

INTERFACES ENTRE OS CURSOS DE LICENCIATURA E A INCLUSÃO DE UMA UNIVERSIDADE DO SUDOESTE GOIANO

Calixto Júnior de Souza- calixtojr_ufg@yahoo.com.br
Universidade Federal de Goiás/ Campus Jataí

Resumo

Este trabalho tem como objetivo analisar a articulação entre o processo de inclusão e a estruturação dos cursos de licenciatura de uma universidade do sudoeste goiano de modo a compreender como esta instituição tem pautado a sua prática pedagógica a fim de fortalecer o infundável caminho para a inclusão, tendo em vista a inclusão das Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais e a efetivação de culturas de inclusão no âmago do trabalho pedagógico (BUENO, 1999; IMBERNÓN, 2000; MANTOAN, 2003; CARMO, 2002). Para tanto, é realizada uma análise dos Projetos Pedagógicos de Curso das nove licenciaturas da referida universidade, tendo como norte as categorias: matriz curricular dos cursos, relação teoria-prática, exploração do estágio supervisionado, com vistas a (re) pensar estes projetos com um caráter inovador (VEIGA, 2004) com transparência e legitimidade com o processo de inclusão. Como base nos resultados, constata-se que esta instituição tem proporcionado um processo de inclusão infértil e aligeirado com poucas reflexões e instigamentos para a concretização de práticas inclusivas. Para tanto, este estudo utilizou como estrutura metodológica as pesquisas bibliográfica e documental (GIL, 2002).

Palavras-chave: *Inclusão, Matriz Curricular, Projeto Político-Pedagógico*

Área Temática: Formação e prática docente

Introdução

Este estudo se materializou por meio da problematização dos cursos de licenciatura de uma Universidade do Sudoeste Goiano no tocante a necessidade de implementação de práticas inclusivas bem como a inserção de conteúdos específicos no processo de formação inicial de professores, já que no âmbito escolar é preciso tecer os liames entre a inclusão¹ e a formação de professores.

Partindo do pressuposto que o processo de inclusão deve ser refletido, vivenciado e concretizado no âmbito do contexto escolar, bem como em tantos outros espaços sociais, urge refletir sobre a estruturação dos cursos de licenciatura em relação ao processo de inclusão das Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (PNEE). Tendo em vista que a própria natureza desta modalidade de ensino almeja a formação de professores antenados com as várias nuances contraditórias que permeiam no contexto escolar.

Para tanto, é preciso ressaltar que as PNEE fazem parte de uma massa coletiva que historicamente foi marginalizada e discriminada do contexto escolar (CARMO, 2002; MANTOAN, 2003). Muitas dessas pessoas eram segregadas socialmente e aprisionadas em espaços que ofuscava ver a luz do dia, isto é, em escolas especiais que tinham o intuito de incluir todo aquele que fugia da normalidade da época denotando, assim, um efeito paradoxal já que o ato de incluir acentuava o ato de excluir o indivíduo. Neste sentido, Foucault (1992) também acentua esta situação ao denunciar a realidade adversa e excludente vivenciada por uma gama de pessoas, nos meados da era clássica, que eram discriminadas do âmbito social ficando aprisionadas em internatos e instituições especiais.

Além disso, há de se destacar que a terminologia PNEE tem configurado em uma visão ampla da comunidade de pessoas consideradas com necessidades especiais, isso porque além de incluir as pessoas com alguma deficiência, também deseja incluir todas as pessoas que, diante o trajeto histórico de nossa educação, sempre foram excluídas e marginalizadas. Dessa forma, uma condição *sine qua non* para que a inclusão escolar se efetive é conceber que cada aluno possui a sua individualidade e singularidade de forma a encarar o aluno mediante as suas diferenças quando a igualdade nos caracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza (SANTOS, 1995, *apud* MANTOAN, 2003, p.34).

Mediante isso surge a seguinte pergunta: Os cursos de licenciatura têm instigado a reflexão dos licenciandos no que se refere às práticas inclusivas no bojo do processo de formação inicial de professores?

Por meio de tal indagação objetivou-se estudar a referida universidade de modo a contribuir com reflexões que permitam o diálogo coletivo entre os professores com o intuito de prover discussões, práticas, culturas cuja intencionalidade é enriquecer a relação entre formação de professores e a inclusão escolar.

Para tanto, este estudo tem como estrutura metodológica uma pesquisa com feixes bibliográfico e documental. Embasando-se em Gil (2002), este estudo concebeu como pesquisa bibliográfica a contribuição no sentido de coletar conhecimentos pertinentes a inclusão escolar, como forma de subsidiar a análise dos dados coletados; e como pesquisa documental no sentido de compreender como cada curso tem construído o seu Projeto Político-Pedagógico com interfaces ao processo de inclusão, na qual foram coletadas categorias centrais das nove licenciaturas da universidade estudada, são elas: Letras, Pedagogia, Matemática, Física, Química, Biologia, História, Geografia e Educação Física.

Justificativa

Entendendo-se que os cursos de licenciatura devem primar pela formação de professores preocupados com o processo de ensino-aprendizagem de todos os seus alunos, independente de serem alunos com necessidades especiais ou não, faz-se necessário repensar sobre o processo de formação inicial de professores de modo a contribuir para que a diversidade humana e cultural que permeia na escola possa ser valorizada e respeitada. Sobretudo, almejando o desafio de atravessar os muros educacionais. Diante disso, é altamente coerente com o processo de inclusão formar futuros professores interessados em assimilar e apropriar de conhecimentos pertinentes à inclusão, isso porque estes irão atuar em instituições de ensino que possuam alunos com necessidades especiais e, por sua vez, devem sentir desafiados e motivados em educar tais alunos.

Dessa forma, este estudo impulsionou forças a partir do momento que foi identificado algumas fragilidades e incoerências para a concretização do processo de inclusão nos cursos de licenciatura, de modo a possibilitar uma prática pedagógica que valorize as diferenças bem como o incentivo a culturas de inclusão. Reconhece-se a importância da presença da temática de inclusão antes mesmo do ingresso do licenciando na graduação, porém acentua-se que a formação de futuros professores comprometidos com essa temática possa contribuir para enraizar práticas inclusivas nas várias esferas de ensino e, acima de tudo, procurando alcançar os horizontes da nossa sociedade.

Neste contexto, a inclusão é um desafio para a realidade escolar, já que sua concretude perpassa por uma reestruturação do contexto escolar como a própria função social da escola e, sobretudo, é preciso transcender os velhos paradigmas da educação brasileira (MANTOAN, 2003). Ainda mais que atualmente persiste a dicotomia entre a formação de professores generalistas e/ou especialistas para atuar no ensino regular com as PNEE (BUENO, 1999).

Resultados

Com o intuito de atingir os objetivos esboçados por este trabalho, a seção de resultados será composta por duas partes: a primeira abordará apontamentos na relação entre a formação do ensino superior com um cunho inovador do projeto político-pedagógico e a construção do perfil do professor inclusivo; e a segunda se focará em desvendar algumas reflexões para repensar a formação inicial de professores na universidade pesquisada tendo como norte a modalidade licenciatura.

Repensando a articulação do Projeto Político-Pedagógico com uma formação transparente com a inclusão

Inicialmente, reconhece-se que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um guia democrático na qual o curso esboçará uma organização curricular e pedagógica com o intuito de trilhar resultados profícuos para o futuro, perpassando por uma organização coletiva e, coerentemente, articulada com a realidade do curso com vistas a propiciar terrenos de diálogo com espaços de transformação de cunho social. Coadunando com este pensamento Veiga (2004) caracteriza o projeto como algo que “relaciona-se com um tempo a vir, com o futuro de que constitui uma antecipação, uma visão prévia. Nesse caso, é o futuro que deve orientar e conduzir nossa ação presente” (p.15).

Neste sentido, a estruturação do PPP como mediador coletivo de um determinado grupo conduz a fazer escolhas, definir intencionalidades e perfis profissionais, bem como orientar e decidir focos decisórios no que se refere à forma de conceber o currículo e a prática pedagógica (VEIGA, 2004).

Segundo essa autora, a adesão de uma proposta inovadora do Projeto Político-Pedagógico no ensino superior urge o comprometimento coletivo como forma de aceitar um movimento de ruptura, partindo da ideia que “o projeto pedagógico visto como ruptura com o status quo procura a unicidade da relação teoria-prática, é orientando pelo princípio do trabalho coletivo, solidário, e busca desenvolver atitudes de cooperação e reciprocidade (VEIGA, p.19). Ademais, um projeto pedagógico comprometido com a mudança cria condições para a ruptura de práticas já enraizadas, já que estas pregam um viés fragmentado e especializado do saber e, não obstante, instala-se uma cegueira para aceitação da diversidade humana e cultural da escola.

Concebendo esta exposição inovadora do trato do PPP no ensino superior, faz-se necessário dialogar tal proposta inovadora com o processo de inclusão, tendo em vista que tanto uma proposta inovadora de conceber o PPP como o processo de inclusão ‘falam a mesma língua’.

Segundo Imbernón (2002) alguns elementos são primordiais para a implementação da diversidade de forma elaborada e consciente, os principais são: facilitar a flexibilização curricular, de modo que tal flexibilização supere o currículo moldado a partir de uma padronização, porque tal padronização sufoca a aprendizagem do aluno veiculando uma prática aquém da realidade do mesmo, portanto a flexibilidade curricular deve ser construída de forma concreta enquadrando os conteúdos de modo articulado com o processo de ensino-aprendizagem do alunado; superar a cultura do individualismo por uma cultura do trabalho compartilhado, e a estruturação conjunta do Projeto Político-Pedagógico é um bom exemplo disso; estabelecer e favorecer as relações pessoais (e também interpessoais) entre

professores, alunos e comunidade, e assim um grande passo para avançar nestas relações se toca na formação de um conselho diretor participativo na qual ele possa contribuir para discutir e propor um melhor dinamismo e funcionamento do ambiente escolar; considerar uma educação mediante as potencialidades e necessidades dos alunos, desenvolvendo atividades abertas que gerem auto-estima em que o professor deve buscar valorizar as potencialidades do aluno bem como potencializá-las para transcender as limitações iniciais de aprendizado; e, por último, compreender a diversidade para além “muros educacionais”.

Num olhar mais realista da organização escolar é possível identificar vários entraves à inclusão escolar que até hoje resistem e persistem nesta organização tornando-a com um caráter intrinsecamente de exclusão, são eles: currículos desarticulados com a realidade social; a falta de acesso principalmente para as PNEE; falta de procedimentos de avaliação para validar o processo de inclusão, avanços e/ou retrocessos; falta de recursos para fundamentar e fomentar a estrutura escolar nos seus aspectos pedagógicos e estruturais; falta de professores qualificados, e não somente especializados, que têm o desejo de levantar a bandeira de inclusão como algo a ser conquistado e batalhado; organização educacional sucateada com a nova realidade sócio-cultural da escola.

Embora não seja a intencionalidade deste estudo, nota-se na universidade pesquisada uma acessibilidade física sucateada no tocante a contribuir para o direito de ir e vir daqueles que possuem alguma limitação motora, isso porque a estrutura da universidade possui várias barreiras que impossibilitam essas pessoas usufruírem integralmente das dependências da universidade. Portanto, uma simples barreira na acessibilidade física pode conter propostas de acessibilidade intelectual como forma de possibilitar atitudes que promovam o ingresso dessas pessoas no ensino superior.

Destarte, para fortalecer o surgimento de um professor inclusivo urge a formatação de uma formação crítica no sentido de desvendar os processos discriminatórios e excludentes que sempre esteve presente no nosso cotidiano sócio-educativo e, acima de tudo, reorganizar novas posturas práticas e conceituais com a finalidade de encarar o processo de inclusão com seriedade e compromisso. Segundo Mantoan (2003, p.81):

ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do novo ensino, em todos os seus níveis (...) a inclusão não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional.

Uma realidade a ser explorada: dilemas entre licenciatura e o processo de inclusão

Com a certeza que o processo de inclusão é um infundável caminho na incerteza e certeza da prática educativa, alguns aspectos formativos no ensino superior precisam ser revistos e reavaliados com o intuito de calcar práticas inclusivas no âmago do processo de ensino-aprendizagem, a fim de incluir as PNEE neste processo. Para tanto, é preciso partir da premissa que os cursos de licenciatura necessitam formar futuros professores comprometidos ética e politicamente com o processo de inclusão.

Na realidade da universidade analisada, notam-se alguns pontos que precisam ser discutidos com o intuito de repensar sobre a prática pedagógica dos cursos de licenciatura em consonância com o processo de inclusão, são eles: a matriz curricular dos cursos, a relação teoria e prática, a exploração do estágio supervisionado.

No tocante a matriz curricular dos nove cursos de licenciatura analisados constata-se que oito deles não possuem nenhuma disciplina em seus eixos de Núcleo Comum e Núcleo Específico que aborde a temática de inclusão de modo a culturalizar futuros professores sobre práticas inclusivas a fim de concretizá-las nas futuras atuações profissionais. Em apenas um curso, a saber, Educação Física, há a presença de uma disciplina abordando essa temática persistindo no 7º período. Interessante que nos projetos dos respectivos cursos há uma preocupação com o compromisso social e ético do licenciando, e isso induz a pensar que a diversidade humana e cultural são pilares para a formação de um indivíduo comprometido com a realidade social e educativa em que vive e sobrevive. Sobretudo, a carência de uma reflexão na formação pré-serviço, no que se refere à assimilação do saber inclusivo, é inadmissível na perspectiva de uma formação pautada com intencionalidades humanas e sociais, ainda mais que uma passividade diante da realidade harmoniza com uma visão tradicional e conformista, travando avanços para propostas efetivas de culturas de inclusão.

Diante disto, uma formação que tenha como eixo norteador retratar uma interdisciplinaridade como cerne do trabalho pedagógico frente a práticas inclusivas assumirá uma postura latente e, não obstante, não conseguirá atender o que é instituído como legal e o que é instituído como locus de intencionalidade no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) dos cursos. Isso porque a interdisciplinaridade é fundamentada na cooperação, possibilitando o diálogo entre as diversas áreas resultando em uma interação, condição indispensável para a efetivação do trabalho em equipe. É necessário que os profissionais tenham a capacidade de trabalharem numa visão de totalidade, sem anular o seu saber individual diante do saber coletivo.

Há de destacar por meio de parâmetros legais que a Portaria nº 1793 publicada em dezembro de 1994 recomenda que os cursos de Pedagogia, Psicologia e todas as licenciaturas incluam uma disciplina ligada a inclusão de modo a divulgar e democratizar

conhecimentos e práticas inclusivas levando os licenciandos a entenderem as PNEE mediante as suas singularidades e potencialidades. No entanto, nota-se que nossa realidade está muito aquém de uma política inclusiva que definitivamente inclua as PNEE no ensino regular bem como preserve a sua permanência no ambiente escolar e, portanto, ainda há uma grande discrepância do que é instituído como legal e do que é instituído como prática pedagógica no dia a dia da educação.

Nesta linha, este contexto acaba influenciando na dicotomia entre teoria e prática, na qual há um discurso que preza pela valorização da diversidade no âmago do contexto escolar, porém uma prática pouco contextualizada com as demandas que a teoria instiga a ser concretizado na prática. Diante disso, urge lutar por uma nova configuração de conceber a relação teoria-prática com transparência ao processo de inclusão, e a articulação do currículo com este processo é uma das possibilidades de contribuir para a efetivação desse processo. Tal iniciativa pode ser fecunda para (re) modificar a concepção de homem negativa referente as PNNE que está internalizada em nossa sociedade. Vitalino (2007, p.411) por meio de uma pesquisa de campo realizada nos cursos de licenciatura aponta uma sugestão para incluir a inclusão no âmago desses cursos:

Uma sugestão, particularmente interessante, foi que se trabalhassem conteúdos relacionados às especificidades do ensino das áreas de conhecimentos das licenciaturas, adaptados às características das NEE relativas às deficiências, ou seja, como ensinar artes para cegos e história para surdos. No que tange a esta questão, também foi solicitada informação sobre como elaborar materiais didáticos. Além disso, foram solicitados, ainda, dados sobre a realidade local, sobre o número de alunos incluídos, sobre as características de seu atendimento e sobre o seu desenvolvimento acadêmico, bem como sobre quais são as formas de cobrar do Estado as condições devidas para o atendimento dos alunos que apresentam NEE.

Como pode ser analisada uma lacuna na formação de professores interliga-se com outras estreitando uma formação com transparência e legitimidade com a inclusão, a fim de possibilitar a assimilação de um mínimo de conhecimentos específicos sobre esta temática.

Entendendo-se que o estágio supervisionado é um momento ímpar para o licenciando adentrar no universo prático de seu curso almejando assimilar a realidade concreta do ambiente escolar bem como um espaço único para teorizar a prática construída no curso. Diante de tal relevância, constata-se na instituição estudada uma ausência de instigamento no estágio supervisionado dos saberes ligados a inclusão, tendo em vista que durante o curso há pouco e/ou quase nada de articulação com os valores e princípios intrinsecamente relacionados à diversidade do alunado, especialmente àqueles que possuem alguma necessidade especial. Em relação ao curso de Educação Física que possui uma disciplina articulada com a inclusão no 7º período, o estágio supervisionado inicia-se no 5º período, assim, os licenciandos ingressam no campo com várias dúvidas e

incertezas no tocante ao saber educar as PNEE, e muitos deles se auto-rotulam como despreparados para encarar a empreitada da inclusão.

Considerações Finais

Partindo do objetivo de analisar a problematização entre a materialização dos cursos de licenciatura frente ao processo de inclusão é que este estudo impulsionou forças para contribuir com algumas reflexões sobre o processo de inclusão que muitas vezes são rejeitadas por não receberem a devida importância para uma formação pautada em um cunho inovador, transformador e crítico.

Como foi identificado pela análise dos PPCs dos nove cursos na universidade estudada, há um grande distanciamento no discurso que é proposto nos PPCs de cada curso a fim de pretear a concretização de práticas inclusivas no interior da formação inicial de professores, partindo-se da exclamação que o ensinamento de saberes ligados a inclusão, de modo a articular a especificidade de cada curso com práticas inclusivas, constitui-se em afirmativas para a motivação dos licenciados e licenciandos na efetivação conjunta da prática pedagógica e, dessa forma, possam ser desafiados a transcender as práticas excludentes e discriminatórias que, erroneamente, resulta no banimento das PNEE de um espaço que era para ser para todos.

Por meio dos resultados, constata-se que as matrizes curriculares dos cursos analisados, em sua grande maioria, não esboçam nenhuma articulação com saberes pertinentes a inclusão. Infelizmente, os futuros professores ingressarão nas futuras atuações de trabalho com nenhuma bagagem formativa para se sentirem preparados para educar as PNEE e, quiçá, também ficarem desmotivados para uma complementação continuada de conhecimentos referentes ao processo de inclusão.

Diante disso, faz-se necessário repensar no processo de formação inicial de professores frente aos cursos de licenciatura e com coerência ao processo de inclusão, buscando mudanças no sistema da Universidade analisada de forma a conceber uma postura inovadora e compromissada com a elaboração de um projeto pedagógico com transparência e legitimidade com o processo de inclusão, de modo a incluir os grupos sociais que historicamente são marginalizados e excluídos. Assim, a lógica de pensamento que essa universidade está concebendo o seu 'vir a ser' enquanto instituição formadora de sujeitos críticos e atuantes no contexto social não coaduna com uma proposta de inclusão almejando a inclusão desses grupos de excluídos, essencialmente as PNEE, já que constitui como precária para prover mudanças, procedimentos, métodos inclusivos; e ineficaz para possibilitar mudanças bem mais profundas no processo de formação de professores que deseje uma educação realmente democrática ao alcance de todos.

Referências bibliográficas

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

CARMO, A. A. Aspectos Históricos e Filosóficos da deficiência. In: **Caderno texto de capacitação de professores multiplicadores em educação física adaptada/ Secretaria de Educação Especial**. Brasília: MEC; SEESP, p. 10-15, 2002.

FOUCAULT, M. **História da loucura**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IMBERNÓN, F. **A educação do século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar)

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar? In: VEIGA, I. P. A. **Educação básica e educação superior: projeto político-pedagógico**. Campinas: Papyrus, 2004, p. 13-45.

VITALINO, C. R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília- SP, v.13, n. 3, p. 399-414, 2007.

ⁱ Inclusão, de acordo com a Declaração de Salamanca, é conceituada como um processo que visa tornar aptas e inclusas todas as crianças na comunidade, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais. Procura organizar fundamentalmente o processo de ensino e aprendizagem, garantindo o padrão de qualidade deste processo (BRASIL, 1994).