICIAL DE PROFESSORES NA UFPR**

Curitiba

2011

CLEUZA KUHN

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DAS AÇÕES INSTITUCIONAIS À FORMAÇÃO  
INICIAL DE PROFESSORES NA UFPR**

Dissertação para exame de  
qualificação do Curso de Pós-  
Graduação em Educação, do Setor de  
Educação, da Universidade Federal do  
Paraná.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Laura Ceretta  
Moreira

Curitiba

2011

Catálogo na Publicação  
Aline Brugnari Juvenância – CRB 9ª/1504  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Kuhn, Cleuza

Educação inclusiva: das ações institucionais à formação inicial de professores na UFPR / Cleuza Kuhn. – Curitiba, 2011. 91 f.

Orientadora: Profª. Drª. Laura Ceretta Moreira  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

1. Inclusão em educação. 2. Professores universitários – Formação. 3. Educação especial. 4. Educação e Estado. I. Título.

CDD 371.9



## PARECER

Defesa de Dissertação de **CLEUZA KUHN** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. Os abaixo-assinados, DR<sup>a</sup>. LAURA CERETTA MOREIRA, DR<sup>a</sup> SORAIA NAPOLEÃO FREITAS e DR<sup>a</sup>. JOSCELY MARIA BASSETTO GALERA, arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **“EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DAS AÇÕES INSTITUCIONAIS À FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA UFPR”**.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

| BANCA   | ASSINATURA | APRECIÇÃO |
|---|------------|-----------|
| DR <sup>a</sup> . LAURA CERETTA MOREIRA         |            | aprovada  |
| DR <sup>a</sup> SORAIA NAPOLEÃO FREITAS         |            | Aprovada  |
| DR <sup>a</sup> . JOSCELY MARIA BASSETTO GALERA |            | Aprovada. |

Curitiba, 21 de setembro de 2011.

Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

Aos tortos, mancos, corcundas, dementes, esquizofrênicos, possuídos, cegos, loucos, surdos, apáticos, mulheres, gays, negros, índios, amarelos, escravos. Perseguidos, condenados, queimados, exilados, banidos, ignorados, torturados, assassinados.

A vocês, verdadeiros protagonistas da evolução humana, eu dedico minha jornada.

## AGRADECIMENTOS

Nessa página, vejo muitos agradecerem a santos e Deus, cada um com a doutrina na qual acredita. Eu não tenho igreja, infelizmente ainda não me apresentaram nenhuma que coubesse todos os tipos de pessoas que eu aprendi a amar na minha vida. Entretanto, durante esse trajeto, vivido com alegria, mas também acompanhado de incertezas, angústias, lágrimas, perdas, reconstrução e quase loucura, fui amparada por uma força maior do que eu, do que posso explicar, do que ousar entender. E se a essa força eu puder dar o nome de Deus, então a ela eu devo meu profundo agradecimento.

Aos irmãos e à irmã, não fossem a paciência, o incentivo e o amor aparentemente inexplicável por uma pequena criatura tão diferente do que era possível entender, eu não teria chegado até aqui.

À minha mãe, que, mesmo contrariando toda sua realidade, não temeu em me preparar para o mundo. E ao meu pai, que me aproximou pela distância.

Aos amigos que tanto amo, Elsie, Thaysa, Carlinhos, Suiane, Denise, Adriana, Victor, David, Mari Sol, Bruno, Karina, Laine e Mari. Aos que também contribuíram para o trabalho Marina, Bartira, Bruna e Simone. Aos meus filhos peludos, Meg e Preto, pois ao amor não cabe a razão.

À Master e chefes-amigos, que aceitaram me dividir com o mestrado: Claudio, Luciano, Flavio, Edson e Victor.

À PROGRAD, pela irrefutável viabilização desta pesquisa, disponibilizando documentos internos para consulta.

Aos professores do programa, Maria Augusta, Sandra, Paulo, Ângelo e Tânia. Vocês fizeram de mim uma pesquisadora.

Aos professores da banca, Soraia Napoleão Freitas e Altair Piovan, pelas inestimáveis contribuições ao aprimoramento desta pesquisa, e à professora Joscely Maria Bassetto Galera, pela disponibilidade em participar da banca.

E, finalmente, à melhor orientadora que uma aspirante à pesquisadora poderia ter a sorte de encontrar, Laura. A aposta, a confiança, o apoio e a aprendizagem que você me estendeu eu espero retribuir, em parte, com nosso trabalho. No restante, com sincera amizade.

Não tenho dúvidas, as próximas páginas estariam em branco, não fossem por vocês.

*“Two roads diverged in a wood, and I –  
I took the one less traveled by,  
And that has made all the difference.”*

*(Robert Frost – The road not taken)*

## RESUMO

A formação inicial de professores a partir da perspectiva da educação inclusiva pode ser considerada um dos grandes eixos necessários para a constituição de uma educação que prime pelo incluir, pelo respeito à diversidade e à diferença. Particularmente, a Universidade Federal do Paraná vem incorporando diversas ações e encaminhamentos destinados à educação inclusiva na Instituição. Nesse sentido, entendemos que conhecer a trajetória da UFPR, tanto nas ações e iniciativas, enquanto instituição de ensino, quanto na formação inicial de professores, seja uma forma de avaliar em que medida a universidade vem incorporando o discurso e a prática da educação inclusiva, mais especificamente na área da educação especial. Posto isto, apresentamos a seguinte problemática: As ações e iniciativas adotadas pela UFPR frente às necessidades educacionais especiais têm contribuído para uma formação inicial de professores voltada à perspectiva da educação inclusiva? O objetivo geral do trabalho foi analisar a formação inicial de professores em três cursos de licenciatura da UFPR, bem como ações e iniciativas adotadas pela universidade com relação às NEEs e verificar estes aspectos frente uma educação inclusiva. A metodologia deste estudo foi baseada na pesquisa qualitativa e dividida em duas fases. Na primeira, debruçamo-nos sobre a pesquisa documental, com o intuito de buscarmos elementos e aspectos relevantes para um maior aprofundamento sobre as informações que se mostram importantes para a discussão sobre a formação inicial de professores. A segunda fase foi desenvolvida a partir de entrevistas semiestruturadas com coordenadores e professores dos três cursos de licenciatura da UFPR, previamente selecionados. Ao final do estudo, concluímos que mesmo após reestruturação dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura analisados, os mesmos demonstram poucos avanços no que se refere à perspectiva inclusiva. Constatamos que apenas a disciplina de Libras foi incorporada de forma obrigatória em todos os cursos, com vista a atender o Decreto nº 5.626/2005 e, que em um dos cursos analisados, a disciplina de fundamentos da educação especial teve sua carga horária duplicada. Por outro lado, as políticas inclusivas institucionais adotadas pela UFPR indicam um avanço maior que perpassa o ingresso e a permanência dos sujeitos com necessidades educacionais especiais, bem como a organização de espaços que contemplem a formação continuada no contexto da educação inclusiva.

**Palavras-chave:** educação inclusiva; formação inicial de professores; necessidades especiais.

## ABSTRACT

Initial professor qualification under an inclusive education perspective can be considered one of the great axes necessary in constituting an education system that excels in social inclusion and in respecting diversity and differences. Paraná Federal University has specifically been developing several actions and directives aimed at inclusion education at the Institution. We believe that UFPR has historically demonstrated, through its actions and initiatives as an educational institution, as well as through the qualification of its professors, the extent to which the university has embraced the theory and practice of inclusion education, and more specifically of special education. Having said that, we proposed the following subject: Have the actions and initiatives adopted by UFPR in response to special education needs contributed to the qualification of professors in terms of inclusion education? The general objective of the project was to analyze initial professor qualification in three of UFPR's education courses, as well as the actions and initiatives undertaken by the university in relation to the NEEs, verifying these aspects in terms of inclusion education. The study's methodology was based on qualitative research and divided into two phases. In the first phase, we conducted a bibliographic study with the objective of looking for relevant elements and aspects for an in-depth understanding of the most significant information to the discussion of initial professor qualification. The second phase was developed from semi-structured interviews with coordinators and professors in the three previously selected education courses at UFPR. At the end of the study, we concluded that even after restructuring the educational projects in the courses analyzed, they still show little progress in terms of the inclusion perspective. We found that only Libras was incorporated as a required discipline in all courses, in order to meet the requirements of Decree 5.626/2005; in addition, the Special Education Fundamentals discipline had its workload doubled in one of the courses analyzed. On the other hand, the institutional inclusion policies implemented by UFPR show a greater progress that permeates the admission and academic life of subjects with special educational needs, as does the organization of spaces that contemplate the continued education in the context of inclusion education.

**Keywords:** Inclusion education, initial professor qualification, special needs

## **LISTA DE TABELA**

TABELA 1 – SUJEITOS DA COORDENAÇÃO

TABELA 2 - PROFESSORES

## LISTA DE SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação  
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEB – Câmara de Educação Básica  
CEPE – Conselho de Educação, Ensino e Pesquisa  
CEPIGRAD – Coordenação de Estudos e Estudos Inovadores na Graduação  
CES – Câmara de Educação Superior  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
COUN – Conselho Universitário  
CP – Conselho Pleno  
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais  
GT – Grupo de Trabalho  
GTPNE – Grupo de Trabalho sobre a Pessoa com Necessidades Especiais  
IES – Instituições de Ensino Superior  
IFES – Instituições Federais de Ensino Superior  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LABNAPNE – Laboratório do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais especiais  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LIBRAS – Linguagem Brasileira de Sinais  
MEC – Ministério da Educação e Cultura  
NAPA – Núcleo de Acompanhamento das Políticas Afirmativas  
NAPNE – Núcleo de Apoio à Pessoa com Necessidades Especiais  
NEAB – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros  
NEEs – Necessidades Educacionais Especiais  
NUEI – Núcleo Universitário Indígena  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação  
PROLICEN – Programa de Licenciaturas  
SCIELO – *Scientific Electronic Library On-line*  
SEESP – Secretaria de Educação Especial  
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

UNICEF – *United Nations International Children’s Emergency Fund*

## SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

|  |           |
|--|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>   | <b>1</b>  |
| <b>1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTEXTUALIZAÇÃO PÓS-LDB n° 9.394/96 .....</b>  | <b>6</b>  |
| 1.1 Estudos sobre formação de professores.....   | 13        |
| <b>2. O PROCESSO DE INCLUSÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSOR.....</b>  | <b>19</b> |
| 2.1 Educação inclusiva: breves considerações.....  | 19        |
| 2.2 A formação de professores na perspectiva da educação inclusiva.....  | 21        |
| 2.3 Estudos sobre a formação de professores para a educação inclusiva.....   | 26        |
| <b>3. POLÍTICAS EDUCACIONAIS E AÇÕES INSTITUCIONAIS NO CONTEXTO DA INCLUSÃO DAS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: EM FOCO A UFPR.....</b> | <b>32</b> |
| <b>4. METODOLOGIA E TRAJETÓRIA DA PESQUISA.....</b>  | <b>44</b> |
| 4.1 Pressupostos metodológicos .....   | 44        |
| 4.2 Fase 1 – pesquisa documental.....  | 44        |
| 4.3 Fase 2 – Entrevistas .....   | 46        |
| 3.3.1 Instrumentos de pesquisa.....  | 46        |
| 3.3.2 Participantes.....   | 47        |
| 4.4 Análise de conteúdo.....   | 49        |
| <b>5. PERSPECTIVAS E REFLEXÕES FRENTE ÀS AÇÕES INSTITUCIONAIS, A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....</b>                | <b>52</b> |
| 5.1 A Educação Inclusiva no Olhar do Professor.....  | 53        |
| 5.2 As ações e iniciativas inclusivas na UFPR: em foco a percepção do professor.....   | 69        |

|  |    |
|--|----|
| 5.3 A Formação Inicial e Continuada na Perspectiva inclusiva no olhar dos professores..... | 65 |
|--|----|

|                                  |           |
|----------------------------------|-----------|
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b> | <b>72</b> |
|----------------------------------|-----------|

**REFERÊNCIAS**

**APÊNDICE A**

**APÊNDICE B**

**APÊNDICE C**

## INTRODUÇÃO

O interesse pela formação de professores para educação inclusiva nasceu durante meu curso de graduação em Letras, quando tive a oportunidade de participar de um intercâmbio internacional promovido em parceria entre duas universidades brasileiras, uma delas, a que eu estudava, e duas americanas, com o financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), no ano de 2004.

Na instituição na qual fui estudar, participei de disciplinas obrigatórias para os alunos dos cursos de formação de professores para os anos iniciais, que contemplavam a diversidade cultural, a educação especial e a educação inclusiva. Em vista disso, surgiu o questionamento sobre a formação que eu estava vivenciando aqui no Brasil, como futura educadora diante de uma política inclusiva que se instalava no sistema educacional brasileiro.

Em consequência de tal inquietação, realizei o Trabalho de Conclusão de Curso, da minha graduação em Letras, me debruçando sobre as disciplinas específicas destinadas à educação especial nos cursos de licenciatura da universidade em que concluí minha formação inicial. A conclusão do estudo era previsível e, com exceção do curso de Pedagogia e de uma disciplina optativa em LIBRAS no curso de Letras, não havia disciplinas contemplando a educação especial e a educação inclusiva no currículo dos cursos daquela instituição no ano de coleta de dados, que aconteceu em 2005.

Os anos passaram e a experiência como professora em cursos de especialização em educação especial e educação inclusiva me fez perceber que cabiam à formação continuada conteúdos básicos referentes a esta área. Essa realidade resgatou a antiga reflexão sobre como estaria se efetivando o avanço na formação inicial dos professores na perspectiva da educação inclusiva, considerando os diversos documentos oficiais que regulamentam esse processo. Surgiu, então, o tema dessa pesquisa: Educação Inclusiva: das ações institucionais à formação inicial de professores na UFPR; instituição na qual participo do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Entre os diversos aspectos a serem considerados para a efetivação das políticas inclusivas nas Instituições de Ensino Superior (IES), a formação inicial de professores exerce papel crucial para o atendimento à proposta de uma Educação para Todos, sobretudo para as pessoas com necessidades educacionais especiais:

Preparação apropriada de todos os educadores constitui-se um fator-chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas. (...) Além disso, a importância do recrutamento de professores que possam servir como modelo para crianças portadoras de deficiências torna-se cada vez mais reconhecida. (SALAMANCA, 1994, p. 27, item 40).

A formação inicial desperta o interesse de diversos pesquisadores das áreas da formação de professores e da educação especial. Entre eles, citamos Bueno (1999), Libâneo e Pimenta (1999), Freitas (2002), Zabalza (2004), Tardif (2002), Chacon (2005), Cunha (2007):

A política educacional tem interpelado Estados e municípios a incorporarem seu discurso relativo à inclusão. A formação dos professores é indicada, ao menos discursivamente, como uma das estratégias mais eficazes contra a falta ou a má qualidade da educação no país, e as estratégias de formação em serviço e a distância são indicadas por organismos multilaterais como as mais viáveis economicamente. (MICHELS, 2009, p. 142).

Das produções disponíveis, destacamos aqui o estudo de Freitas e Moreira (2009), por apresentar uma análise das propostas curriculares dos cursos de licenciaturas da UFPR e da UFSM, tendo em vista a formação inicial de professores na perspectiva da educação inclusiva:

É consenso a importância de que os cursos de graduação, sobretudo os de formação de professores, incluam conteúdos e disciplinas na área da educação especial em seus currículos, mesmo que isto, por si só, não garanta a qualidade profissional dos futuros professores nem a inclusão escolar dos alunos. Entretanto, a inexistência de espaços no currículo para se abordar essa temática é mais um agravante para não se concretizar uma educação inclusiva a esses alunos. (FREITAS; MOREIRA, 2009).

A formação inicial de professores a partir da perspectiva da educação inclusiva pode ser considerada um dos grandes eixos necessários para a constituição de uma educação que prime pelo incluir, pelo respeito à diversidade e à diferença. Particularmente, a Universidade Federal do Paraná vem incorporando diversas ações e encaminhamentos destinados à educação inclusiva na Instituição.

Já com relação à formação inicial de professores, destacamos que a UFPR, assim como as demais instituições de ensino que possuíam cursos de formação de professores, tendo em vista as determinações das Resoluções CNE/CEB e CNE/CP n<sup>os</sup> 2/2001 e 2/2002, dá início ao processo de reformulação de todos os currículos de seus 14 cursos de licenciatura presenciais e um a distância: Física, Matemática, Química, Educação Física, Enfermagem, Artes Visuais, Música, Filosofia, História, Geografia, Letras

(Inglês ou Português com Inglês), Letras (Português, ou Alemão, ou Italiano, ou Grego ou Latim), Letras (Português com Alemão, ou Italiano, ou Grego, ou Latim), Letras (Espanhol ou Português com Espanhol), Letras (Português), Letras (Inglês), Letras (Francês), Letras (Polonês), Letras (Japonês), Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Pedagogia e Pedagogia em EAD<sup>1</sup>, totalizando 23 matrizes curriculares.

Essas Resoluções, como detalharemos no decorrer deste estudo, são fundamentais para avaliarmos como foi incorporada a questão da educação inclusiva e da diversidade nos cursos de formação de professores.

Nesse sentido, entendemos que conhecer a trajetória da UFPR, tanto nas ações e iniciativas, enquanto instituição de ensino, quanto na formação inicial de professores, seja uma forma de avaliar em que medida a universidade vem incorporando o discurso e a prática da educação inclusiva, mais especificamente na área das necessidades educacionais especiais.

Posto isto, apresentamos a seguinte problemática: as ações e iniciativas adotadas pela UFPR frente às necessidades educacionais especiais têm contribuído para uma formação inicial de professores voltada à perspectiva da educação inclusiva?

O objetivo geral do trabalho é analisar a formação inicial de professores em três cursos de licenciatura da UFPR, bem como ações e iniciativas adotadas pela universidade com relação às NEEs e verificar estes aspectos frente uma educação inclusiva.

Os objetivos específicos se subdividem em:

- Analisar as propostas curriculares vigentes dos cursos de licenciatura da UFPR;
- Mapear e descrever a trajetória de ações e iniciativas da UFPR frente às necessidades educacionais especiais a partir da década de 1990;
- Analisar a relação entre a formação inicial de professores e as ações e iniciativas adotadas pelas UFPR frente às necessidades educacionais especiais;
- Identificar, pelo depoimento de professores e da coordenação de três cursos de licenciatura da UFPR, como tem se efetivado a perspectiva da educação inclusiva.

A metodologia deste estudo foi baseada na pesquisa qualitativa, visto que segundo Bogdan e Biklen (1994) este tipo de pesquisa envolve a obtenção de dados descritivos,

---

<sup>1</sup> Trata-se de dois cursos, visto que a Pedagogia Presencial forma o professor para o Magistério da Educação Infantil, Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na função de Pedagogo. Já o curso de Pedagogia EAD forma o professor para o Magistério da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

ênfatiza mais o processo do que o produto e preocupa-se em retratar a perspectiva dos participantes, aspectos estes considerados no presente estudo.

A metodologia foi dividida em duas fases. Na primeira, debruçamo-nos sobre a pesquisa documental, com o intuito de buscarmos elementos e aspectos relevantes para um maior aprofundamento sobre as informações que se mostram importantes para a discussão sobre a formação inicial de professores. A segunda fase foi desenvolvida a partir de entrevistas semi-estruturadas com coordenadores e professores de três cursos de licenciatura da UFPR, previamente selecionados.

Iniciamos a empiria desta pesquisa por meio de um estudo documental dos projetos político-pedagógicos dos cursos de licenciatura da UFPR presenciais no campus da cidade de Curitiba, visando a mapear os programas que contemplam a legislação vigente e os cursos que apresentam disciplinas, optativas e/ou obrigatórias, com o tema da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Os documentos foram disponibilizados pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD).

A pesquisa documental foi utilizada para o estudo das propostas curriculares dos cursos de licenciatura e da legislação e documentos vigentes na área da formação inicial de professores para a educação básica, conforme descritos no capítulo que trata da metodologia.

Num segundo momento, após a análise das propostas curriculares dos 14 cursos presenciais de licenciatura, do campus de Curitiba, foram eleitos três, os quais foram mantidos em sigilo para preservar a identidade dos entrevistados. Os critérios utilizados para selecioná-los foram os seguintes: primeiro, elencar os três que tivessem tido a reformulação do projeto político-pedagógico aprovada após a Resolução Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 2/2002, por se tratar do documento oficial mais recente sobre formação de professores; já o segundo critério de escolha estava condicionado ao fato de o curso de licenciatura ter experienciado ou estar experienciando a inclusão de aluno com NEEs. Ainda foram importantes fontes para a pesquisa documental todos os relatórios do Núcleo de Atendimento às Pessoas de Necessidades Especiais (Napne), cedidos pela unidade, do período de 2006 até 2010. Graças a esses documentos, pudemos conhecer e identificar o caminho e os serviços oferecidos pelo núcleo.

A pesquisa está dividida em cinco capítulos. No primeiro, nos debruçamos sobre aspectos gerais da formação docente, abrangendo a formação de professores do ensino comum, fazendo uma contextualização pós-LDB nº 9.394/96, bem como alguns estudos sobre o tema.

No capítulo seguinte, discorreremos sobre o processo de inclusão e a formação de professores, abordando aspectos da educação inclusiva e da formação docente frente à perspectiva da educação inclusiva.

No terceiro capítulo, apresentamos a trajetória que a UFPR percorre desde os anos 1990 para o atendimento às necessidades educacionais especiais.

No capítulo de metodologia, descrevemos os pressupostos metodológicos utilizados, a trajetória da pesquisa, como se deu a coleta de dados do presente estudo e a seleção dos participantes entrevistados.

O quinto capítulo traz a discussão sobre os dados coletados à luz da revisão de literatura apresentada nos primeiros capítulos e baseada na análise de conteúdo.

No último capítulo, discorreremos sobre as considerações finais deste estudo, com a expectativa de contribuir para reflexões futuras sobre a formação inicial de professores na perspectiva da educação inclusiva.

## **1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTEXTUALIZAÇÃO PÓS-LDB nº 9.394/96**

A educação tem exercido papel central na sociedade contemporânea, principalmente após a democratização do ensino público, amparada no Brasil pela Constituição Federal de 1988, a qual defende a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988), bem como a “garantia de padrão de qualidade” para o ensino (BRASIL, 1988).

O acesso à aprendizagem para toda criança em idade escolar como fonte de desenvolvimento intelectual, social e humano coloca a discussão sobre a escola e seus atores em evidência. A educação passa a ser tratada como eixo fundamental para a evolução da sociedade e fonte de esperança para resgates sociais de classes economicamente menos favorecidas, e o discurso sobre qualidade de ensino assume frequente presença em promessas políticas. Entre as iniciativas governamentais para alavancar a transformação do sistema educacional estão o aumento de vagas escolares, as melhorias nas estruturas físicas dos espaços educacionais e, o principal elemento, a participação indispensável do professor nesse processo. Em consequência da responsabilidade conferida ao educador para a qualidade do ensino, a sua formação torna-se o alvo mais sensível de todo esse cenário, como bem aponta Nóvoa (1999, p. 2):

Nos dias de hoje, há uma retórica cada vez mais abundante sobre o papel fundamental que os professores serão chamados a desempenhar na construção da ‘sociedade do futuro’. Um pouco por todo o lado, políticos e intelectuais juntam as suas vozes clamando pela dignificação dos professores, pela valorização da profissão docente, por uma maior autonomia profissional, por uma melhor imagem social, etc.

A partir dessas considerações, o objetivo central deste capítulo é apresentar algumas percepções sobre a trajetória da formação inicial de professores ao longo das últimas décadas, à luz dos seguintes pesquisadores: Afonso (2001), Freitas H.C.L. (2002), Tardiff (2002), Zabalza (2004), Caetano (2009), assim como do já citado Nóvoa (1999). Também apresentaremos aspectos relevantes dos documentos oficiais atuais, que regulamentam a formação docente nas instituições de ensino superior, principalmente da LDB nº 9.394/96, legislação base, que resultou em diversas Resoluções do Conselho Nacional de Educação. Finalizaremos com um levantamento

de estudos acerca do tema, que contribuem para uma compreensão mais aprofundada sobre o caminhar da realidade de formação de professores no Brasil.

Segundo Saviani (2009), discutir as mudanças no processo de formação não revela um interesse recente na pesquisa acadêmica, nem resulta de mudanças globais presenciadas nas políticas educacionais ao redor do mundo, que exigem novos olhares sobre a educação. Tal processo vem sofrendo mudanças desde que os sistemas de ensino foram instituídos no séc. XIX (SAVIANI, 2009), o autor ressalta dois modelos de formação, um com foco no cultural-cognitivo, nos quais os domínios específicos dos conteúdos da área de habilitação têm foco principal; e o segundo com abordagem no pedagógico-didático, em que a formação dos professores tem uma abordagem focada nesse preparo. Segundo o autor:

Na história da formação de professores constatamos que o primeiro modelo predominou nas universidades e demais instituições de ensino superior, que se encarregaram da formação dos professores secundários, ao passo que o segundo tendeu a prevalecer nas escolas normais, ou seja, na formação dos professores primários. (SAVIANI, 2009, p. 149).

Enquanto os cursos de pedagogia tendem a uma estrutura voltada para as ciências da educação, os cursos de licenciatura priorizam a preparação de conteúdo específico da área escolhida pelo aluno, ou seja, mesmo fazendo uma reorganização das disciplinas durante o curso, essa estrutura expõe o antigo esquema 3+1 (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999). Sendo assim, percebe-se que os dois modelos, citados acima, continuam presentes no processo de formação do professorado:

A nosso ver, não bastam iniciativas de formulação de reformas curriculares, princípios norteadores de formação, novas competências profissionais, novos eixos curriculares, base comum nacional etc. Faz-se necessária e urgente a definição explícita de uma estrutura organizacional para um sistema nacional de formação de profissionais da educação, incluindo a definição dos locais institucionais do processo formativo. Na verdade, reivindicamos o ordenamento legal e funcional de todo o conteúdo do Título VI da nova LDB. (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 241).

Os autores criticam o aumento do conteúdo teórico presente, particularmente, nos currículos dos cursos de pedagogia que, juntamente com o aligeiramento da

formação e com o objetivo de se formar profissionais diversificados, resulta na falta de aprofundamento da ciência da educação para a formação do pesquisador e do especialista em educação.

Salientamos a importância da mobilização dos educadores, na virada das décadas de 1970 e 1980, para a educação e para a forma de olhar a escola e o trabalho pedagógico. Esse movimento evidenciou as relações existentes entre educação e sociedade, o que tem uma relação próxima entre modelo de organização social, objetivos da educação e a forma como a escola se organiza (FREITAS, H.C.L., 2002).

Já a década de 1980 foi marcada pela mudança do pensamento tecnicista, que dominava a área educacional até aquele momento, para uma nova corrente teórica que surgia:

No âmbito do movimento da formação, os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas sobre formação *do educador*, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. (FREITAS, H.C.L., 2002, p. 139).

Essa emancipação de um novo pensamento, no que se refere à educação e à formação, trouxe um resultado importante para superar dicotomias entre *professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas*, uma vez que a escola se dirigia a uma democratização das relações de poder interna e para a construção de novos projetos coletivos. “Como parte importante desta construção teórica a partir das transformações concretas no campo da escola, construiu-se a concepção de profissional de educação que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade.” (FREITAS, H.C.L., 2002, p. 139).

Dentro desse cenário, as reformulações curriculares nas escolas cresceram e prosperaram baseadas em concepções mais progressistas e avançadas, principalmente na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Nas séries finais e no ensino médio, fases em que dependem de mais aprofundamento de investigações e estudos pedagógicos desenvolvidos em faculdades de educação, as reformulações curriculares e os movimentos das universidades não acompanharam, da mesma maneira, os debates e as reformulações desenvolvidas nos cursos de pedagogias das Instituições de Ensino Superior (IES) (FREITAS, H.C.L., 2002, p. 140).

Ainda na década de 1980, foi instituída a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), na época com nome de Comitê Nacional Pró-formação do Educador, com o objetivo de fortalecer as lutas e discussões sobre o processo de formação dos professores, por meio de debates, provendo, assim, articulação dos esforços destinados a reformular os cursos de formação do educador com sistematização de propostas e experiência.

Na década seguinte, novas diretrizes foram estabelecidas, amparando as concepções a serem empregadas e em que nível se dará a preparação dos educadores para a docência. Em decorrência disto, a LDB nº 9.394/96 vem apresentar no capítulo VI, art. 61, destinado aos profissionais da educação, os fundamentos nos quais a formação de professores deve estar baseada:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

- I** - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
- II** - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Logo em seguida, no art. 63, discorre sobre as obrigatoriedades das IES:

Os institutos superiores de educação manterão:

- I** - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
- II** - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III** - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Embora a LDB nº 9.394/96 aponte as exigências para formação dos profissionais da educação e exija que os Institutos de Ensino Superior disponibilizem cursos para atender a demanda e a necessidade de formação inicial de professores, o modo de conduzir esses cursos fica a critério e interpretação das IES, mesmo que o art. 65 defina a carga horária para prática de ensino: “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.”<sup>2</sup> Cabe às Diretrizes dos cursos estabelecerem o fio condutor daquela formação:

(...) vemos que a formação inicial do professor se configura pelo impasse na decisão do Estado pela opção do “modelo” de formação profissional. A

<sup>2</sup> Essa carga horária foi estendida para o mínimo de 2.800 horas pela Resolução CNE/CP nº 2/2002.

legislação é extensa, complexa, dúbia e, às vezes, leva a um conflito de propostas. Isso é uma expressão da tensão que está posta, por um lado, pelo Estado, representado por segmentos do governo no Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE) que, por meio das suas Câmaras de Educação Básica e Educação Superior, se encontra em permanente busca de uma unidade; por outro lado, há o movimento docente, representado, principalmente, pelas entidades ANFOPE, FORUMDIR, ANPEd, Centro de Estudos Educação & Sociedade (CEDES), Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) que, mesmo tendo diferenças na interpretação sobre a formação do professor, buscam articular uma unidade das suas propostas. (CAETANO, 2009, p. 69).

Essa defesa do movimento docente por uma unidade de formação dentro do campo acadêmico torna-se uma luta árdua diante das inúmeras instituições autorizadas a oferecer cursos de formação inicial.

Para o ajustamento do enfoque dado pela LDB nº 9.394/96, o Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu novas Resoluções, visando à formação inicial do professor, dentre as mais importantes estão: a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a ser comentada no próximo capítulo; a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (alterada em 2005 pela Resolução CNE/CP nº 1/2005); Resolução CNE/CP nº 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior; e a Resolução CNE/CP nº 1/2009, que estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Ensino Superior.

A Resolução CNE/CP nº 1/2002 vem complementar direcionamentos dados pela LDB nº 9.394/96. No documento, encontramos alguns pontos que insistem na ruptura do esquema 3+1, organizando a prática pedagógica para acontecer no decorrer do curso, ao invés de centralizada no último ano das licenciaturas, quando o bacharelado era enfatizado: “a prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor” (BRASIL, 2002). Além disso, entre os eixos norteadores da matriz curricular, temos o “eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa” e o “eixo articulador das dimensões teóricas e práticas”. (BRASIL, 2002).

No que diz respeito à educação inclusiva, destacamos “o acolhimento e o trato da diversidade” (BRASIL, 2002) e “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas” (BRASIL, 2002). Uma vez presente nas diretrizes dos cursos de formação, a diversidade deve fazer parte da matriz curricular dos cursos de licenciatura.

A Resolução CNE/CP nº 1/2009 tem como foco a formação dos professores da rede pública, em exercício, em nível superior, a fim de atender às exigências da LDB nº 9.394/96, regularizando o quadro de docentes da educação pública conforme legislação vigente que, por sua vez, também precisa atender às exigências globais quanto ao compromisso de uma educação de qualidade.

As políticas educacionais vêm recebendo fortes influências de organismos internacionais, muitas das mudanças ocorridas nos anos 1980 e 1990 são decorrentes, em parte, da reorganização do papel do Estado, da participação mais efetiva da sociedade e da globalização da educação:

As políticas educacionais, até muito recentemente, eram políticas que expressavam uma ampla autonomia de decisão do Estado, ainda que essa autonomia fosse, necessariamente, a resultante das relações (complexas e contraditórias) com as classes sociais dominantes, e fosse igualmente sujeita às demandas das classes dominadas e de outros actores colectivos e movimentos sociais. (AFONSO, 2001, p. 16).

Embora a LDB nº 9.394/96 exija uma formação com enfoque em teoria da educação e prática de ensino, na realidade não deixa de transformar os professores em mero transmissores de um saber produzido pelo outro, no caso, pela universidade e pelos formadores universitários. O conhecimento acerca da pedagogia, enquanto ciência da educação, não é apropriado pelo professor durante sua formação profissional, fazendo com que ele estabeleça uma relação de exterioridade com o saber adquirido na universidade. (TARDIF, 2002).

Os saberes científicos e pedagógicos integrados à formação dos professores precedem e dominam a prática da profissão, mas não provêm dela. (...) entre os professores, essa relação de exterioridade se manifesta através de uma nítida tendência a desvalorizar sua própria formação profissional, associando-a à “pedagogia e às teorias abstratas dos formados universitários”. (TARDIF, 2002, p. 41)

Relembrando que estamos discorrendo sobre uma formação inicial no preparo para o exercício de uma determinada profissão. Ao contrário do que acontecia até a

popularização do acesso ao Ensino Superior, cursar uma faculdade já não é mais a última instância de formação profissional, o próprio mercado capitalista exige formação continuada, especializações, aprimoramento da sua mão de obra. Com o professor não é diferente, esse é apenas o primeiro passo para o exercício do magistério, inclusive, explicitado pelo art. 67 da LDB nº 9.394/96:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos e carreira do magistério público:

**I** - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

**II** - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

**III** - piso salarial profissional;

**IV** - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

**V** - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

**VI** - condições adequadas de trabalho.

Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. (BRASIL, 1996).

Zabalza (2004) discute sobre o atual sentido formativo da universidade, pontuando a importância do papel dessa instituição, não na tentativa de um esgotamento de conhecimento acerca de uma determinada formação, mas, sim, na fomentação do desejo desses alunos por constante busca de aprimoramento no decorrer da sua vida:

Definir a aprendizagem e a formação como tarefa que se prolonga por toda a vida permite não dramatizar essa luta contra o tempo. Já não é preciso ensinar tudo o que se pode ensinar em cada disciplina. Por conseguinte, já não é preciso ensinar tudo no curto período de um curso ou dos poucos ou muitos créditos concedidos ao plano da disciplina. Nossa principal preocupação deve ser assentar as bases necessárias para que o aluno possa e queira continuar se aprofundando nesse âmbito científico quando deixe a universidade e comece a fazer parte do mundo profissional. (ZABALZA, 2004, p. 61).

Oferecer qualidade no Ensino Superior é indispensável para a formação de qualquer profissional, ao considerarmos as funções da universidade diante da atual demanda social e econômica. Entretanto, como exposto acima, trata-se apenas de um passo inicial, a aprendizagem não finaliza na conclusão do curso superior. Com o professor, não é diferente. Existe uma coerência na preocupação quanto à qualidade de profissionais da educação que estamos formando, pois o licenciado não vai esgotar seu

desenvolvimento na formação inicial. Como o próprio nome sugere, é só o começo de um processo que deve ser contínuo.

Sendo assim, esses novos rumos destinados à formação de professores, na busca por uma qualidade de ensino, mostram-se pouco eficazes quando os cursos de licenciatura continuam a oferecer uma formação inicial ainda fragmentada. Infelizmente, parece que ainda precisaremos de um tempo maior para avaliarmos se o resultado prático dessas diretrizes e resoluções apresentará um impacto social que comprove a eficácia da política vigente sobre os cursos de formação inicial.

### **1.1 Estudos sobre formação de professores**

Buscamos nos bancos de dados da CAPES<sup>3</sup>, ANPED<sup>4</sup> e Scielo<sup>5</sup>, artigos, teses e dissertações, que tenham discorrido sobre o tema formação inicial de professores, na tentativa de encontrar estudos após a promulgação da LDB nº 9.394/96 para conhecer produções a respeito da temática da nossa pesquisa. Utilizamos como palavras-chave: formação docente, formação de professores, formação inicial, licenciaturas. Como nosso foco é verificar as mudanças após a LDB nº 9.394/96, nos detivemos ao período posterior a ela, ou seja, buscamos produções a partir de 1996.

Embora nosso interesse sejam as produções pós LDB nº 9.394/96, consideramos pertinente apontar um estudo da arte sobre formação de professores, desenvolvido por Andre, Simões, Carvalho e Brzezinski (1999). Os autores fizeram um levantamento, que compreende o período de 1990 a 1998, focando teses, dissertações, artigos em periódicos e trabalhos publicados pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), referente ao GT 08 – Formação de Professores. Das teses e dissertações produzidas entre 1990 e 1996, do total de 284 trabalhos com enfoque em formação de professores, 76% tiveram a formação inicial como tema. Sendo que 40% abordaram o curso Normal, 22,4% os cursos de Licenciaturas e apenas 9% o curso de Pedagogia:

Em linhas gerais, o exame das dissertações e teses produzidas na década de 1990 sobre formação de professores revela que a maioria dos estudos se concentra na formação inicial, procurando avaliar os cursos que formam

---

<sup>3</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Banco de teses. Disponível em: <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>.

<sup>4</sup> Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Foram realizadas pesquisas no GT de Educação Especial e GT de currículo. Disponível em: <http://www.anped.org.br/>.

<sup>5</sup> *Scientific Electronic Library Online* (Scielo) é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros. Disponível em <http://www.scielo.br/>

docentes. O curso Normal é o mais estudado. O curso de licenciatura também é alvo de muitas pesquisas, enquanto o curso de pedagogia é pouco investigado. Os conteúdos emergentes nos estudos sobre a formação inicial são os temas transversais, como a educação ambiental, educação e saúde, e drogas. (ANDRE, SIMÕES, CARVALHO e BRZEZINSKI, 1999, p. 303).

Dos artigos em periódicos<sup>6</sup>, foram encontrados 115 publicados entre 1990-97, o tema formação inicial caiu para 23,5% do total, ou seja, apenas 27 trabalhos em 7 anos contemplando a temática. Desses, 14 focaram em cursos de Licenciaturas, 7 a escola Normal e 6 no curso de Pedagogia. Esses dados preocupam, pois o curso de pedagogia continuava na periferia dos interesses dos pesquisadores quando o tema era formação inicial.

Quanto aos trabalhos do GT 08 – Formação de Professores, da ANPEd, os pesquisadores fizeram um levantamento do período de 1992-98, do total de 70,41% foram sobre formação inicial (29). Desse montante, 17 focaram os cursos de Licenciatura, 8 o curso de Pedagogia e 4 o curso Normal. É o primeiro momento que o curso de Pedagogia toma a frente do curso Normal.

Diniz-Pereira (1999) se ancora em uma investigação sócio-histórica realizada no curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na busca de subsídios para uma melhor compreensão da situação de menor *status* acadêmico das licenciaturas nas universidades brasileiras e das consequentes dificuldades enfrentadas por esses cursos para implementação de mudanças significativas.

Entre os pontos levantados pelo autor, a abertura de espaços para as mulheres no quadro de alunos e pela pesquisa ainda não ser muito difundida, a Faculdade de Filosofia da UFMG gozava de pouco prestígio em relação às Escolas tradicionais na década de 40. Os cursos de maior prestígio já eram os de Medicina, Engenharia e Direito. Diniz-Pereira (1999) aponta que o menor *status* acadêmico da atividade de *ensino* frente à atividade de *pesquisa*, da graduação em relação à pós-graduação, da licenciatura comparada ao bacharelado, mais as dificuldades de implementação de mudanças nos cursos de formação docente denunciam a origem das relações de força, luta e estratégias vividas atualmente no meio universitário brasileiro.

---

<sup>6</sup> Os periódicos que concentraram maior número de artigos sobre formação docente foram os Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, com um total de 24 (21%), seguido por Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, com 19 artigos (16,5%), Tecnologia Educacional, com 16 (14%), Revista da Faculdade de Educação da USP, com 12 (10,5%), Teoria e Educação, com 10 (8,5%), Cadernos Cedes, com 9 (8%), Educação e Realidade, com 8 (7%), Educação & Sociedade, com 7 (6%), Em Aberto, com 7 (6%) e Revista Brasileira de Educação, com 3 artigos (2,5%).

Diniz-Pereira (1999) ainda argumenta que uma simples reforma curricular, mudanças nas ementas, nomes e carga horária das disciplinas ou na concepção atual de formação de professores presente nas universidades não são o suficiente para a melhoria dos cursos de licenciatura. Também critica medidas simplistas e banalizadoras que procuram solucionar os problemas das licenciaturas, retirando das universidades sua responsabilidade quanto à formação docente. Por último, aponta a desvalorização profissional, a precariedade nas condições de trabalho e falta de plano de carreira como problemas que persistem sem solução e não deixam de afetar a formação inicial de professores.

Libâneo e Pimenta (1999), em artigo publicado, discorrem sobre o histórico da formação dos profissionais da educação no Brasil, expondo as ambiguidades do curso de pedagogia desde sua origem até a atualidade do artigo, o percurso dos cursos de formação de professores e o impacto dos debates promovidos em instituições, entidades e movimentos acerca do tema. Posteriormente, o texto analisa a natureza, bem como a identidade da pedagogia enquanto área de conhecimento do campo da educação e as questões que se relacionam com o exercício profissional dos pedagogos e dos professores. Os autores recomendam, ainda, sugestões de organização institucional e de possíveis recursos de formação docente que apontam para uma mudança do quadro vigente na época de produção do artigo:

(...) entendemos que “modelos únicos” não apenas não respondem à diversidade e à desigualdade de nosso país, como representam autoritarismos que ferem a capacidade e a competência dos educadores brasileiros de apresentarem propostas efetivamente compromissadas com a qualidade social da educação para nosso país. Assim, este artigo traz contribuições para o alargamento da consciência dos educadores, de modo que em suas práticas institucionais concretamente situadas gestem propostas que confirmem à pedagogia e à formação de professores o estatuto de importância científica, social e cultural, num país em que é comum serem jogadas fora conquistas duramente conseguidas na construção da democracia escolar e educacional. (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 270).

Marques e Diniz-Pereira (2002), em artigo que discorrem sobre os Fóruns das Licenciaturas em Universidades Brasileiras: construindo alternativas para a formação inicial de professores, defendem esse instrumento como uma estratégia na construção de alternativas para a formação docente. Os autores criticam a inversão no sistema de ensino superior nacional frente ao crescimento desproporcional dos setores público e

privado das universidades, creditando à política governamental a responsabilidade de tal fatalidade.

Outro apontamento feito por Marques e Diniz-Pereira (2002) é sobre a realidade que cerca o aluno dos cursos de formação de professores:

Contudo, é essencial enfatizar que a dificuldade de os alunos manterem o seu sustento durante a graduação, a baixa expectativa de renda em relação à futura profissão e o declínio do *status* social da docência fazem com que os cursos de licenciatura, tanto em instituições públicas como privadas, vivam em constante crise. (MARQUES; DINIZ-PEREIRA, 2002, p. 175).

Entre as críticas relatadas frente às IES que oferecem cursos de formação docente, os autores pontuam o baixo custo de aplicação dos cursos de licenciatura como um fator de interesse para as instituições privadas de como ofertarem esse ensino. O crescimento se dá também no interior dos estados e atinge um público que, para o custeio de sua qualificação profissional, trabalha no contraturno das aulas.

Esse é um aspecto importante, pois faço parte desse grupo de alunos, que por motivos financeiros e com a necessidade de trabalhar durante o dia e estudar à noite, encontrou na universidade privada a possibilidade de formação no Ensino Superior. Frente a essa realidade, um fato que sempre chamava minha atenção era a tabela de preços dos cursos, os de licenciaturas eram sempre os mais baratos. Durante todo meu percurso acadêmico naquela universidade, mantiveram a posição dos custos mais em conta, provavelmente, um atrativo para cidadãos de baixo poder aquisitivo que pretendem frequentar o Ensino Superior. Além dos cursos de graduação, os cursos de especialização apresentavam o mesmo quadro, era considerável a diferença de valores entre os cursos voltados para professores e os destinados a outros profissionais, quase sempre a metade do preço.

Freitas H.C.L. (2002) foca sua análise sobre as políticas de formação de professores nas Diretrizes Nacionais para Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior. A pesquisadora identifica no documento referido a materialização do que chama de “múltiplas facetas das políticas de formação, desde a definição das competências e habilidades, passando pela avaliação de desempenho e organização curricular.” (p. 136). A temática da avaliação é identificada como um vínculo junto à questão da formação de professores e da adoção do modelo de competências segundo definição das Diretrizes Nacionais para Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior. A autora diz confirmar a

hipótese que tem trabalhado em sua linha de pesquisa (FREITAS, H.C.L., 1999, *apud* FREITAS, H.C.L., 2002) sobre a necessidade de ampliação da escolarização, a impossibilidade do Estado, no exercício do seu papel atual de Estado mínimo, prover recursos necessários que garantam a expansão da educação superior pública, principalmente na formação de professores. Quanto a esse aspecto dos recursos públicos, Freitas H.C.L. (1999, *apud* Freitas, H.C.L., 2002) faz um apontamento semelhante ao do estudo citado acima de Marques e Diniz-Pereira (2002) quanto ao enfoque do esforço no Poder Público na expansão do ensino superior privado:

(...) a impossibilidade de garantir uma formação qualitativamente superior – universitária, nas condições atuais – para todos os professores, fundada na investigação e na pesquisa e sobre novas bases de produção do trabalho docente nas escolas públicas, têm direcionado o esforço do Poder Público no sentido de expandir o ensino superior privado como mecanismo de intensificação/massificação da formação de professores de caráter técnico-profissional, instrumental, ampliando as formas de avaliação, objetivando a regulação e o controle do trabalho dos professores na implantação do conteúdo da reforma educativa e do projeto de educação e sociedade excludente. (FREITAS, H.C.L., 1999, p. 161).

Lüdke e Boing (2007) fizeram um levantamento sobre artigos que tematizam sobre a formação docente junto às quase 100 edições da revista *Educação & Sociedade*, já que se trata da publicação com mais representatividade entre as que constam na área educacional. Uma vez feito esse levantamento, os autores identificaram os aspectos mais significativos para contracená-los com a realidade brasileira e, assim, discutir à luz da literatura pertinente.

Embora o tema tenha sido “trabalho docente”, os autores fazem uma ressalva quanto ao termo, que só passou a ser utilizado nos anos 1990, enquanto as edições da revista remontam a um período anterior. Antes disso, outras terminologias eram aplicadas, tais como “trabalho educativo” e “trabalho pedagógico”. Como o significado não era exatamente o mesmo, foram considerados elementos comuns entre os termos.

Os aspectos mais significativos ressaltados nos artigos foram: sindicatos e organizações docentes; o trabalho docente e as políticas públicas; profissão, profissionalidade, identidade e desenvolvimento pessoal; e a fisionomia do trabalho docente hoje. Lüdke e Boing (2007) ainda apresentam uma discussão à luz de uma interlocução com outros autores, que resultou nos seguintes itens como fruto da análise, considerando os conteúdos e as discussões presentes nos artigos pesquisados: trabalho

docente: um tema polêmico; o trabalho docente como interação social; velhos e novos desafios ao trabalho docente; e de novo e sempre a profissão docente.

A formação do professor antes da LDB nº 9.394/96 apresentava um cenário em que a pesquisa, a teoria e os fundamentos da educação, bem como a prática, eram preteridos pelo bacharelado, ficando a licenciatura concentrada no final do curso, separadamente do conteúdo-cognitivo, o foco até então estava nos conhecimentos das áreas específicas. As novas diretrizes trazidas pela LDB nº 9.394/96 propõem um rompimento do esquema 3+1, exigindo que tanto teorias e fundamentos da educação, quanto a prática de ensino estejam presentes durante todo o percurso do curso de formação inicial de professores.

Também apresentamos alguns estudos, nos quais pudemos constatar um ponto comum nas discussões, a defesa da qualidade de formação para a consequente qualidade no ensino e na aprendizagem, representada por um professor mais reflexivo, com um conhecimento mais aprofundado acerca dos conceitos e fundamentos da educação, que assimile, desde o início da sua formação, a prática de ensino e incorpore a atividade de professor enquanto um profissional da educação. Profissional este que se institui como um ator social de profunda importância para o desenvolvimento da sociedade. E com a difícil tarefa de formar cidadãos conscientes e críticos. Um dever muito maior do que o de capacitar mão de obra para um determinado sistema econômico a serviço de uma classe social dominante, que detém o capital e o poder político. Um profissional que também incorpore no seu trabalho o discurso e a prática da educação inclusiva, uma demanda política e social, que discutiremos no próximo capítulo.

## **2. O PROCESSO DE INCLUSÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

O capítulo que se segue – no primeiro momento contextualizará o processo de educação inclusiva a partir dos documentos internacionais da UNESCO (1990) e de Salamanca (1994) – uma vez que as mudanças das políticas brasileiras quanto à educação inclusiva provêm de acordo do Estado Brasileiro com esses organismos internacionais. Além de trazer reflexões de estudiosos, brasileiros e estrangeiros, das áreas de educação e educação especial como: O'Brien & O'Brien (1999), Strully & Strully (1999), Delval (2001), Jannuzzi (2004). E, ainda, alguns estudos que abordam o tema acima.

Num segundo momento, dando continuidade aos seus objetivos, o capítulo apresenta e discute as exigências da LDB nº 9.394/96 e das Resoluções CNE/CEB nº 2/2001 e CNE/CP nº 2/2002 quanto à formação inicial de professores para a educação inclusiva, tendo em vista as transformações que se fazem necessárias para o atendimento ao alunado com NEEs no sistema de ensino.

### **2.1 Educação inclusiva: breves considerações**

A humanidade tem vivenciado lutas sociais marcantes no decorrer da sua evolução, muitas delas foram profundas divisoras de águas, como a Revolução Francesa, em 1789, que determinou o fim da Idade Moderna e o início da Idade Contemporânea. Entre as empreitadas necessárias para transformação de valores estabelecidos e enraizados no decorrer da história, a diversidade, no seu amplo aspecto, e o direito de pessoas com deficiências, diversos tipos de transtornos e altas habilidades/superdotação vem desempenhando papel importante desde meados do século passado.

Durante um período demasiado longo, essas pessoas foram vítimas de violência, por vezes expressada pela palavra, em outras pela violação do corpo ou da vida. Mas das violências às quais foram expostas, a mais comum, e talvez a mais cruel, foi a do silêncio. De certa maneira, a agressão verbal e física revela uma manifestação de intolerância, mas para isso é necessário reconhecer a existência do intolerável, até para poder negá-lo. A violência silenciosa ignora, elimina, apaga e exclui e nessa solidão viveram incontáveis seres humanos condenados pela inadequação ao contexto social em que nasceram.

Delval (2001), citando a teoria de Marx, descreve esse sentimento coletivo que resiste ao diferente:

Enquanto todos pensamos que nossa representação da realidade natural é adequada e que nos aproximamos lentamente de uma verdade que está aí, independente de nós, no caso do conhecimento da sociedade, é mais fácil nos darmos conta de que esse conhecimento é orientado por nossos preconceitos, por nossos interesses, por nossas distorções particulares, por nosso próprio ponto de vista, em uma palavra, por nossa posição no mundo social, como já havia mostrado Marx. (DELVAL, 2001, p. 51).

Finalmente, movimentos começaram a surgir ainda na primeira metade do século XX, impulsionados por documentos internacionais como a Declaração dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948), a Declaração Universal dos Direitos da Criança (UNICEF, 1959) e o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, Participação Plena e Igualdade (1981). Embora outros fatores, como interesses velados, sejam apontados como determinantes no novo rumo que tomaria a política social e educacional:

A defesa da educação dos anormais foi feita em função da economia dos cofres públicos e os bolsos dos particulares, pois assim se evitariam manicômios, asilos e penitenciárias, tendo em vista que essas pessoas seriam incorporadas ao trabalho. Também isso redundaria em benefício dos normais, já que o desenvolvimento de métodos e processos com os menos favorecidos agilizaria a educação daqueles cuja natureza não se tratava de corrigir, mas de encaminhar. (JANNUZZI, 2004, p. 53).

As exigências acerca da inclusão social giram em torno do direito de oportunidade, de participação efetiva na sociedade e de respeito pelas diferenças. O argumento para a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) em sala comum é o de que o convívio com os demais alunos contribuirá para o seu desenvolvimento, além de proporcionar uma experiência mais rica às duas partes. Segundo a Declaração de Salamanca:

(...) as escolas comuns com esta orientação inclusiva são o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e conseguindo educação para todos; além do mais, elas oferecem uma educação eficaz para a maioria das crianças e melhora a eficiência e em última análise o custo-benefício de todo o sistema educacional. (SALAMANCA, 1994, p. 9).

A escola enquanto espaço social faz parte do processo de desenvolvimento humano das crianças que a frequentam, não se restringindo mais aos conhecimentos

acadêmicos, assim como afirma Delval (2001, p. 86), “outra função importante da escola é a de *socializar as crianças*, ou seja, fazer-lhes participar da vida social, relacionar-se com outras crianças da mesma idade e adquirir as formas de interação com os outros”.

E nessa direção da influência que a diversidade experimentada, desde os anos iniciais, pode exercer para a naturalidade no convívio frente às diferenças apresentadas pelo outro, a perspectiva da educação inclusiva propõe uma participação universal na sociedade e muitos autores apresentam suas defesas nesse aspecto, como O’Brien & O’Brien (1999, p. 53): “entre os benefícios que os alunos das escolas inclusivas, desde a educação infantil até o ensino médio, comumente relatam, estão a descoberta de pontos em comum com pessoas que superficialmente parecem e agem de maneira muito diferente”.

Por outro lado, existe o desafio em não se restringir a educação inclusiva ao convívio no mesmo espaço de crianças com e sem NEEs, como bem alertam Strully e Strully (1999, p. 178):

Inclusão não significa uma turma de educação especial autocontida, com oportunidades para estar com crianças não-rotuladas durante o recreio, para trabalhos de arte, música e para o almoço. Inclusão não significa trazer crianças não-rotuladas para uma turma de educação especial e trabalhar em um projeto. Inclusão significa o processo de criar um todo, de juntar todas as crianças e fazer com que todas aprendam juntas. Inclusão significa ajudar todas as pessoas (crianças e adultos) a reconhecer e apreciar os dotes únicos que cada indivíduo traz para uma situação ou para a comunidade.

Daí a importância do papel do professor e, conseqüentemente, de uma formação adequada para uma perspectiva de educação inclusiva que contemple as concepções, políticas e ideologias acerca da inclusão dos alunos com NEEs no espaço escolar, evitando que percepções equivocadas e preconceitos do professor, enquanto sujeito, ameacem a eficácia e condenem ainda mais essa parcela da população já tão ignorada no decorrer da nossa história.

## **2.2 A formação de professores na perspectiva da educação inclusiva**

Na área da educação, os primeiros sinais de que uma nova realidade se formaria partiu da Convenção de Jomtien, Tailândia, em 1990, quando diversos países assumiram o compromisso de uma Educação para Todos (UNESCO, 1990). Logo depois, em 1994, a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (SALAMANCA, 1994) se transformaria

no principal documento de base para políticas da educação inclusiva, não apenas no Brasil.

As discussões ocorridas na sociedade civil organizada e no Congresso Nacional antes da conclusão de redação da LDB nº 9.394/96, somadas às tendências internacionais, resultaram num passo importante para a área da Educação Especial, representado por um capítulo dedicado para essa modalidade: “A presença da educação especial na Lei certamente reflete um certo crescimento da área em relação à educação geral, nos sistemas de ensino, principalmente nos últimos 20 anos”. (FERREIRA, 1998, p. 7).

Ao ser promulgada a LDB nº 9.394/96, a Educação Especial foi definida como:

**Art. 58º.** Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (BRASIL, 1996).

A partir disto, ao determinar que os alunos com NEEs frequentariam a sala comum de ensino, ou seja, que a educação adotaria políticas inclusivas, a formação inicial de professores passou a enfrentar um novo cenário, em que precisava contemplar conhecimentos em uma área específica, a da educação especial, em sua matriz curricular para o atendimento à legislação vigente. Entretanto, não se sabe até que ponto as mudanças foram incorporadas pelas instituições que oferecem cursos de formação inicial para o exercício do magistério.

A questão que envolve a preparação inicial necessária para uma efetiva educação inclusiva de alunos com NEEs é que ela ainda se apresenta como precária, com uma abordagem mínima ou inexistente durante sua formação inicial, mesmo com legislações sendo criadas para suprir as lacunas na formação do professor para o atendimento ao aluno com NEEs.

A LDB nº 9.394/96 foi um marco importante para a reestruturação dos cursos de formação de professores tão criticados quanto à distribuição de conteúdos específicos *versus* conteúdos referentes à educação, mas ficaram algumas lacunas não preenchidas e o Conselho Nacional de Educação decretou algumas resoluções posteriores a fim de

complementar, corrigir e/ou aprofundar as questões criticadas, como o fato de que a LDB nº 9.394/96 não especifica a formação necessária, nem tão pouco as atribuições mínimas que um professor do ensino comum deve possuir para suprir as necessidades educacionais diferenciadas desse alunado. Se for pela garantia da aprendizagem, do acesso e da frequência ao ensino comum, se dará pela socialização entre seus pares, ou pela alteração da grade de formação dos professores. Afinal, como deve ser efetivada a educação inclusiva sem limitá-la ao cumprimento de documentos internacionais e legislações nacionais.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, procura trazer um direcionamento voltado para a nova realidade que se pretende atingir com o discurso da educação inclusiva, determinando que sejam considerados na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação os seguintes itens:

§ 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. (BRASIL, 2001).

O parágrafo seguinte especifica como se deve comprovar a formação desse professor especializado em educação especial:

I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posteriores à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. (BRASIL, 2001).

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001 também diferencia o perfil do professor em duas categorias, a do professor capacitado e a do professor especialista para o trabalho na perspectiva a educação inclusiva:

§ 1º São considerados *professores capacitados* para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

§ 2º São considerados *professores especializados em educação especial* aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2001).

Por conta da distinção entre o perfil dos professores, surgiu uma nova demanda no sistema educacional, a do professor especialista, ou seja, aumentou consideravelmente o número de cursos de especialização na rede privada, com foco em educação especial e inclusão. Como alerta Bueno (1999), isso reflete uma concentração na formação continuada no que diz respeito à preparação de professores para a inclusão educacional:

(...) mais recentemente, ao contrário do que tem ocorrido nos países de economia avançada, tem se colocado toda a ênfase na educação continuada, deixando implícito que a formação inicial não jogaria papel tão importante na qualidade do ensino e que a formação em serviço poderia suprir eventuais falhas. (BUENO, 1999, p. 17).

Além de uma formação inicial precária, no que diz respeito às NEEs, outro grande empecilho para a educação inclusiva vem também do preconceito e da ignorância a respeito do assunto, quebrar esta barreira torna-se parte do processo de formação, pois:

Quando os professores que estão ansiosos em relação à inclusão de alunos com deficiências identificam seu medo de serem inadequados para tais alunos, ocorre o despertar da consciência da necessidade de novas

habilidades no planejamento das aulas e na maneira construtiva de lidar com as diferenças. (O'BRIEN e O'BRIEN, 1999, p. 54).

Não podemos perder de vista, ainda, que “a escola tem entre outras funções ensinar a ciência. Não só serve para manter crianças e jovens ocupados, mas também para transmitir alguns valores e preparar para a vida social e para o mundo do trabalho”. (PEARPOINT; FOREST; O'BRIEN, 1999, p. 103). Nesse sentido, retornamos aos pontos levantados anteriormente, entre eles, sobre a garantia de aprendizagem dos alunos com NEEs, para além da formalização de exigências de organismos e poderes públicos.

Posto isso, percebemos serem diversos os desafios enfrentados tanto pelo professor em exercício, quanto pelo formador de formadores, principalmente quando o assunto é educação inclusiva. Embora tenhamos legislações que regulamentam e orientam a inclusão de conteúdos que contemplem a perspectiva da educação inclusiva nos cursos de formação inicial, visando ao preparo dos futuros professores, também nos deparamos com diversas discussões que cercam a formação do profissional da educação. Dele se espera: estar preparado para o ensino de conteúdos específicos de sua formação tanto para alunos com e sem NEEs; dominar concepções, fundamentos e teorias da educação geral, mais da educação especial e da educação inclusiva; perceber, fomentar e facilitar o convívio e a construção de amizades entre os alunos, visando à experiência da diversidade dentro do espaço escolar, etc.

A educação é uma atividade na qual um indivíduo, o professor, faz com que outro indivíduo, o aluno, adquira um conhecimento ou uma regra de conduta. Por isso, implica ao menos três elementos essenciais: uma pessoa que tenta ensinar, um indivíduo que se pretende que aprenda e um conhecimento que se tenta transmitir. Estes são os elementos indispensáveis, mas, além disso, podemos considerar as condições nas quais se realiza a aprendizagem, o lugar, os métodos, a presença de outras pessoas (colegas), etc. (DELVAL, 2001, p. 114).

Diante disso, fica a reflexão sobre como está se efetivando a formação dos professores para uma educação inclusiva que pretende atender os mais diversos tipos de necessidades dentro do mesmo espaço, lembrando que aqui estamos nos referindo aos alunos com deficiência, diversos tipos de transtornos e altas habilidades/superdotação.

### 2.3 Estudos sobre a formação de professores para a educação inclusiva

Dado o atual cenário das políticas educacionais vigentes, que tem apresentado uma abordagem focada na educação inclusiva, seguindo tendências internacionais, diversos pesquisadores brasileiros têm analisado o quadro de formação de professores para atuar nessa realidade que se desenha, ou deveria estar se desenhando no país, para o atendimento aos mais variados tipos de alunados, enfim, para o atendimento à diversidade humana presente no meio escolar.

Chacon (2005) fez uma análise das grades curriculares dos cursos de Pedagogia e licenciatura pós-Portaria nº 1.793/94<sup>7</sup>, em que se sugere a inclusão de disciplina de educação especial primeiramente nos cursos de Psicologia, Pedagogia e Licenciatura para depois ampliar a todos outros cursos de graduação. Segundo levantamento do autor, os cursos que sofreram alterações na sua grade curricular foram para atender à demanda da Portaria. “O mecanismo adotado pela SEESP/MEC parece ter exercido influência, se não total, pelo menos parcial, e ainda que a *Recomendação* da Portaria nº 1.793 não tenha exercido a influência esperada, por ser uma Portaria Ministerial, *permite cobrança*”. (CHACON, 2005, p. 335).

Chacon (2005) defende a importância de que, uma vez que o país optou pela construção de um sistema de educação inclusiva, ele precisa reconhecer a necessidade de implantar conteúdo que contribua de fato para formar profissionais da educação aptos a responder a essa educação inclusiva. “Se, como apontado na introdução deste trabalho, o Brasil *optou pela construção de um sistema de educação inclusiva*, há que se reconhecer a necessidade de implementação de conteúdo que contribua na íntegra, nos cursos de Pedagogia, para a formação do educador, de um modo geral”. (CHACON, 2005, p. 332).

Ainda, segundo o autor, o maior mérito dos objetivos propostos pela Portaria de implementação de conteúdos específicos nas grades curriculares dos cursos de formação de professores não diz respeito ao avanço, de acordo com Mazzotta *apud* Chacon (1996), ou à inovação, conforme Nunes Sobrinho *apud* Chacon (1996), mas, sim, em dois aspectos principais, “deslocar o eixo da preocupação com a formação, até então colocado quase que exclusivamente na área da educação, para as demais áreas de atuação profissional nesse campo; e chamar à discussão a questão do currículo de

---

<sup>7</sup> A Portaria nº 1.793/94 não está mais em vigor.

formação profissional”. (OMOTE, 1996a e 1996b; BUENO, 1999, *apud* CHACON, 2005, p. 335).

Libâneo e Pimenta (1999), por sua vez, comentaram a interferência da LDB nº 9.394/96 e a conseqüente mobilização dos educadores de todos os níveis de ensino para rever a formação dos já chamados profissionais da educação. Para os autores, reformulação das grades curriculares não é o suficiente, bem como estabelecer novas competências profissionais, novos eixos curriculares, entre outras mudanças. Segundo Libâneo e Pimenta (1999):

Faz-se necessária e urgente a definição explícita de uma estrutura organizacional para um sistema nacional de formação de profissionais da educação, incluindo a definição dos locais institucionais do processo formativo. Na verdade, reivindicamos o ordenamento legal e funcional de todo o conteúdo do Título VI da nova LDB. Resumidamente, o disposto no Título VI da nova LDB é o seguinte:

a) Cursos de licenciatura plena para formar professores de educação básica, em universidades e Institutos Superiores de Educação:

- Curso Normal Superior (licenciatura para formar docentes de educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental) e licenciaturas para formar professores de 5a a 8a e Ensino Médio;
- programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior;
- programas de educação continuada.

b) Cursos de graduação e pós-graduação em pedagogia para formar profissionais da educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional.

c) Cursos de preparação para o magistério de Ensino Superior. (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 241).

Libâneo e Pimenta (1999) verificaram que as propostas das diretrizes curriculares para o curso de pedagogia resultam nos mesmos problemas já criticados anteriormente à LDB nº 9.394/96 no que diz respeito à formação de professores:

(...) o “inchaço” do currículo, pretensões ambiciosas quanto à diversidade de profissionais a serem formados, aligeiramento da formação (dada a impossibilidade real, no percurso curricular, de conciliar formação de profissionais docentes e não docentes), empobrecimento na oferta de disciplinas (já que, para atender ao menos seis das áreas de atuação previstas, será necessário reduzir o número de disciplinas, a fim de respeitar o total de 3.200h. Além do mais, fica evidente a impossibilidade de se dar ao curso o caráter de aprofundamento da ciência da educação para formar o pesquisador e o especialista em educação. (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 248-9).

Ainda sobre a formação de professores, num viés mais voltado para a questão do professor generalista ou especialista, Bueno (1999) dá sua contribuição questionando a separação da formação do professor para a educação especial que na LDB nº 9.394/96 está concentrada no capítulo de educação especial e não no dos profissionais de educação. Para ele,

(...) o que se pode aqui apontar é a desintegração com relação à formação especializada, num documento em que a integração é a pedra de toque. Parece-me que, mais uma vez, se coloca a formação do professor especializado à parte da formação do professor em geral. Nesse sentido, continua implícita que essa formação se dê em bases diferentes que a do professor do ensino regular. (BUENO, 1999, p 21).

Outro apontamento do autor é a inclusão ou ampliação de habilitações específicas tanto em nível de graduação quanto de pós-graduação, no intuito de formar mão de obra especializada em educação especial, no cumprimento do prazo de cinco anos para que todas as unidades federativas mantenham, no mínimo, um curso desse tipo.

Bueno (1999) defende que:

(...) se não fizer parte integrante de uma política efetiva de diminuição do fracasso escolar e de uma educação inclusiva com qualidade, a inserção de uma disciplina ou a preocupação com conteúdos sobre crianças com necessidades educativas especiais pode redundar em práticas exatamente contrárias aos princípios e fundamentos da educação inclusiva: a distinção abstrata entre crianças que possuem condições para se inserirem no ensino regular e as que não possuem, e a manutenção de uma escola que, através de suas práticas, tem ratificado os processos de exclusão e de marginalização de amplas parcelas da população escolar brasileira. (BUENO, 1999, p. 18).

A argumentação de Bueno (1999) é que se a perspectiva de inclusão das crianças com NEEs necessita da preparação do professor da sala comum, significa que, ainda, por um longo período serão necessários os professores especializados. E independentemente da elevação da qualidade na preparação dos professores para o atendimento a essa clientela, ainda assim serão necessários os especialistas para a inclusão educacional.

Sobre a discussão de formação de professores do ensino comum, o autor se faz o seguinte questionamento:

Se se deve considerar que as formas de escolarização são tão ou mais importantes que as dificuldades específicas dos alunos, quer sejam eles deficientes ou não, quais os conteúdos sobre esses mesmos processos que precisam ser assimilados pelo professor de educação especial? (BUENO, 1999, p. 22).

O artigo acima tem o objetivo de discutir a formação generalista ou especialista do professor frente às políticas inclusivas vigentes, para o autor o problema não está nessa dicotomia, visto que:

Se, por um lado, a educação inclusiva exige que o professor do ensino regular adquira algum tipo de especialização para fazer frente a uma população que possui características peculiares, por outro, exige que o professor de educação especial amplie suas perspectivas, tradicionalmente centradas nessas características. (BUENO, 1999, p. 24).

Bueno (1999) defende que, se tais princípios forem colocados em prática, haverá uma real contribuição para ampliar-se efetivamente as oportunidades educacionais para qualquer criança, seja ela com necessidades educativas especiais ou não, ou seja, o que propõe a Educação para Todos que muitos países aderiram, a partir de 1981.

Freitas S. N. e Moreira (2009) apresentaram um estudo sobre a formação inicial de professores na perspectiva inclusiva, contemplando os cursos de licenciatura das Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). As autoras analisam, sobretudo, o movimento dado após a LDB nº 9.394/96 e as principais regulamentações que dela decorreram no âmbito nacional, como a Resolução CNE/CP nº 1/2002, a Resolução CNE/CP nº 2/2002 e o Decreto nº 5.626/2005.

Após se debruçarem sobre os documentos legais e suas exigências quanto à formação inicial para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, Freitas S. N. e Moreira (2009) discorrem sobre como está se configurando o movimento de reestruturação curricular desses cursos, uma vez que:

Compreendemos que analisar as matrizes curriculares é também uma das formas de tecer um olhar sobre como tem se materializado na universidade o desafio de se estruturar um currículo a partir da regulação das inúmeras determinações legais, em meio às demandas sociais postas aos cursos de formação de professores e a tentativa de superar a lógica racionalista e dicotômica inserida nesses cursos historicamente. (FREITAS, S. N.; MOREIRA, 2009, p. 2).

De acordo com Freitas S. N. e Moreira (2009), as duas universidades, a partir de 2003, em função da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, começaram a apresentar movimentos internos e discussões sobre a reformulação dos cursos de formação de professores. Na UFPR, foi criada a comissão para organização de propostas de reformulação dos cursos, com a intenção de definir princípios e objetivos comuns entre eles, “apontando procedimentos e estratégias que possibilitassem um trabalho articulado e mais integrado entre professores que atuam na formação pedagógica e professores e alunos dos cursos de formação específica.” (FREITAS, S. N.; MOREIRA, 2009, p. 4). Na UFSM, foi criado um fórum de licenciatura pela Pró-Reitoria de Graduação, anterior à Resolução, em 1999.

Embora as Resoluções apresentem um papel importante para as mudanças nas matrizes curriculares, foi o Decreto nº 5.626/05, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e insere a disciplina de Libras como obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em níveis médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, o qual determinou o maior impacto:

Podemos considerar que, sem dúvida, houve um avanço significativo na área da surdez, pois ocorreu um movimento político intenso, desencadeado pela comunidade surda e simpatizantes, pressionando instâncias governamentais, em diferentes níveis, a dar visibilidade e promoção social e educacional da Libras. (FREITAS, S. N.; MOREIRA, 2009, p. 9).

Se, por um lado, o fato da área da surdez, pelo Decreto nº 5626/05, teve uma contemplação total nos cursos de formação, por outro, as outras áreas ainda sofrem com a falta de aprofundamento de conteúdos necessários para a capacitação dos professores para uma escola inclusiva. Mesmo assim, pela força da lei, estão ocorrendo mudanças nas matrizes curriculares dos cursos de formação daquelas instituições, o que deve ocorrer também em outras universidades. Entretanto, as autoras alertam:

A letra da lei entrou em cena e se configurou, indicando a concretização de direitos, mas a conscientização e a concepção de uma formação inclusiva na sua totalidade ainda precisa ser conquistada, talvez porque ainda estejamos longe de uma sociedade inclusiva e de uma educação para todos que rompa com o paradigma da exclusão. (FREITAS, S. N.; MOREIRA, 2009, p. 12).

Por exigência de um discurso internacional, que pretende tornar a sociedade mais receptiva à diversidade, mudanças profundas têm ocorrido no sistema de educação, atingindo professores, alunos, pais e todos os profissionais da escola. Para tanto, faz-se necessária uma readequação profunda no cenário, no pensamento e no comportamento que envolvem todos esses atores na inclusão educacional. Mesmo que seja por força da lei, os cursos de formação docente precisam prever discussão, conscientização e conteúdos específicos para a formação inicial de professores a fim de prepará-los para o atendimento ao alunado com NEEs na sala de ensino comum.

### **3. POLÍTICAS EDUCACIONAIS E AÇÕES INSTITUCIONAIS NO CONTEXTO DA INCLUSÃO DAS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: EM FOCO A UFPR**

Neste capítulo, vamos abordar as principais políticas educacionais dirigidas à inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino superior, a partir dos anos de 1990, bem como as ações e iniciativas mais relevantes que a UFPR vem desenvolvendo, no que se refere à inclusão dessa demanda, sejam elas direcionadas às políticas institucionais de ingresso e permanência na instituição.

Para tanto, iniciaremos situando esta Instituição no seu contexto histórico. A Universidade Federal do Paraná é a mais antiga universidade brasileira e foi fundada em 1912. É oriunda da liderança de Victor Ferreira do Amaral que, em 19 de dezembro de 1912, estabeleceu a Universidade do Paraná. Inicialmente foi apoiada pelos Governos Estadual e Municipal, passando à instituição pública federal pela Lei nº 1.254, de 4 de dezembro de 1950, com sede e foro em Curitiba.

Segundo o relatório de gestão do exercício 2010, a missão da UFPR é contribuir com o desenvolvimento sustentável, priorizando a formação continuada do profissional-cidadão e produzindo, disseminando e apropriando o conhecimento de forma articulada com a sociedade. Nesse sentido, o relatório destaca que os principais valores da Instituição são os seguintes:

- Comprometimento com a construção do saber e formação de profissionais competentes e comprometidos socialmente;
- Ambiente pluralista, onde o debate público é instrumento de convivência democrática;
- Valorização dos Conselhos Superiores na construção de políticas universitárias;
- Preservação e disseminação da cultura brasileira;
- Gestão participativa, dinâmica e transparente, comprometida com melhores condições de trabalho e qualidade de vida;
- Tratamento isonômico dispensado pela Administração Central a todas as Unidades universitárias.

Atualmente a UFPR oferece ensino de graduação e pós-graduação, além de cursos técnicos e profissionalizantes. No total, são ofertados 111 cursos de graduação

presenciais e 2 a distância; 15 cursos profissionalizantes; 2 cursos de Ensino Médio Profissionalizantes; 119 cursos de especialização; 62 mestrados acadêmicos; 40 doutorados e 4 mestrados profissionalizantes.

Com o propósito de investir numa educação com qualidade e voltada para as necessidades da sociedade, a UFPR (2011) vem efetivando suas ações de ensino, pesquisa e extensão aliados ao compromisso social. Dentre elas, estão aquelas voltadas à inclusão social, ao atendimento dos acadêmicos, ao aperfeiçoamento dos servidores, além das ações em parceria com entidades e empresas, que visam ao benefício da sociedade em geral.<sup>8</sup> Entretanto, é preciso demarcar que o compromisso social das universidades no Brasil, principalmente com a democratização do acesso e permanência da população social e economicamente mais frágil da população, é algo relativamente novo. A sociedade brasileira se constitui alicerçada à exclusão social e educacional, assim como a projetos que não viabilizaram a construção da inclusão educacional.

Como nos lembra Moreira (2004), em face da complexidade e da amplitude da exclusão que marcou o ensino das pessoas com NEEs no Brasil, a busca por sua inclusão impõe-nos um olhar cauteloso e crítico. Nesse contexto, a universidade não pode se furtar de reagir diante da indiferença, da desigualdade, dos padrões e dos rótulos que discriminam e classificam diferença e inferioridade como sinônimos.

Segundo Dechich, Silva e Gomide (2008), com a chegada de alunos com necessidades educacionais especiais aos cursos de graduação nas universidades públicas, existe a necessidade emergencial de que os aspectos educacionais relacionados ao processo de atendimento acadêmico dessa demanda sejam debatidos, de modo que possam ser oferecidas condições mínimas de acesso e permanência dessa população no meio acadêmico.

A partir da década de 1990, a educação brasileira recebe a influência de um considerável número de dispositivos legais na forma de Leis, Decretos, Portarias, Resoluções e Instruções no âmbito da Legislação Federal, Estadual e Municipal, que encerram questões referentes às pessoas com necessidades especiais. Mais especificamente, com relação ao ensino superior começam a se concretizar as legislações que amparam o aluno com necessidades educacionais especiais. Entretanto, em meio a estas iniciativas, o quadro político-econômico-social nacional aponta o

---

<sup>8</sup> Trecho retirado no site da instituição. Disponível em: [http://www.ufpr.br/adm/templates/p\\_index.php?template=1&Cod=82&hierarquia=6.1.3](http://www.ufpr.br/adm/templates/p_index.php?template=1&Cod=82&hierarquia=6.1.3). Acesso em 29 de janeiro de 2011.

quanto o país está preso às articulações governamentais feitas junto aos organismos internacionais. As políticas para a educação superior se assentam à lógica do mercado, na qual padrões de avaliação como custo/benefício, quantidade/qualidade, velocidade de produção, eficiência na distribuição de tarefas, estão presentes na universidade pública, na tentativa de desvirtuá-la de sua função e consagra-la como uma instituição operacional.

Com relação à inclusão social e educacional da comunidade acadêmica com necessidades educacionais especiais, vale destacar as seguintes ações e iniciativas adotadas especificamente pela UFPR:

- criação de bancas especiais no concurso vestibular<sup>9</sup> a partir de 1991;
- criação do Grupo de Trabalho destinado ao tema das necessidades educacionais especiais, em 1996;
- aprovação da Resolução nº 37/04 – Conselho Universitário (COUN), em 2004, que estabelece e aprova Plano de Metas de Inclusão Racial e Social na Universidade Federal do Paraná.
- criação do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE), em 2006;
- aprovação da Resolução nº 70/08 – COUN, que aprimora as políticas de ingresso e de permanência de pessoas com deficiências na Instituição, através da ampliação de investimentos na infraestrutura física e de pessoal, bem como, aprova a destinação de 1 (uma) vaga em cada curso de graduação, de ensino profissionalizante e de ensino médio da UFPR para pessoas com deficiências, a partir do processo seletivo 2008/2009;
- Criação da CEPIGRAD (Coordenação de Estudos e Estudos Inovadores na Graduação), em 2009;
- criação do NAPA (Núcleo de Acompanhamento das Políticas Afirmativas), em 2009.

A seguir, apresentaremos de forma mais detalhada as ações e iniciativas mencionadas anteriormente, demonstrando a relação das políticas inclusivas locais e nacionais.

---

<sup>9</sup> Pessoalmente, já participei do quadro de colaboradores no atendimento aos alunos com NEEs nas bancas especiais do vestibular da UFPR e posso declarar, como testemunha, a atenção, o profissionalismo e a receptividade dispensados com extrema seriedade a esses candidatos.

As primeiras iniciativas via bancas especiais da UFPR consideravam apenas as pessoas com deficiências físicas e visuais. A partir de 1992, os candidatos com deficiências auditivas também começaram a ser atendidos. Com o passar dos anos, as necessidades contempladas foram ampliadas, assim como o número de candidatos à procura desse benefício. Esse processo foi impulsionado, em parte, pelo Aviso Circular MEC/GM nº 277, que as Instituições de Ensino Superior receberam em 1996. O documento apontava encaminhamentos para o processo de acesso do aluno com NEE ao Ensino Superior, especialmente no concurso vestibular, e ainda urgia que as IES desenvolvessem ações para a flexibilização dos serviços educacionais, de infraestrutura e de capacitação de recursos humanos, de modo a atender a permanência desses alunos na universidade (MOREIRA, 2004). Embora não seja absolutamente justo, uma vez que o vestibular por si só já se caracteriza como um sistema excludente, as bancas especiais fazem parte do processo de ingresso, entretanto, existe um longo caminho para a permanência desse alunado durante sua vivência na graduação, o que demanda uma ampla transformação, como bem aponta Moreira (2004, p. 50):

(...) as bancas especiais têm representado um mecanismo capaz de adequar as dificuldades e necessidades próprias das deficiências dos candidatos que possuem necessidades educacionais especiais. De certa forma, representam um caminho menos excludente do que naturalmente se apresenta um concurso classificatório como o vestibular. Apesar de objetivarem diminuir as dificuldades dos alunos, em termos de apoios didático-pedagógicos, não podem ser consideradas como uma proposta de ingresso alternativo ao ensino universitário. Portanto, precisam ser encaradas como uma ação que deve ocorrer em todas as instituições de ensino superior, posto que, por certo, são uma iniciativa que se engaja num projeto de transformação social. (MOREIRA, 2004, p. 50)

Além de um atendimento especializado no ingresso dos alunos com NEEs, as políticas e exigências do MEC resultaram, indiretamente, na necessidade de fomentar reflexão e discussão dentro da UFPR a respeito do tema de educação inclusiva. Decorrente dos esforços para manter um programa extinto em 1996 pela SESu – MEC, o PROLICEN – Programa de Licenciaturas, com foco na melhoria da qualidade de ensino nas licenciaturas, a UFPR, por meio da sua Pró-Reitoria de Graduação, redimensiona e institucionaliza o Licenciador. O programa, através de projetos que integram a Universidade e o ensino básico, tem como meta desenvolver um conjunto de ações que garantam a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, visando à melhoria da formação dos licenciados da UFPR. A partir dessa motivação, entre as iniciativas do Licenciador, é criado o Projeto “Analisando o ingresso, acesso e

permanência do aluno com necessidades especiais na UFPR – uma forma de discutir as ações educativas na Universidade”<sup>10</sup>. Observa-se que esse programa vem apoiando o projeto, por se tratar de uma iniciativa capaz de colaborar com a reflexão sobre o aluno com necessidades especiais nos cursos de licenciatura da Instituição.

Em 1997, foi criado o Grupo de Trabalho sobre a Pessoa com Necessidades Especiais (GTPNE), e alocado na Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) até meados de 2002. Este grupo colaborou para ampliar o campo de discussões acerca da pessoa com necessidades especiais na universidade, entretanto conseguiu efetivar ações mais incisivas na área da inclusão de pessoas com NEEs, sobretudo pela falta de vontade política existente na universidade naquele momento no sentido de assegurar um espaço oficial e efetivo relacionado à área das NEEs.

Em 1998 e 2000, a UFPR, por meio do Grupo de Trabalho sobre a Pessoa com Necessidades Especiais (GTPNE), publicou os Cadernos de Educação Especial I e II, no intuito de materializar o esforço e, acima de tudo, o ideal da tomada de consciência, por parte da Comunidade Universitária, de sua função e responsabilidade na formação de cidadãos plenos, sejam com necessidades especiais ou não.

No primeiro volume, com título “O Aluno com Necessidades Especiais e a Universidade: uma discussão urgente e necessária”, foram apresentados o Projeto Licenciar – UFPR no contexto das necessidades especiais, as discussões sobre esses alunos e a universidade, as ações e iniciativas da PROGRAD em relação ao tema, o Grupo de Trabalho<sup>11</sup> criado pela instituição sobre a pessoa portadora de necessidades especiais, o estágio curricular, o I Fórum de Educação Especial das Instituições de Ensino Superior do Paraná e o ciclo de reflexões sobre a universidade para todos.

O segundo volume, intitulado “Iniciativas, Atividades e Ações da UFPR acerca da pessoa com necessidades especiais”, lançado em 2000, apresenta as atualizações relativas às ações, as disciplinas ofertadas tendo o tema como foco, os encaminhamentos do Grupo de Trabalho, além de reflexões, encontros, artigos com sugestões a respeito da área das necessidades especiais.

Segundo Moreira (2010), o GTPNE, por meio de levantamentos anuais, palestras e contato com o alunado com NEEs e seus professores, revelou que as principais

---

<sup>10</sup> O projeto é coordenado pela professora Dra. Laura Ceretta Moreira.

<sup>11</sup> A PROGRAD, através da Coordenação Central dos Cursos de Graduação, ciente das demandas e da necessidade de enfrentamento dessas questões, promoveu a criação de um Grupo de Trabalho, que dedicou-se, nos anos de 1996 e 1997, a realizar um estudo sobre o estado da arte desta realidade na UFPR, considerando suas diferentes implicações.

dificuldades desses estudantes, sendo elas: aproximadamente 90% dos professores da Instituição desconheciam formas metodológicas e organizativas diferenciadas para esses estudantes; era grande a dificuldade de acessibilidade em muitos locais da universidade, tais como prédios em geral, bibliotecas, salas de aula e banheiros; não havia recursos e materiais de apoio na universidade; o desconhecimento da comunidade universitária sobre a temática das NEEs era muito grande e, por fim, a falta de apoio institucional e de uma política efetiva para as pessoas com NEEs na Instituição, eram concretas.

No cenário nacional, observa-se que no ano 2000 acontece o Censo da Educação Superior realizado pelo INEP, que incorporou no seu mapeamento o alunado com necessidades especiais. Nesse sentido, é importante salientar que o número de matrículas desses alunos nas Instituições de Educação Superior (IES) aumentou de 2.173 para 6.328, entre os anos 2000 e 2005. Mesmo que isto represente um incremento de 191% no número de alunos, revela o retrato da exclusão dessa demanda do ensino superior. Chamam a atenção ainda, nas estatísticas coletadas pelo Censo de 2005, os seguintes dados: são as IES públicas que concentram a maioria desses estudantes com 67% do total de matrículas, sendo que a maior parte das matrículas desses estudantes é registrada nas universidades (4.133), seguidas pelas faculdades e centros universitários: 1.181 e 786 matrículas, respectivamente. Esta radiografia em nível nacional demonstra o quanto é complexo o compromisso, sobretudo, da universidade pública, face à complexidade e à extensão da exclusão que marcou o ensino das pessoas com NEEs no Brasil.

Já com relação aos principais dispositivos legais entre o 2003 e 2005, ocorre a Portaria Ministerial nº 3.284/2003 e o Decreto Federal nº 5.626/05. A Portaria nº 3.284/2003<sup>12</sup> MEC/GM evidencia a responsabilidade das universidades públicas e privadas em assegurar condições básicas de acesso e permanência aos alunos com NEEs

---

<sup>12</sup> Dentre esses requisitos, a referida Portaria determina que a acessibilidade aos alunos com necessidades educacionais físicas compreenderão, no mínimo: a) eliminação de barreiras arquitetônicas para circulação do estudante, para permitir acesso aos espaços de uso coletivo; b) reserva de vagas em estacionamentos nas proximidades das unidades de serviço; c) construção de rampas com corrimãos ou colocação de elevadores, para facilitar a circulação de cadeira de rodas; d) adaptação de portas e banheiros com espaço suficiente para permitir o acesso de cadeira de rodas; e) colocação de barras de apoio nas paredes dos banheiros; f) instalação de lavabos, bebedouros e telefones públicos em altura acessível aos usuários de cadeira de rodas. Quanto aos alunos surdos e com deficiência visual, a Portaria esclarece que é compromisso formal da IES, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno conclua o curso, manter sala de apoio equipada com máquina de datilografia e impressora em braile acoplada ao computador, sistema de síntese de voz, gravador e fotocopiadora que amplie textos, software de ampliação de tela e outros equipamentos para estudantes com NEEs visuais. As IES devem, ainda, oferecer intérprete de língua de sinais, especialmente durante a realização de testes; e flexibilidade na correção das provas escritas, dentre outros itens que precisam ser cumpridos com relação aos alunos surdos.

físicas e sensoriais. Determina, também, que na avaliação das condições de oferta de cursos superiores – para autorizá-los, reconhecê-los e renová-los – sejam incluídos requisitos de acessibilidade de pessoas com necessidades especiais.

O segundo dispositivo legal a ser destacado é o Decreto Federal nº 5.626/05, que institui um novo cenário político em relação ao reconhecimento da diferença linguística dos surdos, em que se destacam as seguintes diretrizes: inclusão de Libras como disciplina obrigatória em cursos de formação de professores; formação de docentes e tradutores e intérpretes de Libras em cursos de Letras; certificação da proficiência linguística em Libras, em exame nacional; concessão de implantação de escolas e classes bilíngues em que a Libras e o português escrito sejam as línguas de instrução, entre outras medidas de impacto.

Entre os anos 2001 e 2004, observam-se poucas ações e iniciativas da UFPR com relação à inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais. Entretanto, em 2005, reinicia-se a discussão na universidade no sentido de organizar um programa efetivo para esta área, resultando no programa UFPR SEM BARREIRAS – INCLUIR COM QUALIDADE. Naquele momento, inicia-se na UFPR, nas dependências da PROGRAD, a reforma de uma área física que iria sediar um Núcleo de apoio às pessoas com NEEs, bem como a organização estrutural e de pessoal para tal núcleo.

Também em 2005, por meio da Secretaria de Educação Superior – SESu e da Secretaria de Educação Especial – SEEsp, o MEC institui o Programa Incluir, dirigido às Instituições Federais de Ensino Superior, e apoia programas ou projetos que garantam o acesso e permanência em igualdade de oportunidades para estudantes com necessidades especiais. A UFPR encaminha seu projeto intitulado: UFPR SEM BARREIRAS – INCLUIR COM QUALIDADE, que é aprovado no Programa Incluir.

O Programa Incluir é a primeira iniciativa do MEC dirigida às IFES em termos de financiamento de ações ligadas à área das necessidades especiais no ensino superior. Embora o recurso dirigido às instituições que tiveram seus projetos/programas aprovados, dificilmente seja o suficiente para sanar as incompletudes históricas no contexto da acessibilidade física, didática e pedagógica, que sedimentaram o cotidiano das universidades públicas na área das necessidades especiais, deve ser considerada como uma importante iniciativa inclusiva.

Nesse sentido, há que se registrar ainda que a universidade pública não pode ser tomada como a única responsável pela inclusão, mas como parte integrante da implementação de políticas públicas que garantam apoio financeiro às ações e

iniciativas neste contexto. O Programa Incluir, juntamente com o cenário das políticas afirmativas inseridas na UFPR, por meio da Resolução 37/94, foi de grande importância para a Instituição efetivar suas ações e iniciativas para uma perspectiva inclusiva.

Em 2004, a universidade aprovou seu Plano de Metas de Inclusão Racial e Social, por meio da Resolução 37/04, que destina 20% de suas vagas para a inclusão racial, ou seja, disponibilizadas para estudantes pertencentes ao grupo racial negro que possua traços fenotípicos que os caracterize como de cor preta ou parda. Da mesma forma, das vagas oferecidas para os cursos, 20% se destinam para a inclusão social, isto é, para estudantes que tenham realizado todo o ensino fundamental (1ª a 8ª séries) e o médio exclusivamente em escola pública no Brasil, entendidas como tais aquelas mantidas e administradas pelo poder público. A UFPR também passou a disponibilizar, anualmente, 10 vagas suplementares para serem disputadas exclusivamente por estudantes indígenas residentes no território nacional.

Diante desta conjuntura, em 2006, foi criado o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais – NAPNE, vinculado à PROGRAD. Trata-se de um centro de referência para alunos, professores e servidores da universidade, que contou, sobretudo, na sua fase de implantação com o apoio financeiro e técnico do Programa Incluir (MEC/SESU). A estrutura do núcleo conta com duas salas amplas onde estão o laboratório de acessibilidade, sala para atendimento privativo a alunos, sala para atendimento psicológico, sala acústica para gravação e sala de videoconferência. Ainda, em uso compartilhado com a PROGRAD, um auditório, salas para cursos e reuniões e banheiro adaptado. Cumpre ressaltar, que no sentido de ampliar o acompanhamento dos alunos com NEEs, em 2008 foi inaugurado o LABNAPNE (Laboratório do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais), no setor Litoral da UFPR, situado na cidade de Matinhos, litoral paranaense. O LABNAPNE está anexado às dependências da biblioteca daquele setor e recebeu apoio dos recursos enviados pelo Programa Incluir em 2008. O LABNAPNE possui um laboratório de acessibilidade e trabalha de forma articulada com o NAPNE.

Desde sua formação, o NAPNE tem realizado eventos na área das necessidades especiais, como o Seminário de Altas Habilidades/Superdotação, que acontece anualmente desde 2008; e oferecido cursos tanto para a comunidade universitária quanto para professores da Rede Pública de Ensino. Entre os quais, podemos citar os de Libras, Braille, Tecnologias Assistivas e Acessibilidade e Neurociência. O Núcleo também abriga projetos de pesquisa e extensão e grupos de estudos nas áreas de Altas

Habilidades/Superdotação e Surdez. Além disso, o NAPNE passou a coordenar as bancas especiais nos concursos vestibulares da Instituição, a organizar a aplicação local do Exame Nacional de Proficiência em Libras (PROLIBRAS) e sediar e coordenar o curso de graduação a distância de Letras-Libras. O Prolibras certifica pessoas, surdas ou ouvintes, fluentes em Libras, aprovadas no exame de proficiência em Libras, interessadas em ser professores ou instrutores da Libras, sobretudo, nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia e pessoas, ouvintes, fluentes em Libras, aprovadas no exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras que desejem exercer esta função, principalmente, nas instituições de ensino. Por sua vez o Curso de Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras tem como objetivo formar professores de Libras, e o Bacharelado tem como objetivo formar tradutores/intérpretes de Libras/Português. O público-alvo da Licenciatura são instrutores surdos de Libras e surdos fluentes em língua de sinais que tenham concluído o ensino médio, e o público-alvo do Bacharelado são ouvintes fluentes em língua de sinais que tenham concluído o ensino médio.

Ressalta-se, ainda que dentre os serviços oferecidos estão: intérprete de Libras, apoio para alunos da pós-graduação na organização de projetos de pesquisa, escaneamento, digitalização e correção de livros e textos, apoio didático-pedagógico para alunos e professores. São 340 horas mensais destinadas a esses atendimentos, graças ao trabalho de bolsistas do projeto Licenciar: “necessidades Educacionais Especiais e o Processo de Ensino e Aprendizagem nos Cursos de Licenciatura da UFPR”, citado anteriormente.

Mesmo diante dessas ações, observa-se que há também outras barreiras a serem superadas, como as arquitetônicas. Na pesquisa realizada por Moreira (2004)<sup>13</sup>, 100% dos alunos entrevistados observaram que “há na universidade barreiras arquitetônicas que dificultam e, em alguns casos, impedem as pessoas que possuem dificuldades ou deficiências motoras, temporárias ou permanentes, de se locomover adequadamente no interior da instituição ou até mesmo chegar a suas dependências”. (MOREIRA, 2000, p. 72)

Algumas ações têm sido implantadas a esse respeito pela UFPR, mas observa-se que há um longo caminho a percorrer com relação à acessibilidade. A UFPR vai completar 100 anos em 2012, muitos de seus prédios são antigos e tombados, o que

---

<sup>13</sup> “Universidade e alunos com necessidades educacionais especiais: das ações institucionais às práticas pedagógicas”. A autora entrevistou alunos com necessidades especiais de cursos de graduação da UFPR.

dificulta enormemente as adaptações arquitetônicas. Exemplo disso é o prédio D. Pedro I, no campus da Reitoria, o edifício possui duas entradas, ambas com escadas, mas rampa só existe de um lado da rua, do outro temos a escadaria que dá acesso ao estacionamento do prédio. Contudo, a rampa construída está fora das normas e as vagas para deficientes não possuem espaços laterais suficientes para a cadeira de rodas. Durante a reforma ocorrida no prédio, as vagas foram interditadas por tapumes. Ou seja, mesmo com algumas atitudes, sem adaptação adequada, conscientização da comunidade e fiscalização do uso, a acessibilidade fica anulada e o aluno impedido de chegar até a sala de aula.

A acessibilidade é um aspecto fundamental na vida das pessoas. Não atentar a ela retira dos indivíduos deficientes e/ou com mobilidade reduzida a possibilidade de participação plena na sociedade. O conhecimento que se tem atualmente sobre acessibilidade é uma construção coletiva de muitos anos e a universidade tem sido o local por excelência do desenvolvimento e da sistematização desse conhecimento. No entanto, contraditoriamente, na própria universidade ainda há um grande desconhecimento acerca das dificuldades enfrentadas pelos deficientes físicos, assim como ambientes sem acessibilidade. (UFPR/PROGRAD, 2010, p. 116-7)

Outra importante alteração ocorrida referente ao processo de acesso dos alunos com deficiência aconteceu em 2008, quando o Conselho Universitário aprovou a Resolução nº 70/08-COUN, que aprimora as políticas de ingresso e de permanência de pessoas com deficiências na Universidade Federal do Paraná, através da ampliação de investimentos na infraestrutura física e de pessoal, além de aprovar a destinação de 1 (uma) vaga em cada curso de graduação, de ensino profissionalizante e de ensino médio da UFPR para pessoas com deficiências, a partir do processo seletivo 2008/2009.

A Resolução nº 70/08-COUN enfatiza que a normatização sobre a destinação e sobre a forma de ocupação das vagas para pessoas com deficiências se dará através dos editais dos processos seletivos. Ressalta ainda que, em relação à permanência desses estudantes na universidade, é preciso observar a importância de se adotar programas de apoio acadêmico psicopedagógico aos alunos, bem como a necessidade de se instalar tutoria para todos os estudantes que demonstrarem dificuldades no acompanhamento das disciplinas.

As diretrizes gerais sobre o processo de acesso às vagas suplementares estão descritas nos editais do concurso vestibular da instituição. Vale destacar que o candidato para se inscrever no sistema de reserva de vagas não poderá possuir curso superior. Também participará do processo seletivo em igualdade de condições com os demais candidatos, no que diz respeito à possibilidade de inscrição através de cotas sociais,

cotas raciais ou concorrência geral, ao conteúdo das provas, aos critérios de aprovação, aos dias e horários da aplicação das provas e à nota mínima exigida. Cumpre salientar que, ao final da 2ª fase, os candidatos com deficiência que não tenham obtido classificação no curso dentro do limite de vagas previstas em sua categoria de concorrência terão seus escores relacionados em ordem decrescente pelo Núcleo de Concursos, sendo que a vaga para deficientes será destinada àquele que tiver obtido o melhor desempenho dentre esses.

Para coordenar o processo de acesso pelo sistema de vagas foi criada a banca de verificação<sup>14</sup>, composta por professores e técnicos da UFPR, tais como: pedagogo, educador especial, psicólogo, médicos de diversas especialidades, assistente social, fisioterapeuta, fonoaudiólogo, terapeuta educacional e intérprete de Libras. A principal função da banca de verificação é a de analisar a documentação encaminhada pelos candidatos e realizar uma entrevista com os mesmos. O candidato que teve indeferido seu pedido para concorrer às vagas especiais pode participar do concurso vestibular pela via da concorrência geral, ou se for o caso, pelas cotas sociais ou raciais.

Desde que instaurado o processo de reserva de vagas em 2008, foi possível constatar que o número de candidatos que buscam as bancas especiais não teve alteração significativa com relação aos últimos oito anos na UFPR. Essa situação reflete a exclusão vivenciada pelos alunos com deficiência ao longo da educação básica, sobretudo no ensino médio. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), até o ano de 2008, apenas 0,05% dos alunos com necessidades educacionais especiais no Brasil tinham acesso à educação superior.

Em 2009, acontece uma importante alteração: trata-se da criação da CEPIGRAD (Coordenação de Estudos e Pesquisas Inovadoras na Graduação) que passa a articular ações e iniciativas nas diversas áreas do conhecimento que contribuam com programas e pesquisas inovadoras na graduação, além de acompanhar e implementar políticas inclusivas e afirmativas da UFPR, destinadas aos cotistas raciais, aos indígenas e aos alunos com necessidades educacionais especiais. Esta coordenação passa a incorporar o NAPNE, o NEAB (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros) e, mais recentemente, o NUEI<sup>15</sup> (Núcleo Universitário Indígena).

---

<sup>14</sup> Ocorre após o encerramento da inscrição para o processo seletivo do vestibular e seu resultado é divulgado antes do início do mesmo.

<sup>15</sup> Encontra-se em fase de organização.

A constituição de uma coordenação que congrega professores, pesquisadores, alunos e comunidade em geral ligados às ações afirmativas e inclusivas é fundamental para ampliar políticas inclusivas de grupos que historicamente foram discriminados e excluídos, como os negros, os deficientes, os superdotados e os indígenas. Assim como acompanhar, rever e planejar uma educação que prime pela inclusão.

Este novo cenário na universidade demonstra a importância de uma boa organização administrativa e didática que busque contemplar a educação inclusiva, o respeito às diferenças e a igualdade de oportunidades para todos os alunos.

As ações e iniciativas, aqui evidenciadas como elementos constituintes da trajetória da UFPR na área das políticas às pessoas com necessidades educacionais especiais, demonstram o quanto às ações isoladas e descontínuas estiveram presentes até meados dos anos 2000. Apontam também o quanto as mudanças ocorridas nesta área, na UFPR, estiveram vinculadas às determinações legais e à vontade política de seus gestores, situação esta que pode ser compreendida devido a inúmeros fatores, dentre eles o precário conhecimento que a comunidade universitária possui sobre a pessoa que apresenta necessidades educacionais mais específicas e que, portanto, não se enquadra aos padrões instituídos academicamente.

## **4. METODOLOGIA E TRAJETÓRIA DA PESQUISA**

### **4.1 Pressupostos metodológicos**

A metodologia foi pautada nos pressupostos da pesquisa qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen (1994), esse tipo de estudo envolve a obtenção de dados descritivos, enfatiza mais o processo do que o produto e preocupa-se em retratar a perspectiva dos participantes.

Além disso, utilizando uma postura reflexiva, o pesquisador qualitativo procura minimizar suas crenças, seus fundamentos e suas experiências de vida que possam se relacionar com o tema proposto. O objetivo principal, nesse caso, é o de não interferir na coleta de dados, nem na obtenção dos dados dos indivíduos para que estes sejam descritos exatamente como são demonstrados. (SAMPIERI *et al.*, 2006).

A metodologia foi dividida em duas fases. Na primeira, detivemo-nos na pesquisa documental, com o intuito de buscarmos elementos e aspectos relevantes para um maior aprofundamento sobre as informações que se mostram importantes para a discussão sobre a formação inicial de professores. A segunda fase foi desenvolvida a partir de entrevistas semi-estruturadas com professores de três cursos de licenciatura da UFPR, previamente selecionados, conforme critérios abaixo descritos.

### **4.2 Fase 1 – pesquisa documental**

O motivo que nos levou a optar pela pesquisa documental foi a contribuição quanto à riqueza de dados que esse método qualitativo oferece, “embora pouco explorada não só na área da educação como em outras áreas de ação social, análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

De acordo com Triviños (1987, p. 111) “a ‘análise documental’ (...) fornece, ao investigar a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informação sobre leis estaduais de educação, processos e condições escolares, planos de estudo, requisitos de ingresso, livros-texto etc.”

Segundo Lüdke e André (1986, p. 38), os documentos incluem “leis e regulamentos, normais, pareceres, cartas memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares”.

Considerando a principal característica da pesquisa documental enquanto fonte primária dos dados (MARCONI; LAKATOS, 1990), debruçamo-nos tanto em documentos legais disponíveis nos sites oficiais quanto em documentos de acesso restrito, como os Projetos Político-Pedagógicos – PPPs, dos cursos presenciais de licenciatura da UFPR do campus da cidade de Curitiba. Para a análise dos PPPs, respeitamos uma lista de itens<sup>16</sup>, a qual pudesse ser usada, posteriormente, como critério de seleção dos cursos a serem pesquisados com maior profundidade.

A análise iniciou-se em março de 2010, período em que mergulhamos nos PPPs de todos os cursos de licenciatura, e prosseguiu até a conclusão da dissertação. Os documentos foram acessados na sede da Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD), uma vez que os arquivos não poderiam ser retirados para consulta externa. Foi solicitada, previamente, uma autorização na PROGRAD, no dia 6 de janeiro de 2010, a fim de nos organizarmos com horários e disponibilidade dos profissionais do setor:

Por causa da não circulação dos documentos, é também necessário que o pesquisador adeque seu horário de trabalho ao horário de funcionamento da instituição de guarda, bem como à possibilidade de dispor ou não de equipamentos como computador, scanner, máquinas fotográficas ou reprográficas. Estes constrangimentos de tempo, espaço e permissão de uso devem ser levados em consideração quando se vai pesquisar em arquivos. (CASTRO, 2008, p. 37).

Após a análise das propostas curriculares dos 14 cursos presenciais de licenciatura, do campus de Curitiba, foram eleitos três, aqui identificados como L1, L2 e L3, que tiveram a reformulação do projeto político-pedagógico aprovada após a Resolução Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 2/2002, por se tratar do documento oficial mais recente sobre formação de professores; e que já tivessem tido alunos com NEEs em seus programas.

Em tempo, a pesquisa documental foi indispensável para o estudo das propostas curriculares dos cursos de licenciatura e dos documentos oficiais vigentes na área da formação inicial de professores para a educação básica. Em linhas gerais, os

---

<sup>16</sup> Ano de reformulação curricular do curso;

Documentos que fundamentam o projeto político-pedagógico;

Disciplinas obrigatórias que abordam diretamente em sua nomenclatura o tema da inclusão, necessidades especiais, educação especial, diversidade;

Disciplinas optativas que abordam diretamente em sua nomenclatura o tema da inclusão, necessidades especiais, educação especial, diversidade;

Infraestrutura constante no documento.

documentos oficiais analisados foram: LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; Resoluções CNE/CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001 e CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002; Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; o Decreto que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000; Portaria nº 1793, de 27 de dezembro de 1994, que recomenda a inclusão de disciplina “Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”, nos cursos de Pedagogia e em todas as Licenciaturas; e Resolução nº 02/10-CEPE, que aprova ajuste curricular nos cursos de graduação licenciatura, para atendimento ao Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, da Presidência da República, que trata da inclusão da disciplina de LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais como obrigatória nos currículos dos Cursos de Graduação do Ensino Superior.

Ainda foram importantes fontes para a pesquisa documental todos os relatórios do Núcleo de Atendimento às Pessoas de Necessidades Especiais (Napne), cedidos pela unidade, do período de 2006 até 2010. Graças a esses documentos, pudemos conhecer, e identificar o caminhar e os serviços oferecidos pelo núcleo.

### **4.3 Fase 2 – Entrevistas**

A investigação sobre o conhecimento e a visão do processo de formação inicial nos cursos de licenciatura, na perspectiva dos docentes, se deu por meio da realização de entrevistas semiestruturadas, as quais se basearam “em um guia de assuntos ou questões e o pesquisador tem a liberdade de introduzir mais questões para precisão de conceitos ou obter maior informação sobre os temas desejados”. (SAMPIERI, *et al.*, 2006, p. 381).

#### **4.3.1 Instrumentos de pesquisa**

O instrumento de pesquisa foi construído considerando ações e iniciativas da UFPR frente às necessidades educacionais especiais, os documentos oficiais vigentes, as grades curriculares e os projetos político-pedagógicos dos programas, a fim de levantar dados mais consistentes para análise e contraponto entre fundamentação

teórica, legislação e realidade na formação inicial de professores dentro da perspectiva da educação inclusiva.

Foram utilizados dois instrumentos de pesquisa (Apêndices A e B), um para a coordenação e outro para os professores, que descreveremos como A e B, respectivamente. Em ambos os casos, nos valem de entrevista semiestructural.

O instrumento A foi composto por três blocos, o primeiro voltado para caracterização do sujeito, com dez perguntas sobre gênero, formação, experiência em docência e em coordenação; o segundo bloco trouxe cinco questões, transitando pelos temas: reformulação curricular, papel do professor e ações institucionais da UFPR; e o último bloco foi aberto para sugestões sobre o tema da pesquisa.

O instrumento B também foi constituído por três blocos, igualmente o primeiro focava a caracterização dos sujeitos, contendo perguntas similares às do instrumento A, entretanto, com foco na docência; já o segundo bloco teve quatro questões sobre a formação inicial e as ações institucionais da UFPR; e o terceiro e último bloco permitiu aos entrevistados opinarem sobre o tema da pesquisa.

#### **4.3.2 Participantes**

Somente após a análise documental foi possível selecionar os participantes que seriam entrevistados. O contato, tanto com a coordenação quanto com os professores, foi feito por telefone ou por e-mail. De modo aleatório, respeitando disponibilidade de horário, selecionamos uma pessoa da coordenação de cada curso, a qual poderia ser o vice ou o próprio coordenador, desde que tivesse participado da coordenação no último ano, mesmo se estivesse deixando a coordenação no momento da entrevista. Damos preferência para professores que já tivessem ministrado disciplina ligada à educação especial ou às políticas afirmativas e, além disso, selecionamos professores que não tivessem relação alguma com o tema para obtermos uma visão mais ampla do cenário, bem como da visão e percepção dos professores sobre a problemática da nossa pesquisa. Alguns professores foram indicados pelos coordenadores, outros indicados pelos próprios colegas. Nossas entrevistas somaram um total de 12 sujeitos, sendo três professores-coordenadores<sup>17</sup> e nove docentes.

---

<sup>17</sup> Os professores-coordenadores serão tratados apenas como coordenadores, a fim de não confundir a análise, ou seja, quando falarmos de docentes ou professores, estamos nos remetendo somente aos professores que não exercem função de coordenação.

Quanto aos procedimentos para a realização de entrevista semiestruturada com os sujeitos, pedimos autorização para gravação em áudio, assinatura do termo de consentimento de utilização das respostas (Apêndice C), com compromisso de sigilo e apresentamos o tema da pesquisa, bem como a definição de que nos referíamos ao termo Necessidades Educacionais Especiais, presente nas questões dos instrumentos. Esses passos foram importantes para os entrevistados e entrevistadas começarem, aos poucos, a estabelecer um laço de confiança, já que, entre profissionais próximos da área da educação especial, tínhamos vários sujeitos alheios a esse conteúdo. Para tanto, seguimos orientação de Franco M. L. P. B. (2004, p. 12) sobre o assunto:

(...) a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro de si, expectativas e sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação. A intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações; pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra (...)

Para o sigilo dos entrevistados, substituímos os nomes verdadeiros por nomes fictícios, também não incluímos as respostas sobre formação, pois em quase a totalidade dos casos, os entrevistados possuem graduação na área em que atuam, exceção para apenas uma dos entrevistados, que tem formação em outro curso, entretanto, possui mestrado e doutorado voltados para sua área. Embora tenhamos especificados os cursos selecionados, procuramos manter o máximo de anonimato possível. Portanto, dividimos os cursos em L1, L2 e L3; os sujeitos da coordenação em C1, C2 e C3 (tabela 1); e os professores em P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8 e P9 (tabela 2). Não se menciona que sujeito está relacionado a qual curso.

|    | Nome     | Sexo | Exp. ES | Exp. UFPR | Exp. EB |
|----|----------|------|---------|-----------|---------|
| C1 | Salvador | M    | 9       | 4         | 0       |
| C2 | Frida    | F    | 8       | 5         | 7       |
| C3 | Jean     | M    | 13      | 10        | 5       |

Tabela 1: sujeitos da coordenação.

Dos três professores-coordenadores, dois são do sexo masculino, um do sexo feminino; dois possuem experiência na Educação Básica e todos têm experiência no

Ensino Superior há mais de 8 anos, ou seja, posterior à Resolução CNE/CP n° 2/2002, tornaram-se docentes universitários já no período da política educacional vigente.

|    | Nome      | Sexo | Exp. ES | Exp. UFPR | Exp. EB |
|----|-----------|------|---------|-----------|---------|
| P1 | Mafalda   | F    | 5       | 3         | 28      |
| P2 | Virginia  | F    | 35      | 35        | 0       |
| P3 | Tom       | M    | 9       | 9         | 0       |
| P4 | Clarice   | F    | 7       | 7         | 5       |
| P5 | David     | M    | 25      | 18        | 3       |
| P6 | Florabela | F    | 13      | 13        | 0       |
| P7 | Jack      | M    | 35      | 24        | 0       |
| P8 | Nick      | M    | 10      | 7         | 0       |
| P9 | Anne      | F    | 2       | 2         | 0       |

Tabela 2: professores.

Dos 9 docentes, 5 são do gênero feminino e 4 do masculino. Considerando os dois grupos entrevistados, temos no Ensino Superior, ao contrário do que acontece na Educação Básica, um corpo docente formado equivalentemente por homens e mulheres. Por outro lado, somente 3 dos 9 professores exerceram magistério na Educação Básica, desses, 2 mulheres e 1 homem. É interessante observar o tempo de experiência dos participantes docentes, embora 2 tenham tempo inferior a 5 anos, o restante transita entre 7 e 35 anos de experiência, sendo que 4 deles só exerceu a docência na UFPR e 3 têm a maior parte da sua experiência vivenciada nessa instituição. Esses dados são importantes para as questões sobre ações e iniciativas oferecidas pela UFPR acerca do tema da pesquisa, bem como a experiência desses professores com alunos com NEEs na universidade.

#### 4.4 Análise de conteúdo

A análise dos dados foi desenvolvida considerando os pressupostos da pesquisa qualitativa e da análise de conteúdo, ancorada nos estudos de Bardin (1979), Minayo (2008) e Franco (2005). Segundo Bardin (1979, p. 42), a análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando a obter, por procedimentos

sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”. Já para Franco (2005, p.13) “o ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem”, pois esta expressa, necessariamente, um significado, um sentido.

Outro aspecto relevante apontado por Minayo (2008), que nos impulsionou a complementar a pesquisa documental com as entrevistas realizadas, é a contribuição que o trabalho de campo pode trazer para uma pesquisa como a nossa:

O trabalho de campo é, portanto, uma porta de entrada para o novo, sem, contudo apresentar-nos essa novidade claramente. São as *perguntas que fazemos para a realidade*, a partir da teoria que apresentamos e dos conceitos transformados em tópicos de pesquisa que nos fornecerão a grade ou a perspectiva de observação e de compreensão. Por tudo isso, o trabalho de campo, além de ser uma etapa importantíssima da pesquisa, é o contraponto dialético da teoria social. (MINAYO, 2008, p. 76)

A partir da transcrição e análise das respostas obtidas nas entrevistas realizadas, partimos para a categorização, definida por Bardin (1979, p.145) como:

“uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão das características comuns destes elementos.”

A categorização se deu por área temática, considerando o tema como “unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (BARDIN, 1979, p. 105). Com isso, estabelecemos três grandes eixos para análise das entrevistas: formação inicial e continuada, ações e iniciativas da UFPR e educação inclusiva.

O primeiro contempla informações sobre a formação pedagógica das licenciaturas; a identificação ou distanciamento do entrevistado com a perspectiva da educação inclusiva, bem como a relação que ele estabelece enquanto formador de professor com a educação inclusiva.

O segundo eixo traz os conhecimentos e críticas que os entrevistados apresentam quanto às ações e iniciativas que a UFPR oferece frente às necessidades educacionais especiais, além da trajetória da instituição para uma educação inclusiva.

O eixo final abrange os aspectos relacionados à experiência dos entrevistados com alunos com necessidades educacionais especiais durante seu percurso profissional; posição e opinião a respeito da inclusão de alunos com NEEs no ensino comum de um modo geral; e elementos que revelam a prática dos entrevistados enquanto professores de alunos com NEEs no Ensino Superior.

## **5. PERSPECTIVAS E REFLEXÕES FRENTE ÀS AÇÕES INSTITUCIONAIS, À FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Não é possível discutir a educação sem considerar a influência que o trabalho do professor exerce sobre ela. E discutir o trabalho docente, na atualidade, é questionar a sua formação, a que ele foi preparado a enfrentar na sala de aula que lhe aguarda. Quando o assunto é educação inclusiva, a discussão acerca da capacitação adequada se agrava e, inevitavelmente, o foco recai sobre as instituições formadoras de professores. Sendo nosso lócus de pesquisa a UFPR, nosso olhar é apontado para o papel da universidade e o que a sociedade espera dela:

Julgamos que a Universidade deve ser vista, ao mesmo tempo, como uma agência questionadora desse mesmo saber e, ainda, como uma agência criadora de novos saberes; deve ser, também, uma instituição instigadora, onde a curiosidade, a ousadia e a iniciativa sejam estimuladas. Considera-se, também, que esta mesma universidade existe em função de uma dada realidade histórica, política e social, da qual é fruto e sobre a qual deve atuar e intervir (VASCONCELOS, 2000, p. 9).

Posto isto, objetivamos construir este capítulo alicerçado às entrevistas realizadas e a bibliografia referente à temática em estudo, para tanto buscaremos elucidar elementos que revelem como os professores alvo desta pesquisa e a UFPR estão constituindo, fomentando e delineando caminhos para uma formação inicial e continuada que ofereçam estratégias para uma educação inclusiva.

Os dados coletados nas entrevistas foram categorizados em três grandes eixos temáticos: educação inclusiva, ações institucionais da UFPR e formação inicial e continuada de professores. Segundo Bardin (1979, p. 147), “a análise de conteúdo assenta implicitamente na crença de que a categorização (passagem de dados em bruto a dados organizados) não introduz desvios (por excesso ou por recusa) no material, mas que dá a conhecer índices invisíveis, ao nível dos dados em bruto.”

A ordem tem um propósito crescente de informações coletadas pelas entrevistas até o foco principal, que é a formação inicial de professores. Antes, apresentamos aspectos evidenciados pelos entrevistados quanto à educação inclusiva e, em seguida, aos conhecimentos que os docentes têm sobre as ações e iniciativas que a UFPR tem adotado acerca das necessidades especiais.

## 5.1 A Educação Inclusiva no Olhar do Professor

Quando limitamos a participação de uma pessoa na sociedade, restringimos as suas possibilidades de independência, determinando, a despeito das suas escolhas, o nível do seu desenvolvimento. Quanto mais profundo esse limite, mais excludente se revela. A crueldade desse processo é o mascaramento da prisão a que confinamos esses seres humanos, usurpando um dos direitos mais valiosos, conquistado ao longo da nossa história, o da liberdade, no seu mais amplo sentido e alcance. A liberdade de expressão, a liberdade de ir e vir, a liberdade de existir. Com isso, não só desrespeitamos o Artigo I, da Declaração Universal dos Direitos Humanos, como ignoramos o fato de que “todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade”. (UNESCO, 1948).

A educação inclusiva, como apontamos no capítulo 2, é o resultado, sobretudo, da luta da sociedade civil organizada em reconhecimento à participação, à igualdade e ao acesso aos direitos sociais das pessoas com necessidades especiais, em resumo, à liberdade de desenvolvimento enquanto cidadãos, sujeitos e seres humanos. A eficácia e a efetividade dessa postura social, que a comunidade mundial vem adotando, exige um novo comportamento da sociedade, um novo pensar, um novo olhar para as pessoas que apresentam deficiência, transtornos globais ou altas habilidades/superdotação. É necessário um trabalho coletivo para o cumprimento aos compromissos assumidos diante da política inclusiva:

A comunidade é o vínculo que une os alunos e os professores, de maneira especial, a algo mais importante do que eles próprios: valores e ideais compartilhados. Eleva tanto os professores quanto os alunos a níveis mais elevados de autoconhecimento, compromisso e de desempenho – além do alcance dos fracassos e das dificuldades que enfrentam em suas vidas cotidianas. A comunidade pode ajudar os professores e os alunos a serem transformados de uma coleção de “eus” em um “nós” coletivo, proporcionando-lhes, assim, um sentido singular de identidade, de pertencer ao grupo e à comunidade. (SERGIOVANNI *apud* STAINBACK W; STAINBACK, S., 1999, p. 13)

A educação exerce papel fundamental na trajetória da inclusão social e a universidade, enquanto espaço de ensino, pesquisa e extensão, é essencial na busca de

uma educação que prime pela inclusão. Nesse sentido, é essencial que os currículos dos cursos de formação de professores, bem como os formadores de formadores, ultrapassem a perspectiva da pseudo-inclusão.

Para Severino (2003), a formação de professores deve oferecer aos futuros docentes clareza quanto aos objetivos e especificidades do ensino, para tanto deve levar em conta as condições socioeconômicas dos alunos, suas diferenças e as histórias de suas culturas e seus pertencimentos a um determinado contexto.

A partir dessas considerações, indagamos aos professores alvo deste estudo dois questionamentos, que pretendiam explorar aspectos relativos à educação inclusiva, que são os seguintes:

**Você já teve algum aluno com necessidades educacionais especiais? Qual necessidade? Em caso afirmativo, descreva essa(s) experiência(s).**

**Qual sua opinião sobre a inclusão educacional de alunos com NEEs na educação básica? E na Universidade?**

Teceremos a seguir alguns relatos dos professores referentes ao primeiro questionamento descrito acima:

Já tive aluno cego, deficiente visual também, baixa visão, surdos, com deficiência física e com TGD<sup>18</sup> e, eu acho que tive alunos com superdotação [...] pra mim foi sempre muito tranquilo [...] aquela indignação ou preconceito à barreira educacional lá não tinha, [...] mas com todas as dificuldades, enfrentando todas as dificuldades de falta de recurso físico, técnico, tecnológico, pro atendimento de qualidade pra inclusão. (Mafalda, professora, entrevistada em 22 de junho)

Já. Deficiência auditiva e visual básicos. Pra mim foi tranquilo por conta de valorizar o trabalho da diversidade, seja ela qual for. (Florabela, professora, entrevistada em 30 de junho)

Eu tive uma aluna que tinha deficiência auditiva, com necessidades especiais auditivas e outra com altas habilidades. Foi uma experiência muito rica, porque são pessoas que apresentam um diferencial em relação as suas dificuldades e elas costumam apresentar reflexões que referem do ponto de vista da disciplina. (Clarice, professora, entrevistada em 30 de junho)

Os professores acima revelaram receptividade frente à inclusão de alunos com NEEs em suas salas, em alguns casos é perceptível que suas experiências profissionais

---

<sup>18</sup> Transtornos Globais do Desenvolvimento.

anteriores com esse alunado se refletem hoje na sua prática em sala de aula, mais especificado nos exemplos a seguir, que revelam iniciativas e naturalidade no trato diário junto aos colegas:

Já tive aluno cego. Não completamente cego. Eu facilitei algum material apenas digitalizado, o que na época pra ele não facilitava, porque ele não tinha uso independente do computador. (David, professor, entrevistado em 28 de junho)

Sim, ele não conseguia se locomover com a mesma facilidade que os outros, fora isso, não tive. [...] Ele era totalmente integrado. Tinha alguns problemas, assim, da gente fazer uma dinâmica de grupo, então pra ele era mais complicado andar, fazer um diálogo. [...] então os seus próprios colegas iam até ele. (Tom, professor, entrevistado em 1 de junho)

Por outro lado, há também nos próximos relatos apreensão quanto ao desempenho que os alunos com NEEs possam apresentar, o que despertou neles a necessidade de uma atenção extra. De certa maneira, esses professores buscaram, dentro dos seus recursos, oferecer um atendimento diferenciado:

Eu tive aqui na universidade uma aluna, que ela tinha um problema auditivo. [...] eu tive um acompanhamento um pouco mais próximo dela [...] Ela não teve dificuldade a mais. Diferente das outras por conta da necessidade especial. Se ela não tivesse me falado. Eu possivelmente não teria nem percebido. (Frida, coordenadora, entrevistada em 16 de junho)

Eu tive um aluna que era surda, mas alfabetizada. No início fiquei bastante preocupada, [...] Aí eu solicitei, uma menina no mestrado que tava fazendo estágio docente e eu pedi pra ela fazer um acompanhamento um pouco mais perto com ela [...] ela se entrosou com algumas pessoas da turma que ajudaram bastante ela a entender as aulas. Eu fiquei mais tranquila quando ela fez a primeira prova, ela foi muito melhor do que eu esperava. (Anne, professora, entrevistada em 29 de junho)

Na segunda questão, quando indagamos aos professores: **Qual sua opinião sobre a inclusão educacional de alunos com NEEs na educação básica? E na Universidade?** Objetivamos conhecer a postura do professor frente à educação inclusiva, buscando elementos na sua fala que pudessem revelar receptividade, resistência, preconceito, ou mesmo distanciamento do tema, tendo em vista que:

A Educação Inclusiva preconiza que todos os alunos, independentemente de sua condição orgânica, afetiva, socioeconômica ou cultural, devem ser inseridos na escola regular, com o mínimo possível de distorção idade-série. Entre os grupos historicamente excluídos do sistema regular de ensino, beneficiados pela Educação Inclusiva, destacam-se os portadores de necessidades educacionais especiais — deficiências sensoriais (auditiva e visual), deficiência mental, transtornos severos de comportamento ou

condutas típicas (incluindo quadros de autismo e psicoses), deficiências múltiplas (paralisia cerebral, surdocegueira, e outras condições) e altas habilidades (superdotados) — antes atendidos exclusivamente pela Educação Especial. (GLAT; FONTES; PLETSCHE, 2006, p. 2)

Os depoimentos abaixo trazem muitas informações instigantes, os professores, em sua maioria, não revelam em seu discurso movimento contrário à educação inclusiva, ao direito das pessoas com NEEs de serem inseridas no ensino comum, inclusive no ensino superior. Entretanto, são recorrentes os apontamentos sobre a falta de conjuntos de recursos, de formação inicial apropriada, de funcionários que possam atender e apoiar o alunado e os professores no processo de inclusão na UFPR. Esses aspectos serão descritos com aprofundamento nos eixos específicos que tratam das ações da universidade e no de formação inicial e continuada. Neste momento, salientamos as inquietudes dos entrevistados a partir dos trechos a seguir:

Eu sou favorável à inclusão, acho que é um processo progressivo que vai ainda levar tempo, que vai ser incorporado como prática, como concepção teórica, filosófica e, enfim, prática, acho que nós encontramos inúmeras dificuldades pra implementar e a principal delas é que na formação inicial nós não temos professores na universidade que tenham clareza também da complexidade, da política, medo da inclusão. (Mafalda, professora, entrevistada em 22 de junho)

Eu acho que mais tem que incluir, mas que tem que dar instrumentos. Precisa de gente, de recursos. (Nick, professor entrevistado em 20 de junho)

A professora Florbela defende uma educação na perspectiva inclusiva, que atenda todo tipo de aluno, sem distinção de especificidades:

A inclusão não é só pra deficiência, a inclusão é tudo, tem ainda muito tempo pra que as pessoas compreendam e pra que a estrutura se modifique. Então, nem a Educação Básica, nem o Ensino Superior dão conta dessa estrutura aí, ainda tem muitos professores que se negam a fornecer pro aluno o estudo. [...] A palavra é educação. Não tem que ser inclusivo, [...] Eu tenho que atender a todos. (Florbela, professora, entrevistada em 30 de junho)

Já Clarice alerta para a distância entre o discurso e a prática inclusiva: “Eu acho que há muito a se fazer. Caminhamos muito pouco. O que se tem é o discurso politicamente correto presente.” (Clarice, professora, entrevistada em 30 de junho)

Os professores Anne e Tom acreditam na inclusão como direito enquanto cidadãos das pessoas com NEEs e portanto devem ser garantidos pela universidade:

Eu acho que a universidade pública tem que atender. [...] e não só abrir esse espaço, como gerar formas adequadas para que as pessoas que têm necessidades possam desenvolver suas habilidades da melhor forma possível. (Anne, professora, entrevistada em 29 de junho)

Sou totalmente favorável à inclusão. Eu acho que a gente tem que criar condições pra que as pessoas possam se integrar, estudos, enfim, fazer o que ela tem direito como cidadã. Eu só me preocupo um pouco, porque eu acho que a gente não tem muito preparo pra lidar com determinados tipos de problemas que essas pessoas possam ter. (Tom, professor, entrevistado em 1 de junho)

Chamamos a atenção para a entrevista do professor Tom, quando se recorda do período em que era aluno e da sua experiência com colegas cegos. Embora a experiência como professor tenha se dado com a deficiência motora, conforme relato na questão sobre a experiência com alunos com NEEs, é possível identificarmos uma certa naturalidade com a temática da educação especial, que pode ser resultado da sua convivência dentro de um espaço previamente compartilhado com pessoas diferentes, no caso, entre videntes e cegos. Isso reafirma o argumento de Stainback W.; Stainback, S.; Karagiannis (1999) sobre a importância da socialização para a eficiência da educação inclusiva, visto que a “integração e a comunicação facilitadas ajudam o desenvolvimento de amizades e o trabalho com os colegas. Os alunos aprendem a ser sensíveis, a compreender, a respeitar e a crescer confortavelmente com as diferenças e as semelhanças individuais entre seus pares.” (1999, p. 23)

Apesar de grande parte dos professores não se opor à educação inclusiva de pessoas com NEEs, encontramos um relato que nos chamou a atenção quanto à inclusão de determinadas deficiências, em especial, a intelectual e a surdez.

Uma coisa você fazer tábula rasa das diferenças quando, assim, você é mais inteligente do que eu, mas eu tenho uma inteligência mínima que me permite me virar, não é. Agora, quando eu não enxergo e você enxerga, ou quando eu não ouço e você ouve, aí tem uma diferença que não dá pra desconsiderar no processo de aprendizagem. (Jack, professor entrevistado em 5 de julho)

O professor entrevistado afirma que comprometimento cognitivo ou linguagem diferenciada resultam em prejuízo da aprendizagem para o aluno. Nesse sentido, ele revela não acreditar na eficiência da educação inclusiva, tendo em vista os seguintes argumentos:

Não é discriminar admitir que ele não consegue, mas reconhecer o limite dele e trabalhar com esse limite. (Jack, professor entrevistado 5 de julho)

[...] eu acho que não é impossível incluir, só tem que pensar, até onde pode ir com isso. Aí como se pode trabalhar, por isso que eu acho as metodologias, elas são importantes, mas elas não resolvem o problema. (Jack, professor entrevistado em 5 de julho)

Parece-nos importante trazer aqui o pensamento de Amaral (2001), que demonstra as facetas da deficiência, ou seja, a autora nos aponta que a esta pode ser concebida como uma condição global distribuída em duas condições: deficiência primária (deficiência e incapacidade) e deficiência secundária (desvantagem). A primeira está vinculada a aspectos descritivos e intrínsecos; a segunda, a aspectos relativos, valorativos e extrínsecos. Portanto, a deficiência secundária está ligada ao conceito de desvantagem, que só é possível num esquema comparativo entre o deficiente e o “não deficiente”. Como nos lembra Moreira (2004) ao interpretar o pensamento de Amaral (2001) “as ‘deficiências secundárias’, ou seja, aquelas criadas socialmente acabam por estigmatizar e até impor a superação dos limites próprios da deficiência e dos que lhe são impostos pela própria representação de ‘ser deficiente’.”

Percebemos por meio das falas dos professores, incertezas, restrições, anseios e mesmo críticas quanto à eficácia da educação inclusiva. Ressaltamos que ao entrarmos em contato para o agendamento da entrevistas, foi recorrente a apreensão dos professores que não atuam diretamente com o tema para falar sobre o assunto. A crença de que sejam indispensáveis conhecimentos muito específicos para tratar das necessidades especiais contribui para fragmentação da formação. As NEEs fazem parte da diversidade humana e como tal devem perpassar toda a formação inicial dos futuros professores, despertando a conscientização de direito, de participação, de igualdade de acesso à educação (SALAMANCA, 1994), de uma Educação para Todos (UNESCO, 1990).

Não se trata apenas de um problema de conhecimentos escolares, mas o importante é ver como um indivíduo torna-se adulto dentro de uma sociedade determinada e adquire a ideologia dessa sociedade, além de como entende as instituições sociais, as regras de funcionamento social, etc. (DELVAL, 2001, p. 51)

Posto isto, na intenção de demarcar a perspectiva da educação inclusiva a partir das ações encaminhamentos da UFPR, apresentaremos a seguir nosso próximo eixo

temático analisado, ou seja, as ações e iniciativas da UFPR frente à inclusão de pessoas com NEEs.

## **5.2 As ações e iniciativas inclusivas na UFPR: em foco a percepção do professor**

O processo de inclusão de pessoas com NEEs no ensino superior deve ultrapassar o esforço de ingresso na universidade por meio de bancas especiais, cotas, ou vagas suplementares. É preciso também traçar ações e iniciativas com vista à permanência desse alunado, garantindo apoio pedagógico, acessibilidade e acompanhamento durante todo seu percurso na jornada acadêmica:

A democratização do ensino não está garantida só com o acréscimo de vagas e com o estabelecimento de políticas afirmativas que visem ao acesso ao ensino superior. A democratização qualitativa é garantida quando as pessoas que historicamente foram excluídas deixarem de ser submetidas a práticas educacionais e sociais desiguais dentro da instituição que as “incluiu”. (MOREIRA, 2004, p. 181)

A UFPR vem incorporando e desenvolvendo projetos com vistas para a discussão, ampliação e atendimento às necessidades especiais desde o início dos anos 1990, essa trajetória apresentou um percurso descontínuo até os anos 2000, dependendo de determinações legais e vontade política de seus gestores, como discutimos no capítulo intitulado: Políticas educacionais e ações institucionais no contexto da inclusão das pessoas com NEEs: em foco a UFPR.

Sendo assim, o objetivo principal desse eixo de análise é apresentar e discutir as respostas dos professores entrevistados relativas ao conhecimento que possuem dos serviços e apoios que a UFPR oferece para a comunidade universitária que apresenta NEEs. Para isso, organizamos duas questões, uma direcionada somente aos coordenadores e outra a todos os entrevistados.

A questão específica para a coordenação era a seguinte: **Sobre os alunos com necessidades educacionais especiais no curso que você coordena, você tem conhecimento se os mesmos necessitam de algum apoio, adaptação ou recurso específico? Em caso afirmativo, esse apoio ou recurso ocorre? De que maneira?**

Já para os todos os entrevistados: **Você conhece alguma ação institucional na UFPR relacionada aos alunos com necessidades educacionais especiais?.**

Iniciaremos discorrendo acerca da questão direcionada aos três coordenadores de curso. O intuito era buscar elementos que identificassem, por meio das falas, possíveis encaminhamentos, conhecimentos e acompanhamentos de alunos com NEEs no curso que os entrevistados coordenam. Vale ressaltar que os coordenadores também atuam como professores. Destacaremos a seguir a fala dos coordenadores entrevistados:

A gente pergunta o que o aluno precisa e corre atrás. O que a gente sabe chegou a notícia por legislações que a gente deveria prover as necessidades [...] mas se depender da marcenaria para desenvolver um material adequado iria demorar. Eles passariam uma parte do semestre sem poder fazer anotações. (Jean, coordenador entrevistado em 14 de junho)

Então, eu sei dessa aluna que já é formada. Que eu te falei que foi no estágio. E de outros alunos eu não tenho. Não chegou até mim se há ou não algum outro aluno com algum outro, alguma outra necessidade especial. (Frida, coordenadora, entrevistada em 16 de junho)

Tem um aluno que sofreu acidente de carro durante o curso e usa cadeira de rodas. [...] Acho que mais professores, uma equipe que esteja preparada pro atendimento, pro pronto atendimento do aluno, sobretudo, com aparatos audiovisuais, eu nem sei se há softwares disponíveis pra leitura de texto. (Salvador, coordenador entrevistado em 22 de junho)

Com exceção do primeiro relato, no qual o entrevistado demonstrou envolvimento com o aluno do curso que atua e, dentro dos recursos que dispunha, procurou atender a necessidade apresentada pelo aluno para garantir sua participação nas aulas, as falas posteriores revelam falta de informação aprofundada quanto a existência de alunos com NEEs nos cursos que estes coordenam. Um deles demanda recursos e equipe preparada mesmo sem clareza quanto à necessidade do aluno presente no seu curso.

Percebemos, ainda, que existe o uso de terceira pessoa nas falas dos entrevistados quando se referem às informações, aos apoios e às orientações que recebem ou deveriam receber, mas não fica claro a quem estão se referindo, se é à universidade como um todo, ou a alguma unidade ou setor específico, e qual seria.

Já com relação ao questionamento feito a todos os entrevistados, ou seja: **Você conhece alguma ação institucional na UFPR relacionada aos alunos com necessidades educacionais especiais?**, destacamos que, embora o NAPNE seja citado, ora pelo nome, ora pelo conjunto de serviços, os docentes apresentam dificuldades em descrever como se dá o apoio, o ingresso e a permanência dos alunos com NEEs na UFPR:

O que mais a gente conhece, até por ouvir falar é o NAPNE. Que tem além de um trabalho de pesquisa, um acompanhamento. A instituição que envolve essas ações com os alunos da universidade que tenham uma necessidade especial. Mas detalhes eu não sei dizer. (Frida, coordenadora, entrevistada em 16 de junho)

O que eu conheço é através do NAPNE. (Salvador, coordenador entrevistado em 22 de junho)

Eu sei que a universidade tem o NAPNE, que é o Núcleo de Atendimento ao Portador de Necessidades Especiais. Inclusive eu acho que eles têm o curso de LIBRAS, que funciona lá. Mas a gente não tem maiores informações sobre como acontece, o que eles fazem, de que modo a gente poderia trabalhar junto. (Tom, professor, entrevistado em 1 de junho)

Outras ações como cotas, iniciativas isoladas em alguns cursos e a banca especial do concurso vestibular também são mencionadas, mas sem aprofundamentos:

Sei que tem o projeto de inclusão. Às vezes, no serviço público, precisa ser providenciado, depende de órgãos, demoram. Nós temos que arranjar soluções caseiras, mas não sei como fazem com a locomoção. (Jean, coordenador entrevistado em 14 de junho)

As descrições que refletem uma maior clareza a respeito dos serviços diferenciados oferecidos pela instituição revelam professores envolvidos com projetos, que contemplam a temática da educação inclusiva:

Olha o que eu conheço está restrito ao NAPNE, e ao Núcleo de Concursos. Então quanto ao ingresso a gente tem as bancas especiais, e depois, a partir das bancas especiais, todo processo de acompanhamento que se desenvolve. [...] Em relação a outras ações, elas são pontuais. Então tem o curso de LIBRAS, seminários sobre superdotação, que quer dizer que são todas ações ou é encabeçada pelo NAPNE ou por professores isoladamente que têm a vivência na área. (Mafalda, professora, entrevistada em 22 de junho)

O NAPNE é um centro muito interessante. Nesse sentido eu dou todas as minhas considerações à coordenadora do núcleo. Porque, bravamente, diante de todas as correntes contrárias conseguiu instalar esse NAPNE e ele passou a ser um centro congregando discussões com a secretaria. Então ela trabalha vinculada com a secretaria. (Clarice, professora, entrevistada em 30 de junho)

NAPNE, porque a gente tá aqui a gente sabe. Mas a maioria das pessoas não conhece. (Nick, professor entrevistado em 20 de junho)

Conheço basicamente as ações do NAPNE da qual eu também faço parte, mas além do NAPNE. (David, professor, entrevistado em 28 de junho)

Anne e Jack não souberam descrever nenhuma ação específica ou demonstraram desconhecimento pelo assunto, evidenciando a distância existente entre as iniciativas institucionais da universidade e o conhecimento dos professores dos cursos de licenciatura a respeito delas:

Conheço pouco, eu tenho a impressão que na verdade existe uma série de normativas, mas que não se tem recursos adequados para cumprir as normativas para ajudar esses alunos, não sei se tem recursos para desenvolver essa discussão. (Anne, professora, entrevistada em 29 de junho)

Eu já ouvi falar, mas eu não tenho nenhum detalhe até mesmo porque eu nunca acompanhei. (Jack, professor entrevistado em 4 de julho)

Mais do que as dificuldades em conhecer as inúmeras ações que uma universidade do porte da UFPR possui, acreditamos que o fato de haver um número ainda pequeno de alunos com NEEs na UFPR, e no contexto do ensino superior brasileiro<sup>19</sup>, dificulta a possibilidade dos professores conhecerem e vivenciarem ações e encaminhamentos relativos a esse alunado.

Por outro lado, para além de ingresso, reflexão, discussão e apoios didático-pedagógicos para acesso e permanência dos alunos com NEEs na universidade, há também outras barreiras a serem superadas, como as arquitetônicas. Segundo o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, a acessibilidade é definida como a “condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida”.

Outro aspecto relevante foram os apontamentos de alguns professores quanto à transformação da universidade ao longo dos últimos anos, sobretudo a partir das políticas afirmativas e/ou inclusivas, que têm resultado na inclusão de pessoas historicamente discriminadas:

Quer dizer, a universidade obviamente tem que mudar, não adianta. Então eu acho que a grande questão pra mim, da inclusão no caso nosso, ela está marcando fundamentalmente um outro momento da universidade. Uma universidade mais democrática, muito menos elitista. Então acho que a grande diferença que eu vejo na universidade é pra estruturar essas questões, a UFPR antes das cotas e acho que depois. (Jack, professor entrevistado em 4 de julho)

---

<sup>19</sup> Segundo Censo da Educação Superior realizado pelo INEP, em 2007, eram apenas 6.328 alunos com NEEs frequentando o ensino superior.

Para o professor, o grande divisor de águas da democratização do ensino é a implementação do sistema cotas que, embora já existisse no mercado de trabalho, se constitui como política social recente na área educacional.

Como citamos no capítulo 3, em 2004, a UFPR aprovou o Plano de Metas de Inclusão Racial e Social, por meio da Resolução 37/04, que destina 20% de suas vagas para a inclusão racial, ou seja, disponibilizadas para estudantes pertencentes ao grupo racial negro que possua traços fenotípicos que os caracterize como de cor preta ou parda. Da mesma forma, das vagas oferecidas para os cursos, 20% se destinam para a inclusão social, isto é, para estudantes que tenham realizado todo o ensino fundamental (1ª a 8ª séries) e o médio exclusivamente em escola pública no Brasil, entendidas como tais aquelas mantidas e administradas pelo poder público. A UFPR disponibiliza, também, anualmente 10 vagas suplementares para serem disputadas exclusivamente por estudantes indígenas residentes no território nacional. Na área das deficiências é importante apontar que é a aprovação da Resolução n.º 70/08 do COUN (Conselho Universitário), que aprimora as políticas de ingresso e de permanência de pessoas com deficiências na UFPR, através da ampliação de investimentos na infra-estrutura física e de pessoal, bem como, aprova a destinação de 01 (uma) vaga em cada curso de graduação, de ensino profissionalizante e de ensino médio da UFPR para pessoas com deficiências, a partir do processo seletivo de vestibular 2008/2009.

Embora a acessibilidade não estivesse presente diretamente nas entrevistas, o assunto permeou as falas de alguns entrevistados, que fizeram críticas profundas quanto às barreiras arquitetônicas presentes na universidade.

Temos problema nesse prédio com elevadores. Temos quatro elevadores, estão reformando um. Teve época que só funcionava um elevador. Esse prédio é de 58, naquela época não se pensava nessas pessoas, não havia sensibilidade. Você tem adaptações. O aluno (cadeirante) que não tem carro, tem que dar a volta na quadra, porque só tem acesso numa das quadras, o resto tem escadas. (Jean, coordenador entrevista em 14 de juho)

Você conhece o departamento de artes no Batel? Então, vá lá, ande por lá, e veja se tem alguma condição de um aluno por lá com deficiência, qualquer uma delas. Tem escada pra entrar, tem até uma entrada pra carro, agora se você for vir pela rua. É um prédio que não tem nenhuma adaptação. (Florabela, professora, entrevistada em 30 de junho)

Virgínia sensibiliza-se com a falta de acessibilidade, pois ela mesma, ao quebrar uma das pernas, vivenciou a dificuldade nas rampas e na falta de respeito quanto às vagas no estacionamento para pessoas com deficiência motora. A professora demonstra

profunda indignação também quando o acesso é providenciado por meio de adaptações arquitetônicas, mas desrepeitado pelo comportamento humano:

[...] Nós temos bem aqui, nesse andar, dois banheiros. Um masculino e um feminino. E um banheiro foi feito pra portadores de necessidades especiais, o que acontece? Ele voltou a ser banheiro masculino. Não é mais pra portadores de necessidades especiais. Dizem, “ah! é que não tem nenhum aluno”, mas poderia haver, como agora esse ano nós tivemos. Só que eles não têm mais banheiro. O uso dele é pra professores e técnicos administrativos. Eu acho isso um absurdo. (Virginia, professora, entrevistada em 20 de junho)

Sendo assim, chamamos atenção para a importância das adaptações arquitetônicas, pois entre as grandes dificuldades encontradas pelas pessoas com necessidades especiais no trânsito pela vida cotidiana está a falta de acessibilidade:

A acessibilidade garante o acesso e utilização tanto do espaço como dos equipamentos com autonomia e segurança pelas pessoas com diferentes tipos de deficiência: física, mental e perceptiva/sensorial (auditiva e visual), bem como por aquelas pessoas que apresentam uma mobilidade reduzida definitiva ou temporariamente, como por exemplo, idosos, gestantes, obesos, entre outros. (OMAIRI; CASSAPIAN, 2010, p. 87)

Por fim, destacamos duas falas importantes, que se entrecruzam entre a análise das ações que a universidade vem desenvolvendo na perspectiva inclusiva e o próximo eixo de análise, que discorrerá sobre a formação inicial e continuada.

As entrevistadas apontam para a necessidade de ações mais efetivas por parte da universidade com relação à formação continuada dos próprios professores universitários e o quanto o fato de haver um número reduzido de profissionais ligados à educação especial interfere na fomentação de uma prática com vistas à perspectiva inclusiva:

Não percebo um debate efetivo sobre a formação inicial na perspectiva inclusiva por parte das coordenações, dos departamentos e próprio setor de educação. Porém, quando o problema chega, ou seja, o aluno com deficiência ou as exigências legais então, nós, enquanto especialistas, somos procurados. (Mafalda, professora, entrevistada em 22 de junho)

A professora Mafalda preocupa-se com o círculo vicioso que se forma, pois, para ela, o número reduzido de professores dificulta maiores movimentos, consequentemente maiores movimentos não acontecem pela falta de professores da educação especial. Clarice concorda com a necessidade de formação continuada para os professores da UFPR, argumentando que:

Porque só isso faria com que o próprio professor das diferentes áreas investisse em um olhar mais acessível sobre sua prática e ver até que ponto implementar, como é que eu me encaixo, como é que eu me posiciono, eu também, isso diz respeito a mim, não diz só respeito ao outro. (Clarice, professora, entrevistada em 30 de junho)

A universidade tem um papel relevante na formação do professor, pois este profissional encontrará no cotidiano da escola alunos que apresentam necessidades educacionais especiais ou não. Sendo assim, é necessário que o professor tenha uma formação que lhe dê a condição básica de reconhecer as capacidades e as dificuldades de seus alunos.

### **5.3 A Formação Inicial e Continuada na Perspectiva inclusiva no olhar dos professores**

A transformação da realidade social perpassa diversos aspectos da sociedade, a esperança de que a educação possa contribuir de maneira efetiva e eficaz para um futuro mais justo, que contemple a diversidade de seres humanos que convivem e compartilham os mesmos espaços, não se constitui como um discurso de vanguarda, entretanto, se é a partir dela que podemos traçar novos caminhos, cabe, também ao professor, participar e colaborar para que esse processo tenha condições de se efetivar.

É impossível imaginar alguma mudança que não passe pela formação de professores. Não estou a falar de mais um “programa de formação” a juntar a tantos outros que todos os dias são lançados. Quero dizer, sim, da necessidade de uma outra concepção, que situe o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores ao longo dos diferentes ciclos da sua vida. Necessitamos de construir lógicas de formação que valorizem a experiência como aluno, como aluno-mestre, como estagiário, como professor principiante, como professor titular e, até, como professor reformado. (NÓVOA, 1999, p. 10-11)

Diante do exposto, Nóvoa (1999) demonstra a importância que a formação inicial pode exercer no contexto educacional. Quando nos deparamos com a perspectiva de uma educação que deseja construir uma sociedade mais justa e inclusiva, tal importância parece ser ainda maior.

Para constituir este terceiro eixo temático de análise frente à realidade encontrada no decorrer deste estudo indagamos aos entrevistados:

**Você participou da última reformulação curricular do curso que você coordena e/ou leciona? Em caso afirmativo, discorra como ocorreu. Você percebeu**

**se ocorreram discussões relacionadas à perspectiva da inclusão educacional do aluno com necessidades educacionais especiais? E de que forma?**

**Você acredita que no curso de Licenciatura em que você atua deva haver espaços curriculares destinados às necessidades educacionais especiais?,**

**Considerando sua experiência na UFPR, como a temática da inclusão tem estado presente nos cursos de licenciatura em que você atuou ou ainda atua, visando à formação inicial de professores?**

Com relação ao primeiro questionamento acima apresentado aos entrevistados, evidenciamos que um dos critérios utilizados para selecionar os cursos de licenciatura que seriam alvo da pesquisa referia-se ao fato de os mesmos terem aprovado sua reformulação curricular pelos conselhos superiores da universidade após o ano de 2002, visto que a Resolução CNE/CP nº 2/02 deu-se nesta data. Diante desse critério atendido, teríamos a condição de verificar por meio das entrevistas os seguintes aspectos: como se deu a participação dos entrevistados nesse processo? E, portanto, conhecer seu envolvimento com a nova construção curricular do curso em que atua. Como se constituíram as discussões a respeito da educação inclusiva na reformulação do currículo na percepção dos entrevistados?

As entrevistas revelaram que:

- 1) há um grupo um grupo de professores que participaram da construção da reforma curricular, mas afirmaram não ter ocorrido discussões a respeito das necessidades especiais ou educação inclusiva:

Do que eu acompanhei não. (Anne, professora, entrevistada em 29 de junho)

Particpei, eu não me lembro de nenhuma discussão sobre isso não. O que eu lembro, da discussão do curso, assim, sobre a formação de bacharéis, a discussão foi a formação de bacharéis, foi a formação licenciada. Eu não acompanho. Eu tô preocupado muito mais com as questões da minha área. (Jack, professor entrevistado em 4 de julho)

Particpei. Teve muito esforço, gente pra argumentar e lutar não tinha, não tinha suficiente. Então, nas discussões da reformulação curricular, ela ficou muito tímida, [...] mas todo mundo está consciente que está muito, muito longe do que é necessário. (Florbel, professora, entrevistada em 30 de junho)

- 2) um grupo afirma que também participou da reformulação curricular e que ocorreram discussões acerca de uma proposta inclusiva, mas que a obrigatoriedade da disciplina de Libras foi o grande foco;

Sim. Até por conta de algumas exigências da Prograd. No ponto de vista pedagógico, com a reformulação do curso, sobretudo da licenciatura, houve a necessidade de incorporar aquelas questões de LIBRAS, que é obrigatório, a necessidade de contratar mais professores porque, pelo que eu sei, no setor de educação. (Salvador, coordenador entrevistado em 22 de junho)

Não, o que eu acompanhei especificamente foi a discussão da inclusão de LIBRAS como disciplina obrigatória. Não há oferta de disciplina obrigatória, porque não há professor, o que eu fiz desde que eu entrei até pra fomentar o debate, a difusão no curso de letras, foi oferecer uma disciplina optativa de LIBRAS. (Mafalda, professora, entrevistada em 22 de junho)

Sim. Nós nem tínhamos a informação de que a disciplina de LIBRAS era obrigatória. (Virginia, professora, entrevistada em 20 de junho).

Sim, bastante. Tem por conta de Libras, mas não tem professor. (Nick, professor entrevistado em 20 de junho)

Sim. Particpei da comissão. [...] a disciplina geral que é de fundamento dobrou em relação dessa necessidade sentida pelos alunos, pelos professores. Agora tem 60 horas, mas se ela tem 60 horas é por que foi muita luta, muita! (Clarice, professora, entrevistada em 30 de junho)

- 3) um terceiro grupo não participou da construção curricular de seu curso e nada souberam falar a respeito das questões inclusivas no momento da entrevista, conforme veremos a seguir:

Então eu não me envolvi muito nas discussões. Eu participei de algumas reuniões setoriais mais abertas. (Frida, coordenadora, entrevistada em 16 de junho)

Não participei. (Tom, professor, entrevistado em 1 de junho)

Os relatos dos professores apontam para alguns aspectos que revelam o quanto o número reduzido de profissionais da educação especial interfere na realização de reflexões à luz da perspectiva inclusiva nos cursos de licenciatura na universidade e, conseqüentemente, a ampliação de espaços curriculares que abarquem conteúdos relativos às necessidades educacionais especiais. Por outro lado, parece ocorrer uma disputa entre as áreas do conhecimento que instituem um currículo.

Para Sacristán (2000) o currículo não se constrói a partir de uma prática e, sim, de múltiplas práticas, que permeiam um amplo contexto histórico e social.

[...] o currículo faz parte, na realidade, de múltiplos tipos de práticas que não podem reduzir-se unicamente à prática pedagógica de ensino; ações que são de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação, etc., e que, enquanto são subsistemas em parte autônomos e em parte interdependentes, geram forças diversas que incidem na ação pedagógica. Âmbitos que evoluem historicamente, de um sistema político e social a outro, de um sistema educativo a outro diferente. Todos esses usos geram mecanismos de decisão, tradições, crenças, conceitualizações, etc. que, de uma forma mais ou menos coerente, vão penetrando nos usos pedagógicos e podem ser apreciados com maior clareza em momentos de mudança. (2000, p. 22)

Com relação ao questionamento: **Você acredita que no curso de Licenciatura, que você atua, deva haver espaços curriculares destinados às necessidades educacionais especiais?**, o mesmo foi destinado somente aos coordenadores, devido à função gestora que os mesmos possuem e o seu papel como articulador na construção das propostas pedagógicas do curso de licenciatura em que atua.

Com certeza, [...] mas não tem espaço. Não tem. Tem oferta de disciplina de LIBRAS. Pra ter a disciplina teria que ter alguém para ministrar a disciplina e não temos. A professora é muito requisitada, é uma só. (Jean, coordenador entrevistado em 14 de junho)

Na licenciatura, tem a LIBRAS. (Salvador, coordenador entrevistado em 22 de junho)

Tem LIBRAS, por conta da exigência. Mas tem uma disciplina que é fundamentos da educação especial, uma disciplina de 60 horas. (Frida, coordenadora, entrevistada em 16 de junho)

Encontramos um entrevistado que aponta a lacuna existente no curso que coordena e reconhece a necessidade e urgência de formação adequada para a educação inclusiva, uma vez que o currículo daquele curso só contempla a disciplina de Libras, mas no momento da entrevista só havia um professor para ministrá-la na universidade.

<sup>20</sup> O segundo apenas menciona o conhecimento a respeito da disciplina obrigatória de Libras e não discorre com maiores informações a respeito do assunto. Mas no terceiro relato, o espaço curricular é ampliado para além da sala de aula, incorporando ao

---

<sup>20</sup> Recentemente, o setor de educação da UFPR realizou processo seletivo para a área de Libras, do qual foram contratados dois professores surdos. Da mesma forma, o setor litoral está realizando processo seletivo com uma vaga para professor de Libras.

currículo mais do que disciplinas, como também discussões e outras atividades formativas. Além disso, a coordenadora observa a carência de professores que possam dar conta das necessidades especiais, devido ao número reduzido de especialistas no assunto, conforme mencionado na questão discutida anteriormente. Ou seja, não há indícios de que a coordenação dos cursos em questão proporcione aos seus licenciados alternativas que contribuam para uma formação inicial com vista para a educação inclusiva, restringindo apenas ao discurso a preocupação com o preparo dos futuros professores:

Apesar de haver, pelo menos na ordem do discurso oficial, essa preocupação para com os professores da educação básica, em particular com os das séries ou ciclos iniciais, não se observa qualquer reflexão ou preocupação com a formação continuada dos professores formadores que estão vinculados ao ensino superior. Parece haver no plano das ideias um consenso nos órgãos oficiais de que esses profissionais estão preparados para receber alunos com necessidades educacionais especiais e também orientar os alunos das licenciaturas acerca dessa situação (MOREIRA, 2004, p. 125-6)

O questionamento a seguir foi dirigido somente aos professores, que não atuam como coordenadores de curso, no intuito de identificar como estes percebem inúmeros aspectos que envolvem a temática da inclusão na formação inicial dos cursos de licenciatura que atuam.

A seguir, retomamos a pergunta para facilitar a compreensão de nosso leitor, bem como na sequência apresentaremos alguns dos relatos dos professores entrevistados: **Considerando sua experiência na UFPR, como a temática da inclusão tem estado presente nos cursos de licenciatura em que você atuou ou ainda atua, visando à formação inicial de professores?**

Então, eu realmente não tenho muita precisão de como isso está acontecendo, porque eu não enxergo muito isso, eu não tenho uma opinião muito formada sobre isso, meu departamento não discute esses aspectos. (Anne, professora, entrevistada em 29 de junho)

Não tem. Não tem formação nenhuma, e por outro lado não basta só a formação [...] E pelo que eu percebi agora vai entrar, acho que por conta do decreto a disciplina de LIBRAS. É que acho que agora é obrigatório. No nosso caso não faz muito sentido ter. Porque sou docente há anos neste curso e não encontrei ninguém preocupado em trabalhar com crianças nessas condições. Agora obviamente que daqui a pouco pode ter. (Jack, professor entrevistado em 4 de julho)

Veremos a seguir que alguns professores apontaram diversas limitações no que se refere à concretização de uma política educacional inclusiva nos cursos de licenciatura, dentre elas ressaltamos a necessidade de se ampliar o quadro de professores da educação especial na universidade.

(..) teremos que pensar na necessidade de uma formação continuada dos professores da Federal. Aliás, isso seria uma ideia bem interessante. Pra dar conta é desses novos olhares. Muitas vezes, eu ouço de colegas, a ideia que isso é pra quem trabalha com fundamentos da educação especial, que não tem nada a ver comigo. E não é da minha conta. (Clarice, professora, entrevistada em 30 de junho)

Nós temos uma deficiência de pessoal, na área da educação especial no setor de educação. (Florbela, professora, entrevistada em 30 de junho)

Em nenhum momento, há integração. Então os próprios professores desconhecem, os formadores dos formadores, desconhecem esse debate e fazem a discussão e formação sem tocar nesses pontos. (Mafalda, professora, entrevistada em 22 de junho)

Sem dúvida, um dos aspectos mais curioso deste eixo temático é o apontamento dos entrevistados sobre a formação continuada para os próprios professores universitários. Tendo em vista que o objetivo da coleta de dados era averiguar a formação inicial dos licenciados, nos deparamos com uma realidade já mencionada por Moreira *in* Jesus *et al* (2007):

Os professores que estão atuando na educação básica apontam para muitas dificuldades enfrentadas na sala de aula para trabalhar adequadamente com o aluno com NEE. Dificuldades essas oriundas de uma formação inicial que não proporcionou subsídios básicos acerca das NEEs, da inexistência ou insuficiência de programas de educação continuada, de precária infraestrutura física, material e de pessoal das escolas para receberem esse alunado e da própria concepção de deficiência presente na educação. Todavia, este também é o contexto enfrentado pelos professores universitários ao receberem esses alunos, visto que as universidades apresentam uma realidade muito similar a das escolas de educação básica quando se trata dessa demanda. (MOREIRA *in* JESUS *et al*, 2007, p. 269)

Portanto, com relação à opinião dos professores entrevistados, no que se refere à forma como a temática da inclusão tem se efetivado no(s) curso(s) em que atua(m), nos demonstra que justamente a falta de uma formação continuada na perspectiva inclusiva gera a falta de efetivação da prática inclusiva:

Eu acho que a gente precisa realmente capacitar os profissionais da educação pra essa realidade da inclusão [...] para evitar que a gente simplesmente inclua

e deixe as pessoas lá meio perdidas. (Tom, professor, entrevistado em 1 de junho)

Só uma formação continuada, com os professores da universidade pode colaborar. O que nós dizemos que é importante para escola básica, deveríamos ter em mente que deveria ser importante para nós. (Clarice, professora, entrevistada em 30 de junho)

Na verdade você tem que chegar e fazer um movimento com todo mundo e não só por questão de necessidades, mas em relação ao compromisso de que você não pode estar deslocado, tem a ver comigo, com exatas, com geografia, ciências sociais. (Florabela, professora, entrevistada em 30 de junho)

Clarice admite que mesmo muitos professores sejam pesquisadores, há pouco diálogo sobre as necessidades gerais, que exigiriam mais participação em formação para atender as políticas públicas, que vêm exigindo um novo olhar e novas ações na educação. Enquanto Florabela percebe a dificuldade dos professores que não foram preparados para trabalhar a transversalidade o façam, acreditando que só a formação continuada pode levá-los a pensar de forma diferente e mudar sua prática e suas concepções.

Foram diversos os olhares e posições encontradas nas palavras dos professores e dos coordenadores entrevistados:

Enfim, contradições e incertezas estarão sempre presentes, cabe portanto, às Universidades, encontrarem caminhos e alternativas que viabilizem a expansão do conhecimento e do saber com vistas à promoção e ao bem-estar social de todos, além da construção de um mundo mais justo, humano e criativo. (NOVAES, p. 71)

As contribuições dos professores entrevistados foram de grande importância para traçarmos um diagnóstico inicial acerca dos inúmeros aspectos que compõem a concretização de ações e iniciativas institucionais relativas à educação inclusiva, bem como o papel exercido pelo professor universitário nesse contexto. Terminamos a análise dos dados coletados neste estudo com a impressão de que, apesar das conquistas já estabelecidas na instituição há um longo caminho ainda a ser percorrido.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O século XX foi o berço de profundas transformações sociais, declarações internacionais determinaram os direitos humanos e os direitos da criança, orientações sexuais diversas têm sido reconhecidas, além de lutas de gêneros, de classes e de raças, na exigência pela liberdade de expressão, de ir e vir, de ser.

Uma nova sociedade vem se estruturando e a despeito dos preconceitos estabelecidos, a diversidade urge uma transformação que não tem mais retorno. Esse processo vem exigindo mudanças políticas, por parte dos Estados, e atitudinais, por parte da sociedade. Com isso, a educação passou a ser vista como um agente catalisador, que poderá desenvolver novos cidadãos receptíveis a essa realidade que se constrói.

Conseqüentemente, da escola tem se exigido profundas mudanças para o atendimento a grupos minoritários, o modelo existente com foco na homogeneidade não mais se sustenta e a diversidade deve ser atendida. Para essa transformação educacional, faz-se indispensável a transformação também da visão, do trabalho e do atendimento de quem trabalha nos espaços escolares. É incabível não considerar a formação de professores como algo indissociável desse processo, nesse sentido, a formação docente tem sido foco de políticas públicas e pesquisas acadêmicas.

A formação de professores sofreu expressivas modificações a partir da LDB nº 9.394/96, com incorporações importantes presentes nas Resoluções CNE/CEB nº 02/01 e CNE/CP nº 01/02 e nº 02/02. Considerando esses documentos legais, os cursos de licenciatura necessitariam contemplar, entre muitos aspectos, uma preparação adequada para uma nova realidade social que vem sendo demandada por movimentos internacionais, a educação de pessoas com NEEs no ensino comum é uma delas.

O tema desta pesquisa circunda esse contexto, com foco na UFPR, fazendo uma interface entre a formação inicial de professores e as ações e iniciativas institucionais da universidade diante da educação inclusiva. Para isso, o caminho natural foi conhecer a trajetória da instituição no que diz respeito às necessidades especiais e analisar os projetos político-pedagógicos dos cursos de licenciatura que a UFPR oferece à sociedade, enquanto formação profissional docente. A partir disso, nos propomos a responder a pergunta que impulsionou esse estudo: as ações e iniciativas adotadas pela UFPR frente às necessidades educacionais especiais têm contribuído para uma formação inicial de professores voltada à perspectiva da educação inclusiva?

Após análise dos Projetos Político-Pedagógicos dos 14 cursos de licenciatura presenciais em Curitiba, constatamos que somente uma proposta apresentava duas disciplinas obrigatórias acerca da temática das Necessidades Educacionais Especiais: uma em Fundamentos da Educação Especial e outra em Libras. Os demais cursos contemplam apenas a disciplina de Libras, tendo em vista a obrigatoriedade do Decreto nº 5.626/05.

Nos PPPs de alguns cursos, constam disciplinas optativas, que abarcam o tema da educação inclusiva. Entretanto, não há garantia de que essas disciplinas serão solicitadas pelos cursos e, por conseguinte, ministradas aos futuros docentes.

Dos 12 professores entrevistados de 3 cursos de licenciatura da UFPR, aproximadamente 40% afirmaram que as dificuldades da flexibilização e ampliação do currículo, visando à formação para a educação inclusiva, se dão porque as discussões surgem somente por força de regulamentações e o número reduzido de professores especialistas resulta em pouca ou nenhuma influência diante dos interesses políticos internos presentes nas decisões de disciplinas e cargas horárias que formarão o curso.

Por outro lado, por meio de bancas especiais e vagas complementares, os alunos com NEEs, mesmo que ainda em números muito reduzidos, têm chegado à universidade e, conseqüentemente, às salas de aula dos professores dos diversos cursos. O fato de, pouco a pouco, eles mesmos estarem vivenciando a realidade da educação inclusiva fez com que 70% dos professores entrevistados indicassem em suas falas que existe uma lacuna em sua formação inicial e continuada, no que se refere às NEEs.

Por mais que quase a totalidade dos entrevistados não questione a perspectiva da educação inclusiva, acreditam serem imprescindíveis conhecimentos especializados acerca das necessidades específicas, revelando uma preocupação muito grande com as adaptações necessárias, sejam físicas ou pedagógicas. Enfim, com o conjunto de recursos necessários para um processo efetivo de acesso e permanência desse aluno na universidade.

A UFPR vem adotando e implementando ações e iniciativas frente às necessidades especiais e à educação inclusiva ao longo das duas últimas décadas. O NAPNE, criado em 2006, se constituiu como um avanço importante nesse aspecto, pois objetiva englobar não só apoio e atendimento aos alunos com NEEs da universidade, como também aos professores desse alunado. Além de organizar cursos, seminários, grupos de estudos à comunidade universitária em geral. Mesmo assim, é perceptível,

pelas falas de cerca de 30% dos professores entrevistados, a falta de informações a respeito do que o UFPR oferece.

Aproximadamente 30% dos entrevistados indicaram a necessidade e urgência de formação continuada para os professores universitários da UFPR, alegando falta de preparo no trato à diversidade, falta de conhecimento específico nas áreas das NEEs e, em decorrência disso, incapacidade de incluir o tema como transversalidade nas disciplinas que ministram, tendo como foco a formação dos licenciados na perspectiva da educação inclusiva.

Um dos professores acredita que a mudança se dará pelo aumento de alunos com NEEs na universidade, pois ainda se caracteriza como exceção e, nesses casos, o professor não se sente demandado a adquirir conhecimentos a respeito da temática.

Ficou evidente, ainda, a falta de espaço de discussão nos cursos pesquisados, não só pela ausência de disciplinas com relação à perspectiva inclusiva no currículo, como pela falta de afinidade sobre o tema por parte dos professores e pelo desconhecimento que estes apresentam diante do processo inclusivo da instituição na qual atuam.

Um aspecto que merece ser evidenciado é que, ao contrário da política centrada na criança, defendida pelo documento de SALAMANCA (2004), a cultura universitária de independência do aluno faz com que os professores continuam a acreditar que cabe a ele a adaptação ao meio e não o inverso, o que, no caso das pessoas com NEEs, contraria os princípios da educação inclusiva. Percebemos que os alunos com necessidades educacionais especiais são avaliados pela limitação que apresentam quando os professores ficam demasiado preocupados se acompanharão o conteúdo, ou seja, a ignorância e o preconceito ainda levam os professores a desconfiarem do desempenho e do sucesso acadêmicos desse alunado.

Embora em alguns casos a inclusão tenha sido defendida como direito do cidadão, os entrevistados, que não ministram conteúdos sobre a temática das NEEs, tratam com distanciamento a realidade da educação inclusiva. Mesmo o foco da entrevista sendo na formação dos licenciados, as respostas tendiam a falar da experiência enquanto professores de alunos com NEEs e não como formadores de professores que encontrarão essa realidade na educação básica. Ficando clara a falta de percepção da co-responsabilidade nesse processo.

Ainda acredita-se que a educação especial, a educação inclusiva e as necessidades especiais são competências de um grupo de especialistas, sem adquirir status de transversalidade. Ora, tanto as questões da diversidade quanto as questões

ambientais fazem parte do discurso diário da sociedade atual. Não é possível fragmentar a formação, o aluno surdo não apresenta uma necessidade específica somente em uma disciplina, ele também não vai ouvir em História, Matemática ou Educação Física. Logo, a formação para a educação inclusiva deve perpassar todos os cursos de licenciatura, não cabe mais o discurso dos professores universitários de que o assunto, ou a discussão, pertence à “educação”, ou à “educação especial”.

O fator preocupante é que a Resolução CNE/CEB nº 02/01 completou 10 anos e, esta pesquisa demonstrou que, os currículos dos cursos de licenciatura analisados avançaram muito pouco para uma formação que prime pela diversidade, especialmente, para a educação inclusiva. Esta amostra da realidade nos leva a questionar em que medida esta situação não é recorrente nas demais universidades brasileiras?

Esses aspectos, observados em 3 cursos de licenciatura da UFPR, apontam um descompasso entre as ações e iniciativas da instituição e os projetos político-pedagógicos dos cursos estudados, ou seja, as políticas inclusivas de ingresso e permanência, destinadas aos alunos com necessidades educacionais especiais, se mostram mais concretas do que a efetivação de uma formação inicial de professores na perspectiva de uma educação inclusiva.

É importante salientarmos que as respostas e as análises estão restritas a alguns entrevistados e não refletem a opinião, ou conhecimento, da totalidade dos professores da universidade, mas servem para refletirmos sobre o pensamento que circunda o meio acadêmico.

Ao final do estudo, concluímos que mesmo após reestruturação dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura analisados, os mesmos demonstraram poucos avanços no que se refere à perspectiva inclusiva. Constatamos que apenas a disciplina de Libras foi incorporada de forma obrigatória em todos os cursos, com vista a atender o Decreto nº 5.626/2005 e, que em um dos cursos analisados, a disciplina de Fundamentos da Educação Especial teve sua carga horária duplicada. Por outro lado, as políticas inclusivas institucionais adotadas pela UFPR indicam um avanço maior, que perpassa o ingresso e a permanência dos sujeitos com necessidades educacionais especiais, bem como a organização de espaços que contemplam a formação continuada no contexto da educação inclusiva.

Esperamos ter contribuído para o repensar sobre como está, ou não, se efetivando a formação inicial de professores na UFPR na perspectiva da educação inclusiva, bem como da importância dos cursos de licenciatura acompanharem os

avanços alcançados pelas ações e iniciativas institucionais que a universidade vem adotando. Afinal, é com o trabalho coletivo que se chega a uma consciência coletiva, e é com a coletividade que as transformações sociais acontecem, como aquelas tão almeçadas pela sociedade do século XX.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Reforma do Estado e Políticas Educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. **Educ Soc**, n. 75, p. 15-32, ago. 2001.

AMARAL, L.A do. Formação profissional e concepção de diferença: onde o ponto de encontro? In: MARQUEZINE, M. C., ALMEIDA, M. A. & TANAKA, E. (orgs.) **Perspectivas multidisciplinares II**. Londrina: UEL, 2001, p. 65-75.

ANDRÉ, M.; SIMÕES, R. H. S.; CARVALHO, J. M.; BRZEZINSKI, I. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, dez. 1999.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BOCALON, S. C. **A formação inicial e continuada dos professores: a política nacional no período de 1980-2009**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1/2002. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 fev. 2002.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2/2001. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 set. 2001.

BRASIL. [Decreto n. 5.626](#), de 22 de dezembro de 2005. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. **Constituição**: República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior de 2007**: alunos portadores de necessidades especiais: Dados Estatísticos por cursos de graduação presenciais, por Instituição da Educação Superior. Brasília: INEP, 2007.

BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

CAETANO, A. **A formação inicial de professores na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência**: o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo. Tese (Doutorado). Vitória, 2009.

CASTRO, C. **Pesquisando em arquivos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

CHACON, M. C. M. **Formação de recursos humanos em educação especial**: respostas das universidades à recomendação da portaria ministerial nº 1.793, de 27 de dezembro de 1994. 2001. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Estadual Paulista, 2005.

CUNHA, M. I. da (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007.

DECHICH, C.; SILVA, L. C. da; GOMIDE, A. B. Projeto Incluir: acesso e permanência na UFU. In: **Inclusão Escolar e Educação Especial**: teoria e prática na diversidade. Uberlândia: EDUFU, 2008. p. 333 - 352.

DELVAL, J. **Aprender na vida e aprender na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DINIZ-PEREIRA, J. E. As lutas concorrenciais na campo acadêmico e as licenciaturas. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), 1999. **Anais...** Caxambu. 22ª Reunião Anual da ANPEd (CD-ROM). São Paulo: ANPEd, 1999. v. 1. p. 1-17.

FERREIRA, J. R. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. In: Cad. CEDES: **A nova LDB e as necessidades educativas especiais**. Centro de Estudos Educação e Sociedade: Campinas, 1998.

FRANCO, B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de entrevistas**. Brasília: Plano, 2004.

FREITAS, S. N. A formação de professores e a educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 124-237.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ Soc**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002, p. 136-167. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 11/8/2010.

FREITAS, S. N.; MOREIRA, L. C. **A universidade frente à formação inicial de professores na perspectiva da educação inclusiva**. Artigo apresentado no V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: formação de professores em foco. São Paulo, 26 – 28 de agosto de 2009. Realização: UFES, UFRGs e UFSCar.

GLAT, R.; FONTES, R. de S.; PLETSCHE, M. D. **Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino**. Publicado em: Cadernos de Educação 6: Inclusão Social Desafios de uma Educação Cidadã. UNIGRANRIO. Editora, Rio de Janeiro, p. 13-30, nov., 2006. ISSN: 1679-6349.

Disponível em: [http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros\\_artigos/pdf/unigranrio.pdf](http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros_artigos/pdf/unigranrio.pdf). Acesso em: 25/07/2011

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

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Fundamentos do Ensino Inclusivo. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Eds.). **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, dez. 1999.

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

LÜDKE, M.; BOING, L. A. O trabalho docente nas páginas de Educação & Sociedade em seus (quase) 100 números. **Educ Soc**, Campinas, v. 28, n. 100 (Ed. Esp.), p. 1179-1201, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 5/12/2010.

MARCONI, A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1990.

MARQUES, C. A.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Fóruns das licenciaturas em universidades brasileiras: construindo alternativas para a formação inicial de professores. **Educ Soc**, ano XXIII, n. 78, abr. 2002.

MICHELS, M. H. Paradoxo da formação docente na política de educação inclusiva do Estado de Santa Catarina: a perspectiva clínica como sustentação do trabalho escolar. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. de. (Org.). **Avanços em políticas de inclusão**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MOREIRA, L. C. **Universidade e alunos com necessidade educacionais especiais**: das ações institucionais às práticas pedagógicas. 2004. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

MOREIRA, L. C. Cursos de licenciatura com bases inclusivas: impressões de alunos com necessidades educacionais especiais e de seus professores. In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; BARRETO M.A.S. C.; VICTOR, S. L. (Org.). **Inclusão**: práticas

pedagógicas e trajetórias de pesquisa. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007, v. 1, p. 261-270.

NOVAES, M. H. **As contradições da universidade e as novas matrizes sociais da ciência e da cultura.** Disponível em: <http://www.infocien.org/Interface/Colets/v1n05a07.pdf>. Acesso em: 12/8/2011.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *In: Cadernos de Pedagogia*, n. 286, dez, 1999.

O'BRIEN, J.; O'BRIEN, C. L. A inclusão como uma força para a renovação da escola. *In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Eds.). Inclusão: um guia para educadores.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEN, A. C. Ações afirmativas nas Universidades Brasileiras: uma questão política, um desafio pedagógico. *In: FRANCO, M.E.D.P.; KRAHE E. D. (Orgs.) Pedagogia universitária e áreas de conhecimento.* Porto Alegre: Série RIES/PRONEX EdiPucrs, v. 1, 2007. p. 151-160 (ISBN 978-85-7430-701-5) Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/geu/pdfs%20pedagogia%20univer/T\\_R\\_OLIV.pdf](http://www.ufrgs.br/geu/pdfs%20pedagogia%20univer/T_R_OLIV.pdf)> Acesso em: 25/7/2011.

OMAIRI, C.; CASSAPIAN, M. R. Acessibilidade e deficiência física no ensino superior. *In: UFPR. Cadernos de Educação Inclusiva.* Curitiba: Prograd, 2010.

PEARPOINT, J.; FOREST, M.; O'BRIEN, J. MAPs, Círculos de Amigos e PATH: instrumentos poderosos para ajudar a construir comunidades protetoras. *In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Eds.) Inclusão: um guia para educadores.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Rev Fac Educ*, São Paulo, v.22, n.2, p. 72-89, jul./dez. 1996.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Tradução de: ERNANI, F. da F. R. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAMPIERI, R. H. *et al.* **Metodologia de pesquisa**. São Paulo: McGraw Hill, 2006.

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

SEVERINO, A. J. Formação e prática do educador. In.: **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho D'água, 2003.

SILVA, A. C. **Metodologia de pesquisa aplicada à Contabilidade**: orientações de estudo, projetos, artigos, relatórios, monografias, dissertações e teses. São Paulo: Atlas, 2003.

STRULLY, J. L.; STRULLY, C. As amígdalas como um objetivo Educacional: o que aprendemos e para onde caminhamos. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

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

TRIVINOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa na educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UFPR. Setor de Educação. **Reformulação Curricular das Licenciaturas**. 2007 (mimeo).

UFPR. O aluno com necessidades especiais e a universidade: uma discussão urgente e necessária. **Cadernos de Educação Especial 1**. Curitiba: Prograd, 1998.

UFPR. Iniciativas, atividades e ações da UFPR acerca da pessoa com necessidades especiais. **Cadernos de Educação Especial 2**. Curitiba: Prograd, 2000.

UFPR. **Cadernos de Educação Inclusiva**. Curitiba: Prograd, 2010.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Brasília, 1990.

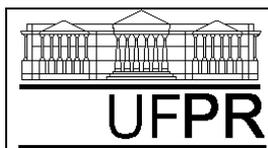
UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Adotada e proclamada pela resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948. Unesco, 1948.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos das Crianças.** Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1959. Unicef, 1959.

VASCONCELOS. M. L. M. C. **A formação do professor do ensino superior.** São Paulo: Pioneira, 2000.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

**APÊNDICE A**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

---

**TEMA DA PESQUISA: NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: A INTERFACE ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E AS AÇÕES INSTITUCIONAIS NA UFPR**

## **ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS COORDENADORES**

### **Bloco I – Caracterização Geral**

Nome:

Sexo: ( ) F ( ) M

Qual sua formação?

Quantos anos de docência você tem?

Na educação básica:

No ensino superior:

Há quantos anos atua na UFPR?

Qual seu departamento?

Há quanto tempo está na coordenação?

Você ainda leciona? Caso sim, qual(s) disciplina(s)?

Em que curso(s) atua?

Já teve algum aluno com necessidades educacionais especiais? Qual necessidade? Em caso afirmativo, descreva essa(s) experiência(s).

*Segundo a Resolução CNE/CEB nº. 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no art. 5º, educandos com necessidades educacionais especiais são aqueles que apresentam:*

*I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:*

*a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;*

*b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;*

*II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;*

*III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (BRASIL, 2001).*

**Bloco II – Formação inicial e ações institucionais**

Você participou da última reformulação curricular do curso que coordena na UFPR? *Em caso afirmativo, você percebeu se ocorreram discussões relacionadas à perspectiva da inclusão educacional do aluno com necessidades educacionais especiais? E de que forma?*

No curso de Licenciatura que você coordena há espaços para discussão sobre o tema (seminários, disciplinas optativas, palestras, programas)?

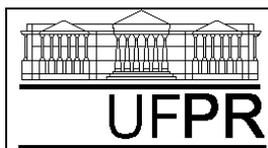
Você conhece alguma ação institucional na UFPR relacionada aos alunos com necessidades educacionais especiais?

Sobre os alunos com necessidades educacionais especiais no curso que você coordena, você tem conhecimento se os mesmos necessitam de algum apoio, adaptação ou recurso específico? Em caso afirmativo, esse apoio ou recurso ocorre? De que maneira?

**Bloco III – Informações adicionais**

Você gostaria de fazer comentários ou dar sugestões sobre a temática desta pesquisa?

**APÊNDICE B**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

---

**TEMA DA PESQUISA:** NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: A INTERFACE ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E AS AÇÕES INSTITUCIONAIS NA UFPR

## **ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS PROFESSORES**

### **Bloco I – Caracterização Geral**

Nome:

Sexo: ( ) F ( ) M

Qual sua formação?

Quantos anos de docência você tem?

Na educação básica:

No ensino superior:

Há quantos anos atua na UFPR?

Qual seu departamento?

Em que curso(s) atua?

Qual(s) disciplina(s) leciona?

Já teve algum aluno com necessidades educacionais especiais? Qual necessidade? Em caso afirmativo descreva essa(s) experiência(s).

*Segundo a Resolução CNE/CEB nº. 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no art. 5º, educandos com necessidades educacionais especiais são aqueles que apresentam:*

*I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:*

*a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;*

*b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;*

*II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;*

*III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (BRASIL, 2001).*

**Bloco II – Formação inicial e ações institucionais**

Você acompanhou a proposta da última reformulação curricular do(s) curso (s) de licenciatura da UFPR? *Em caso afirmativo, você percebeu se ocorreram discussões relacionadas à perspectiva da inclusão educacional do aluno com necessidades educacionais especiais?*

Qual sua opinião sobre a inclusão educacional de alunos com NEEs na educação básica? E na Universidade?

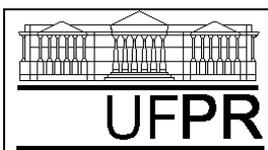
Considerando sua experiência na UFPR, como a temática da inclusão tem estado presente nos cursos de licenciatura em que você atuou ou ainda atua, visando a formação inicial de professores? Dê exemplos de ações, cursos, disciplinas, atitudes de professores, alunos e funcionários da universidade sobre essa realidade.

Você conhece as ações que a UFPR oferece para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais?

**Bloco III – Informações adicionais**

Você gostaria de fazer comentários ou dar sugestões sobre o tema desta pesquisa?

## APÊNDICE C

**PROPOSTA DO TERMO DE AUTORIZAÇÃO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Mestranda: Cleuza Kuhn

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Laura Ceretta Moreira

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO**

Pesquisa: **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DAS AÇÕES INSTITUCIONAIS À  
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA UFPR**

A entrevista será feita individualmente e organizada a partir dos conhecimentos teóricos sobre a temática em foco. O roteiro foi elaborado a partir dos objetivos do estudo.

São dois eixos estruturais da entrevista: identificação do professor entrevistado e formação inicial e ações institucionais. As respostas poderão ser usadas como apoio na análise dos dados da pesquisa mencionada. Será mantido sigilo quanto à identidade do (a) pesquisado (a). As entrevistas serão gravadas e transcritas na íntegra, pelo pesquisador, no texto dissertativo.

Curitiba, junho de 2011.

Eu, \_\_\_\_\_, estou ciente e de acordo com os termos acima apresentados para a realização do questionário.