



FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA CONTEXTOS INCLUSIVOS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA FORMATIVA MÍNIMA¹

Juliana Santos do Amaral¹

<https://orcid.org/0000-0002-6893-2117>

Marcus Morais²

<https://orcid.org/0000-0001-9468-4797>

Carla Carnoppi Vasques³

<https://orcid.org/0000-0002-3284-8749>

RESUMO

O presente artigo tematiza a formação inicial de professores para contextos inclusivos. A partir da análise do currículo de seis cursos de licenciatura de três universidades públicas federais, foram identificados dois grupos de disciplinas que versam sobre educação especial e/ou educação inclusiva. Essas disciplinas possuem carga horária e presença mínima nos percursos formativos. À despeito desse mínimo, as disciplinas ampliam o debate relacionado ao direito à educação, à justiça social, aos modelos de deficiência, ao capacitismo, ao reconhecimento e à valoração da diversidade humana nas salas de aula.

Palavras-chave: Formação de professores; Licenciaturas; Educação especial; Deficiências.

INITIAL TEACHER EDUCATION FOR INCLUSIVE CONTEXTS: SOME CONSIDERATIONS ABOUT THE MINIMAL FORMATIVE EXPERIENCE

ABSTRACT

This paper discusses the initial training of teachers for inclusive contexts. From the analysis of the curriculum of six undergraduate courses in three federal public universities, we identified two groups of disciplines that deal with special education and/or inclusive education. These disciplines have a minimum workload and presence in the courses. Despite this minimum, the subjects expand the debate related to the right to education, social justice, models of disability, capacitance, recognition and valuation of human diversity in the classroom.

Keywords: Teacher training; Undergraduate studies; Special education; Disabilities.

FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO PARA CONTEXTOS INCLUSIVOS: ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA EXPERIENCIA FORMATIVA MÍNIMA

RESUMEN

¹ Licenciada em Pedagogia, especialização em Educação Especial e Psicopedagogia clínica e institucional, mestranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora de educação básica na prefeitura de Canoas - RS. E-mail: <julianasdoamaral@gmail.com>.

² Graduado e licenciado em História pela UFRGS, especialista e mestre em educação especial e processos inclusivos pela UFRGS. Doutorando pelo PPGEDU/UFRGS. Professor de História na rede municipal de ensino de Eldorado do Sul-RS. E-mail: <marcusmorais77@gmail.com>.

³ Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS). E-mail: <k.recuero@gmail.com>.

Este documento analiza la formación inicial de los profesores para contextos inclusivos. A partir del análisis de los planes de estudio de seis cursos de licenciatura de tres universidades públicas federales, identificamos dos grupos de disciplinas que abordan la educación especial y/o la educación inclusiva. Estas disciplinas tienen una carga de trabajo y una presencia mínima en los cursos de formación. A pesar de este mínimo, las disciplinas amplían el debate relacionado con el derecho a la educación, la justicia social, los modelos de discapacidad, el empoderamiento, el reconocimiento y la valoración de la diversidad humana en el aula.

Palabras-clave: Formación del profesorado; Estudios de grado; Educación especial; Discapacidades.

INTRODUÇÃO

A educação é indissociável da dignidade da pessoa humana, considerada como o bem maior do homem, um direito humano. No Brasil, é um direito constitucionalmente assegurado a todos, como preconizado no artigo 6º da Constituição Federal de 1988, um direito social (BRASIL, 1988). A garantia de uma educação para todos exige movimentos incansáveis por parte da sociedade, uma vez que envolve romper com o sistema educacional excludente no Brasil.

Tamanho complexidade demanda uma constante vigilância epistemológica, política e ética; requer fazer frente à concepção da educação como serviço aberto à lógica do mercado; construir acesso e permanência aos diferentes níveis e etapas de escolarização; diminuir as diferentes desigualdades e democratizar as formas de transmissão e construção do patrimônio cultural humano. No contexto das políticas educacionais brasileiras, implica a formação de professores como um tema central.

A formação de professores como campo de pesquisa abarca o “estudo dos processos de construção, desenvolvimento e aprofundamento do conhecimento e das competências necessárias ao exercício da profissão de ensinar, seus impactos e resultados” (ANDRÉ, 2010, p. 157). Envolve uma variedade de temas e questões-problemas, tais como: modalidades, contextos e currículos; formas de gestão e de organização dos tempos e das experiências formativas; atores sociais e agendas políticas nas esferas governamentais; processos avaliativos e competências consideradas necessárias para o exercício da docência; determinantes econômicos, disputas epistemológicas, reformas educacionais e políticas que engendram diferentes concepções sobre docência, organização do trabalho pedagógico, função social da escola e da educação, entre outros.

Para contextos inclusivos, tendo por foco a educação especial, a formação de professores recorta temas e problemas considerando, entre outros, o processo ensino-aprendizagem dos alunos considerados deficientes, as relações entre a escolarização e o atendimento educacional especializado, as concepções de deficiência e seus influxos na formação inicial e continuada, a lógica que orienta os serviços especializados e os processos escolares e o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

No que se refere à atualidade do assunto, Monico, Morgado e Orlando (2018), com base em produções científicas brasileiras recentes, apontam que a formação inicial de professores pouco se ocupa dos processos de ensino e aprendizagem relacionados ao campo da educação especial. Apesar do significativo acesso das pessoas com deficiência no ensino regular e das políticas educacionais inclusivas, há uma invisibilidade relacionada ao tema.

Essa invisibilidade se contrapõe à importância do assunto, visto que “a formação de professores tem sido apontada como condição indispensável e positivamente influente na inclusão escolar de alunos com deficiência” (BALBINO, 2021, p. 59). A atenção à diversidade é “potencialmente capaz de responder aos desafios de uma educação que tem como meta o acolhimento e a aprendizagem de cada aluno no âmbito escolar” (BALBINO, 2021, p. 60).

A falta de um preparo significativo dos professores para o processo de inclusão, segundo Montebanco, Ramos e Naujorks (2016), apresenta-se como uma das principais “fontes geradoras de stress” para profissionais da educação, alunado e familiares. A pesquisadora sugere que a universidade deve organizar programas de apoio aos futuros professores, no que diz respeito à sua formação pedagógica, política e emocional. A relevância de experiências formativas, manifestadas em uma carga horária realmente efetiva, direcionada aos estudos da educação especial, é capaz de incidir nas formas de acolher a diversidade humana na instituição escolar de forma mais justa, qualificada e democrática.

Diante do quadro apresentado, o presente texto aborda a formação inicial de professores para contextos inclusivos, sobretudo no tocante aos processos de escolarização de pessoas com deficiência no ensino regular. Além dos aspectos acima apresentados, justificamos nossa escolha pelo histórico de poucas produções científicas e desqualificação dessa etapa da profissionalização docente como campo investigativo (ANDRÉ, 2010).

Como forma de contribuir com o campo e o tema ora circunscritos, focamos a presença de disciplinas relacionadas à educação especial e/ou inclusão escolar na grade

curricular de sete cursos de licenciaturas (História, Geografia, Ciências Biológicas, Física, Química, Letras e Educação Física) em três Instituições de Ensino Superior (IES) públicas do Rio Grande do Sul, a saber: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Pelotas (UFPe) e Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).⁴

Trata-se de um estudo documental do tipo exploratório (GRAY, 2012) que tem como fonte as informações coletadas e divulgadas nos sites das respectivas IES. Com base nas grades curriculares, identificamos e sistematizamos a presença das disciplinas, considerando sua carga horária no cômputo geral das licenciaturas.

Posteriormente, como forma de aprofundar nossa compreensão, destacamos as súmulas de duas disciplinas consideradas representativas: *Intervenção pedagógica e necessidades educativas especiais* e *LIBRAS*. As análises relacionam os dados obtidos com o direito à educação, com base em pesquisas recentes. Buscamos conduzir nossa reflexão não pelo prisma de uma possível peculiaridade regional ou institucional, mas, sim, como expressão de como ocorre tal formação no país.

DIREITO À EDUCAÇÃO E A ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR: BREVES APONTAMENTOS

A educação especial se constitui como campo de conhecimento e modalidade de ensino ao tomar a deficiência como objeto científico, afastando-se paulatinamente das explicações religiosas e caritativas características da modernidade (PLAISANCE, 2015). Estabelecida sob a cultura da separação e do binômio normalidade *versus* anormalidade, autores como Jannuzzi (2012) e Mazzotta (1996) apontam algumas perguntas como organizadoras do campo, dos serviços e alvo de disputas: quem é o aluno com deficiência? Como educar esse aluno? Onde deve ocorrer essa educação?

⁴ Sabemos que o escopo dos conceitos de “educação especial” e “educação inclusiva” é amplo e diverso em termos epistemológicos e políticos. No presente artigo, analisaremos a presença dessas discussões nas grades curriculares, sem atentarmos para as diferentes vertentes, e sob o foco da escolarização de pessoas com deficiência no ensino regular. Deficiência, por sua vez, é aqui compreendida em conformidade com a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU), aprovada em 2006 e reafirmada pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei n. 13.146) em seu artigo 2: “Considera-se *pessoa com deficiência* aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015).

A criação de instituições especializadas, escolas e classes especiais que funcionam de forma paralela ao ensino comum fundamenta-se nas ideias de ineducabilidade, dependência e falta de capacidade das pessoas com deficiência. Concepções, por sua vez, embasadas nas perspectivas biomédica e capacitista⁵, as quais entendem a deficiência como um déficit a ser corrigido, normalizado, curado. Para Michels (2017), a educação especial existe pela sua exclusão do ensino regular, pela negação, isto é, há uma contradição presente, mesmo que não explicitada, no processo educacional dessas pessoas.

Pesquisas sobre o fracasso escolar (PATTO, 2015) e sobre os efeitos iatrogênicos do diagnóstico médico-psicológico, de cunho positivista, nos processos escolares (MOYSÉS, 2008), em diálogo com os movimentos antimanicomial, de universalização da educação e dos direitos à igualdade e à diferença em nível internacional e nacional (PLAISANCE, 2015), interrogam fortemente as concepções biomédicas e tecnicistas sobre a saúde mental, anormalidade, deficiência e educação especial apartada da escola comum.

Foi somente a partir de 2003, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, que se deu início à efetiva matrícula de pessoas com deficiência nas salas de aula comuns das escolas públicas, podendo ser, ou não, acompanhada de Atendimento Educacional Especializado (AEE) complementar e não substitutivo à educação escolar. Nesse caminho, muitos são os embates e as disputas voltados à formação de um sistema educacional inclusivo. Disputas que trazem, no seu cerne, conflitos relativos aos modelos de deficiência, às instituições responsáveis pela escolarização e AEE, à organização político-pedagógica e aos aspectos considerados imprescindíveis para o saber-fazer docente.

Em 2015, foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), por intermédio da Lei n. 13.146, destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para a pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015). O Estatuto é considerado uma importante conquista, além de trazer significantes conceitos, como: acessibilidade, desenho universal e tecnologia assistiva. No capítulo IV,

⁵ Capacitismo, segundo Mello (2020), resulta de práticas e pedagogias que discriminam corpos atípicos, uma forma de discriminação contra um grupo social específico, o de pessoas com deficiência. Na perspectiva marxista, um corpo fora da ordem capitalista é tido como de menor valor e incapaz. O capacitismo é compreendido como estrutural e estruturante no que se refere à normatividade corporal e comportamental. Essa perspectiva implica que vários corpos podem ser lidos como ininteligíveis.

destaca o direito à educação e incumbe ao poder público: criar, desenvolver e acompanhar o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, além do aprimoramento dos sistemas educacionais (BRASIL, 2015).

Nesse contexto ambivalente, tenso e contraditório, acreditamos que uma abordagem crítica da formação inicial de professores para contextos inclusivos deve rejeitar a dissociação entre economia, política e cultura e exercitar uma leitura mais unificada dos fenômenos, dos discursos e das instituições que conformam práticas e percursos formativos.

No que se refere ao conceito de deficiência, há uma disputa importante que deve ganhar maior espaço na arena social. De um lado, alinhado ao modelo biomédico, a deficiência é compreendida de forma restritiva e até mesmo errônea. Trata-se de uma perspectiva individualista, que legitima leituras dissociadas das questões econômicas, de raça e gênero. A deficiência como condição patológica intrínseca ao indivíduo – explicada pela presença da lesão, do transtorno, do atraso etc. – é naturalizada e ainda hoje reconhecida como isenta de problemas, justificando, inclusive, práticas sociais segregacionistas e opressoras. Em oposição a esses pressupostos, o modelo social promove pesquisas, ações e políticas que contextualizam as deficiências na esfera social, econômica e cultural. Aliado a uma agenda democrática e com vistas à justiça social, preconiza espaços de pertencimento e reconhecimento.⁶

Adiantamos que este artigo se coloca em oposição à perspectiva do déficit, ao compreender a deficiência como multideterminada, como categoria analítica e campo de disputas epistemológicas e políticas. Em relação à formação de professores, esta discussão é fulcral, pois a forma como educamos os alunos com deficiência se relaciona com as formas que compreendemos a própria deficiência (VALLE; CONNOR, 2014).

O acesso à matrícula, nesse sentido, apesar de fundamental, não é suficiente para produzir pertencimento à escola, reconhecimento como aluno capaz de partilhar dos patrimônios educativo, cultural, artístico e comunicacional. Pessoas com deficiência são,

⁶ O modelo social aponta que existe uma condição que une as diferentes comunidades de deficientes em torno de um projeto político único: a experiência da exclusão. Todos os deficientes experimentam a deficiência como uma restrição social, não importa se essas restrições ocorrem em consequência de contextos que não são acessíveis, de noções questionáveis de inteligência e competência social, da inabilidade da população em geral para utilizar a linguagem de sinais, ou por atitudes públicas hostis das pessoas que não têm deficiência (DINIZ, 2007).

ainda, presenças consideradas incômodas, talvez por tencionarem políticas, práticas e ideais tão caras à educação, como, por exemplo, ideias de aprendizagem e escolarização.

Gesser, Block e Lopes (2020) difundem a importância de problematizar a naturalização da deficiência no âmbito escolar, bem como construir novas narrativas para nomear e compreender a cena pedagógica. Experiências formativas capazes de ampliar o debate sobre a deficiência e produzir práticas educacionais e escolares anticapacitistas são, portanto, fulcrais para o trabalho docente e devem estar em tessitura com o processo de formação inicial e continuada dos professores.

A ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA AGENDA DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: PERSPECTIVANDO O MÍNIMO

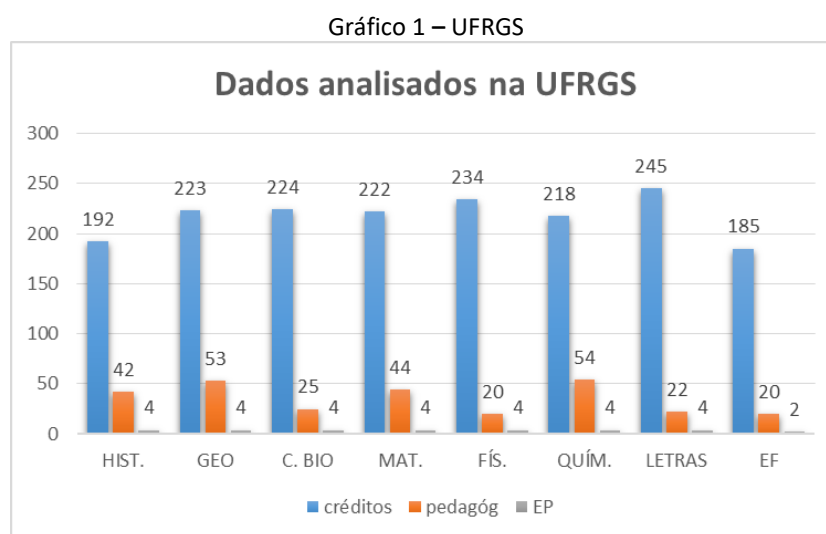
Ao pensarmos os processos escolares gerados com base na presença dos alunos com deficiência no ambiente escolar, temos que considerar a trajetória formativa dos professores que ali vão promover as condições propícias para a aprendizagem. A partir do currículo das IES analisadas, percebemos o futuro professor como potencialmente capaz de apresentar apropriação, domínio de saberes, conhecimentos e informações pertinentes às suas áreas de formação (Matemática, História, Ciências e outras) em detrimento de uma formação mais significativa no que diz respeito ao desenvolvimento de saberes, linguagens, práticas e ações voltadas para o ensino, posturas humanas e pedagógicas na relação com alunos com deficiência.

O desequilíbrio entre os estudos de formação relacionada às áreas de atuação em comparação com as questões de gestão escolar e cunho pedagógico e com os temas relativos à diversidade de sujeitos, culturas e saberes no contexto escolar, sobretudo no que concerne às pessoas com deficiência, manifesta-se nas poucas disciplinas voltadas ao tema educação especial e/ou inclusão escolar, assim como na irrisória carga horária dessas disciplinas.⁷

⁷ A análise documental foi realizada em 2008. Com a Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, que define novas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a base nacional comum para a formação inicial de professores da educação básica, temos alterações significativas na grade curricular das licenciaturas. Contudo, diferentes autores afirmam que essa Resolução e os documentos subsequentes representam não um avanço em termos de equidade e justiça social, mas um retrocesso ao privilegiarem uma formação tecnicista, padronizada e pragmática (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020). Nesse sentido, o argumento ora apresentado se mantém válido e atual.

Na UFRGS, há duas disciplinas, de caráter obrigatório, relacionadas ao tema educação especial e/ou inclusão escolar na grade curricular das licenciaturas de História, Geografia, Ciências Biológicas, Física, Química, Letras e Educação Física, a saber: *Intervenção pedagógica e necessidades especiais* e *LIBRAS*, ambas com dois créditos cada e carga horária de 30 horas/aula. Outra disciplina, de três créditos, com caráter eletivo, intitula-se *Acessibilidade e tecnologia assistiva na educação inclusiva*.

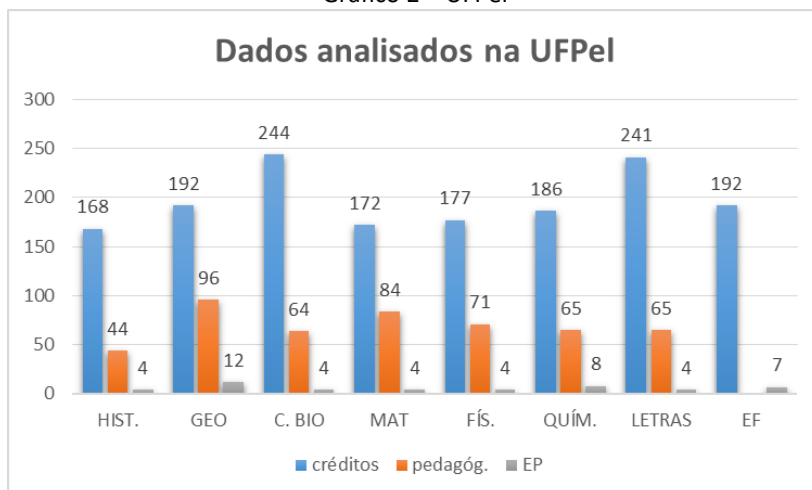
Em termos quantitativos, a carga horária total dos cursos oscila entre 2.880 e 3.675 horas, das quais temos o máximo de 60 horas/aula obrigatórias voltadas à discussão que ora nos concerne (percentualmente, de 1,63% a 2,08% do cômputo total). O Gráfico 1, a seguir, apresenta esses aspectos, considerando o número total de créditos para a formação relacionada à área de formação (cor azul), números de créditos relativos à gestão escolar e aspectos pedagógicos (cor laranja) e o número de créditos voltados à educação especial/inclusão escolar e LIBRAS (cor cinza).



Fonte: Os autores (2022).

Realidade semelhante encontramos no perfil curricular das licenciaturas vinculadas à UFPel. São três disciplinas – *Educação inclusiva*, *Pedagogia da diferença* e *LIBRAS* – com carga horária que varia entre 1,92% e 2,42%. A relação entre o número de créditos relacionados à área de formação, às disciplinas pedagógicas e àquelas específicas ao tema da deficiência é apresentada no Gráfico 2, a seguir.

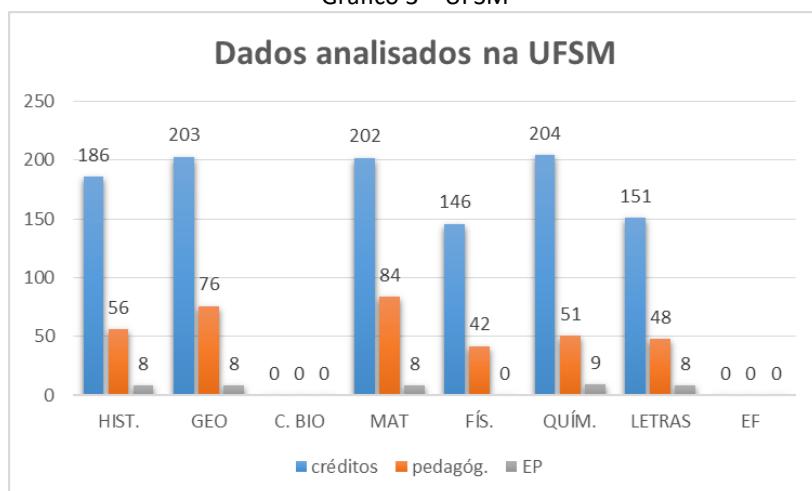
Gráfico 2 – UFPel



Fonte: Os autores (2022).

A UFSM também propõe duas disciplinas voltadas para a educação inclusiva, contudo, de caráter não obrigatório. A carga horária é o dobro das demais universidades estudadas: encontramos uma média em torno de 3,73% da carga horária geral dos cursos de licenciatura, podendo apresentar o percentual máximo de 4,27% dessa mesma carga horária, de acordo com a totalidade de horas e créditos (Gráfico 3).⁸

Gráfico 3 – UFSM



Fonte: Os autores (2022).

⁸ A UFSM possui cursos de Licenciatura de Educação Especial, fato que pode colaborar com a ampliação da carga horária observada.

Com base nesse breve recorte, podemos perceber um cenário constituído por uma experiência formativa mínima, em termos de carga horária e créditos, organizado a partir de dois grupos disciplinares. O primeiro discute a educação especial e inclusiva de forma mais ampla, enquanto o segundo foca a área da surdez e o ensino da LIBRAS.

Antes de avançarmos na análise de duas súmulas representativas desses grupos, cabe considerar uma diferença fulcral entre eles. A partir do Decreto n. 5.626 (BRASIL, 2005), temos a inserção de LIBRAS “[...] como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia [...]” (art. 3º). O primeiro conjunto, formado pelas disciplinas mais gerais, não possui regulamentação semelhante, e sua presença nas grades curriculares é sustentada pelos projetos político-pedagógicos e pelas instâncias institucionais.

A presença mediante força de lei pode indicar as formas com que o sistema de ensino percebe a educação especial/inclusão escolar: algo a ser imposto, e não reconhecido como importante na constituição social-democrática, que entende como necessária a presença de todas as pessoas, sejam elas com ou sem deficiência, nos espaços e contextos sociais, educacionais e laborais a partir de uma legítima presença, afirmativa e significativa para toda a sociedade. Por outro ângulo, a ausência de legislação corrobora o silenciamento e o apagamento dessas temáticas e pessoas, deixando-as à mercê de agendas institucionais nem sempre comprometidas com a justiça social e o direito à educação.

Entre o visível e o invisível, Oliveira e Orlando (2016), em estudo realizado com base nas grades curriculares dos cursos de licenciatura de uma universidade pública no interior do estado de São Paulo, afirmam que o número de disciplinas que tratam da temática educação especial e/ou inclusão escolar é irrisório, mínimo. A invisibilidade não é total pela presença da disciplina de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Esses aspectos corroboram nossos achados.

No que se refere à carga horária mínima, comum aos dois grupos citados, certamente não tentamos propor uma ideia de que a quantidade de créditos e de carga horária seja o único determinante para o acolhimento e o reconhecimento de pessoas com deficiências nos espaços escolares, tampouco para o saber-fazer docente dos futuros professores. Entretanto, um cenário que reconhece a formação de profissionais da educação, por meio de margens tão pequenas, em termos de carga horária e créditos, voltada para o

desenvolvimento de um processo de aprendizagem efetivamente potente de pessoas com deficiência, não pode ser entendido como uma política afirmativa capaz de suplantar os obstáculos desses sujeitos – pessoas com deficiência – para a ocorrência de uma inclusão escolar e contexto anticapacitista.⁹ A carência de experiências educativas no âmbito da formação inicial de professores reflete, em certa medida, a desimportância e irrelevância dada às pessoas com deficiência no âmbito social.

O distanciamento entre a real presença desses sujeitos na sociedade e o pensar dessa mesma sociedade, com a criação de ambientes próprios para um modelo de aprendizagem inclusiva, por meio de condições pensadas, avaliadas e elaboradas a partir da compreensão das realidades desses sujeitos, constitui-se como um dos maiores entraves para um saber-fazer pedagógico consciente de como essas realidades se manifestam, se constituem e operam mutuamente nas relações entre sujeitos com deficiência e a sociedade na qual estão inseridos – muito especialmente na forma com que essa sociedade vai perceber, entender e referir-se a tais indivíduos e o que estes são, como estão e significam para essa sociedade.

Portanto, o que representa ser uma pessoa com deficiência dentro dos contextos escolares e/ou de aprendizagem desses contextos quando pensamos a formação de professores? Especialmente, levando-se em conta qual o conceito de pessoa com deficiência tais professores, escola e grupo social trazem constituídos nesse processo? Alguns desses questionamentos encontram-se presentes nas súmulas das disciplinas de *Intervenção pedagógica e necessidades educativas especiais* e *LIBRAS*, ambas vinculadas à Faculdade de Educação da UFRGS.

A disciplina *Intervenção pedagógica e necessidades educativas especiais* é vinculada ao Departamento de Estudos Básicos, possui 30 h/a, dois créditos e atende à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e à Resolução n. 1 (BRASIL, 2002), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Esses documentos orientam as instituições de ensino superior a prever, em sua organização curricular, a formação docente que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

⁹ Possivelmente, questões referentes à deficiência e à inclusão estão presentes nas propostas de estudo de outras disciplinas pedagógicas.

Trata-se de um percurso obrigatório para 34 cursos, sobretudo para as licenciaturas, e eletivo ou alternativo para alguns bacharelados, como Museologia, Políticas Públicas, Ciências Sociais e História. A súmula afirma:

A disciplina visa à reflexão crítica de questões ético-político-educacionais da ação docente quanto à integração/inclusão escolar de pessoas com necessidades educativas especiais. Analisa a evolução conceitual, na área da educação especial, assim como as mudanças paradigmáticas e as propostas de intervenção. Discute as atuais tendências, considerando a relação entre a prática pedagógica e a pesquisa em âmbito educacional (UFRGS, FACED, DEBAS, 2020).

O conteúdo programático é dividido em seis grupos, que versam sobre o lugar associado à pessoa com deficiência; a integração e a inclusão escolar nos contextos internacionais; a política da educação especial brasileira; o projeto político-pedagógico da escola, o atendimento educacional especializado e as redes de apoio ao professor e ao aluno; o público-alvo da educação especial; a identificação e avaliação das necessidades educativas especiais; a colaboração entre lar-escola; as relações entre saúde e educação; a acessibilidade aos espaços, aos ambientes e ao currículo; e, por fim, o planejamento pedagógico e o trabalho compartilhado entre o docente curricular e aquele especializado.

Para Freitas, Vasques e Gai (2013, p. 173), que foram professoras da disciplina na época em questão, a despeito das diferenças teóricas e metodológicas entre as docentes, é comum trabalhar no sentido do acolhimento às diferenças a partir da valoração da diversidade dos sujeitos e contextos: “A disciplina (sempre em gestação) se faz a cada semestre – garantindo os princípios básicos descritos no sumário e eixos básicos. Mas a escola, as leis, os alunos e os acontecimentos mudam. A disciplina, então, passa por mudanças”. Outro ponto que merece destaque refere-se ao que buscam produzir com a disciplina em questão: “para a produção dos agenciamentos junto aos alunos, é imprescindível a construção do desejo de saber sobre os sujeitos referidos como de ‘inclusão’ na trama com a vontade de querer ensiná-los” (FREITAS; VASQUES; GAI, 2013, p. 175).

Brabo (2013) analisa a referida disciplina em sua tese de doutorado e, dentre tantos aspectos, apresenta a importância de tematizar a deficiência, considerando a supervisibilidade (dos diagnósticos e supostos déficits, por exemplo) e a invisibilidade (do capacitismo estrutural e estruturante) constitutivas dos processos formativos dos futuros professores para contextos inclusivos. Em sentido semelhante, Balbino (2021, p. 102) refere a

presença de estereótipos que ainda acompanham as pessoas com deficiência e, conseqüentemente, repercutem e provocam nos licenciandos “uma série de sentimentos e atitudes que impedem a participação dessas pessoas em diversos ambientes, corroborando a construção de barreiras atitudinais”. Em suas palavras:

Com vistas a qualificar a formação inicial de professores, é necessário um deslocamento no sentido de aproximar os campos intersetoriais, ou seja, a deficiência como categoria política, social e histórica, às questões intersetoriais, o que contribui para a democratização da escola. Ao fomentar esta discussão, defendo a tese de que a mudança na compreensão da deficiência pode constituir outras experiências formativas para os licenciandos, bem como contribuir com a construção de uma educação democrática em todos os seus níveis e etapas (BALBINO, 2021, p. 103).

A disciplina *LIBRAS* é ofertada pelo Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação, possui dois créditos e carga horária de 30 h/a e é ofertada em caráter obrigatório para todas as licenciaturas da UFRGS. Conforme a súmula, a disciplina aborda: “Aspectos linguísticos da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). História das comunidades surdas, da cultura e das identidades surdas. Ensino básico da LIBRAS. Políticas linguísticas e educacionais para surdos” (UFRGS, FACED, DEE, 2020).

O conteúdo programático aborda as comunidades surdas, educação, cultura e identidades surdas; estudos linguísticos, com ênfase em aspectos gramaticais das línguas de sinais; o alfabeto, os números, os tempos, os espaços/localizações, a família, as cores, as expressões faciais e corporais, os pronomes e classificadores (descrição imagética); bem como o uso de LIBRAS em atividades diárias.

Para Santos e Souza Filho (2017), é inegável a importância do encontro com a diversidade dos alunos e das culturas na formação inicial de professores, contudo, a partir do contexto das licenciaturas em Física na Universidade Estadual Paulista (UNESP), os autores argumentam sobre o limite de transpor para LIBRAS o saber-fazer específico da área, por desconhecimento do professor-intérprete e mesmo da carga horária reduzida.

Paiva, Faria e Chaveiro (2018) afirmam que são inúmeras as discussões relacionadas aos temas que devem ser priorizados na disciplina de LIBRAS, havendo tensionamentos e disputas entre IES, representantes da cultura surda e pesquisadores. Em comum, essas perspectivas enfatizam a experiência singular que o encontro com a alteridade humana é capaz de produzir, mesmo com a baixa carga horária da referida disciplina no

escopo das licenciaturas. Para além da fluência em LIBRAS, que é impossível de ser alcançada em tão pouco tempo, as autoras defendem a disciplina, considerando o trabalho a ser realizado em salas de aula inclusivas, com vistas ao reconhecimento da alteridade de todos os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação inicial de professores para contextos inclusivos no Brasil é um tema complexo, transversalizado por questões políticas, econômicas, epistemológicas, históricas e culturais. Nesse contexto, o presente artigo procurou contribuir com o direito à educação ao tornar mais legíveis alguns dos impasses e das possibilidades oriundas das experiências formativas relacionadas à escolarização de pessoas com deficiência.

Para tanto, focou a grade curricular de seis licenciaturas em três IES públicas gaúchas, como expressão de um cenário mais amplo sobre o tema. Identificamos dois grupos de disciplinas: o primeiro, mais amplo, aborda a educação especial e os processos inclusivos; o segundo, foca a surdez e a LIBRAS. Uma diferença significativa entre esses grupos refere-se à regulamentação do ensino de LIBRAS, com resolução específica, enquanto as demais disciplinas sustentam-se a partir de diretrizes mais amplas e negociações próprias das IES. A disciplina de LIBRAS, nesse contexto, permite a visibilidade do tema no contexto das licenciaturas, em contraposição ao apagamento das demais ênfases e abordagens. Tal invisibilidade se faz presente pela presença do mínimo em termos de disciplinas e carga-horária: são em média quatro créditos, que representam um percentil pequeno em relação à área de formação e às demais disciplinas pedagógicas.

A presença do mínimo, contudo, tem potencialmente contribuído para ampliação dos debates relacionados ao direito à educação, à justiça social, aos modelos de deficiência, ao capacitismo, ao reconhecimento e à valorização da diversidade humana nas salas de aula e nos processos de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

DINIZ, Debora. O que é deficiência. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FREITAS, C.; VASQUES, C.; GAI, D. Intervenções pedagógicas e necessidades educativas especiais: um olhar para além da disciplina. In: GAI, D. N.; FERRAZ, W. (org.). Parafernália I: diferença, artes e educação. Porto Alegre: INDEPIN, 2013. p. 157-176.

GESSER, M.; BLOCK, P.; MELLO, A. Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. In: GESSER, M.; BÖCK, G. L. K.; LOPES, P. H. (org.). Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social. Curitiba: CRV, 2020. p. 17-36.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP n. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. Formação em Movimento, v. 2, n. 4, p. 360-379, jul./dez. 2020.

GRAY, D. E. Pesquisa no mundo real. Porto Alegre: Penso, 2012.

JANNUZZI, G. S. M. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

MAZZOTTA, M. J. S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MELLO, A. G. Corpos (in)capazes: a crítica marxista da deficiência. Jacobin Brasil, São Paulo, p. 98-102, dez. 2020.

MICHELS, Maria Helena (org.). A formação de professores de Educação Especial no Brasil: propostas em questão. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017.

MONICO, P. A.; MORGADO, L. A. S.; ORLANDO, R. M. Formação inicial de professores na perspectiva inclusiva: levantamento de produções. Psicologia Escolar e Educacional, v. 22, p. 41-48, 2018. Doi: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/040>.

MONTEBLANCO, Valquirea Martins; RAMOS, Fabiane dos Santos; NAUJORKS, Maria Inês. Educação especial: análise comparativa entre quatro cursos de formação inicial. Reflexão e Ação, v. 24, n. 2, p. 215-238, 2016.

MOYSÉS, M. A. A. A institucionalização invisível: crianças que não aprendem na escola. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

OLIVEIRA, Laís Paloma de; ORLANDO, Rosimeire Maria. Matrizes curriculares de licenciaturas da UFSCar: um olhar voltado para a inclusão escolar? In: POKER, Rosimar Bortolini; MARTINS, Sandra Eli S. de Oliveira; GIROTO, Claudia Regina (org.). Educação inclusiva: em foco a formação de professores. Marília, SP: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 77-94.

PAIVA, G. X. S.; FARIA, J. G.; CHAVEIRO, N. O ensino de libras nos cursos de formação de professores: desafios e possibilidades. Revista Sinalizar, Goiânia, v. 3, n. 1, p. 68-80, 2018. Doi: <https://doi.org/10.5216/rs.v3i1.53145>.

PATTO, M. H. S. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

PLAISANCE, E. Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas. Educação, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 230-238, 2015.

SANTOS, T.; SOUZA FILHO, M. P. Ensino de Libras na formação inicial de professores dos cursos de licenciatura em Física: a obrigatoriedade por meio do Parecer CNE/CP n. 2/2015. InFor – Inovação e Formação, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 132-143, 2017.

VALLE, J. W.; CONNOR, D. J. Ressignificando a deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas na escola. Porto Alegre: AMGH, 2014.

UFRGS - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (Rio Grande do Sul). Faculdade de Educação (FACED). Departamento de Estudos Básicos (DEBAS). Intervenção pedagógica e necessidades educativas especiais. 2020. Disponível em: <https://www1.ufrgs.br/RepositorioDigitalAbreArquivo.php?51621712E649&116>. Acesso em: 10 set. 2022.

_____. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (Rio Grande do Sul). Faculdade de Educação (FACED). Departamento de Estudos Especializados (DEE). Língua brasileira de sinais (LIBRAS). 2020. Disponível em: <https://www1.ufrgs.br/RepositorioDigitalAbreArquivo.php?51A276DA2985&116>. Acesso em: 10 set. 2022.

STOLKE, V. O enigma das intersecções: classe, “raça”, sexo e sexualidade. A formação dos impérios transatlânticos do século XVI ao XIX. In: _____. (ORG.) GROSSI, Miriam P.; GARCIA, Olga R. Z.; MAGRINI, Pedro R. **Especialização EaD em gênero e diversidade na escola** – Livro IV – Módulo IV. Tubarão/SC: Copiart, 2015.

Revisão por: Caren Capaverde.

RECEBIDO 10 DE NOVEMBRO DE 2022.

APROVADO EM 10 DE DEZEMBRO DE 2022.