
ANÁLISE DAS DIRETRIZES CURRICULARES DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

Celia Regina Vitaliano
Maria Júlia Canazza Dall'Acqua^(*)

RESUMO

As políticas educacionais inclusivas, difundidas a partir dos anos 1990, vêm favorecendo o aumento do número de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) matriculados em classe comum, no entanto, os professores que os recebem, em sua maioria, estão despreparados para atendê-los. Tomando como base essa situação, o presente estudo teve o objetivo de analisar as orientações contidas nas diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura em relação à preparação dos futuros professores para inclusão de alunos com NEE. Para tanto, realizou-se uma pesquisa documental. Foram selecionados recortes temáticos nos textos das referidas diretrizes de maneira a identificar os extratos que contemplavam recomendações ou comentários referentes ao processo de formação dos professores em relação à inclusão de alunos com NEE. Pelos resultados obtidos nos documentos analisados, constata-se, com raras exceções, uma significativa carência de orientações claras e amplas a respeito do tema em questão. Portanto, considera-se que as referidas diretrizes precisam ser aprimoradas em relação à questão em pauta. Com base nos conhecimentos desenvolvidos na área, sugere-se que as mesmas orientem a inserção de pelo menos uma disciplina sobre o tema inclusão de alunos com NEE; a inserção de conteúdos afins nas demais disciplinas dos cursos de licenciatura; a disponibilização de estágios em salas de aulas inclusivas, bem como a indicação dos conteúdos a serem trabalhados. Avalia-se que a efetividade do processo de inclusão dos alunos com NEE assenta-se na articulação entre as políticas educacionais e as políticas de formação dos professores.

Palavras-chave: Diretrizes curriculares; Formação de professores; Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Cada reforma no sistema educacional de um país, geralmente, comporta mudanças profundas na formação inicial dos futuros professores, posto que neles se descarrega a responsabilidade do bom resultado deste novo rumo
(ABAD; MONCLÚS, 1998, p. 468, Tradução nossa).

Este estudo originou-se do interesse em identificar e analisar as orientações legais disponíveis para organizar os projetos curriculares dos cursos de licenciatura, visando a preparação dos professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) no ensino regular. Percebemos a necessidade de realizar esta análise por vários motivos, um deles, porque a implantação da política educacional inclusiva em nosso país é recente, podemos situá-la,

^(*) **Célia Regina Vitaliano.** Professora Doutora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina. Atuante no curso de graduação em Pedagogia e no Programa de Mestrado em Educação da UEL. *E-mail:* creginav@uel.br.

Maria Júlia Canazza Dall'Acqua. Professora doutora do Departamento de Psicologia da Educação – Faculdade de Ciências e Letras/UNESP – Campus de Araraquara, atuante no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Rod. Araraquara-Jaú, Km. 1, CP. 174, CEP 14800-901 – Araraquara-SP. *E-mail:* juliacandal@gmail.com.

especialmente, a partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996 – LDB/96 – (BRASIL, 1996), fortalecida em 2001 com a publicação das Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a) e em 2008 com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008). Tais documentos possibilitaram o aumento expressivo do número de alunos com NEE matriculados na rede regular pública. Segundo dados apresentados pelo Ministério da Educação, o censo escolar de 2006 indicou que temos 46% das matrículas dos alunos com NEE no ensino regular, em classes comuns (BRASIL, 2008), no entanto, pesquisas comprovam que os professores e a equipe gestora das escolas estão vivenciando muitas dificuldades para ensinar tais alunos, em razão, sobretudo, de seu despreparo profissional (HUMMEL, 2007; VITALIANO, 2010; OLIVEIRA, SANTOS, 2011;).

Ponderamos que, provavelmente, um dos fatores que favorece tal situação é o fato de os cursos de formação de professores, em sua maioria, ainda não estarem propiciando preparação adequada em relação a essa questão. Aliás, muitos ainda não dispõem de disciplinas que tratem do tema inclusão (VITALIANO, 2002; 2008; 2010; NAUJORKS, 2002; CASTANHO e FREITAS, 2005; BEYER, 2006; PIRES, 2006; MARTINS 2006; LIMA, 2007; FERREIRA 2007, OLIVEIRA e MACHADO, 2007, dentre outros). Ademais, como comenta Rodrigues:

Em termos da formação inicial, continuamos a verificar que muitos cursos de formação de professores não desenvolvem a área das necessidades educativas especiais ou, por vezes, mesmo a omitem. Quando não é omitida, encontramos nos programas uma concentração em casos de deficiência, muitas vezes severos, que podem ter um efeito contrário ao que se pretende com a inclusão: esta formação “assusta” o futuro professor e acaba por lhe proporcionar fundamento para a sua dificuldade em aceitar casos com características semelhantes aos casos que lhe foram apresentados na formação. (2005, p. 56-55).

Sem sombra de dúvidas, a formação dos professores é um aspecto complexo e de fundamental importância ante o esforço de funcionamento efetivo de escolas inclusivas. A respeito dessa questão, Jesus (2008) destaca que a “[...] formação dos profissionais da educação se constitui em suporte à educação inclusiva [...]” e Mendes (2008) complementa ao considerar que: “Uma política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar”.

O conceito de educação inclusiva, como caracteriza Marinho (2007), significa “o caminhar para uma escola aberta à diferença, onde todos possam fazer o seu percurso de aprendizagem independentemente das desvantagens de natureza biológica, sociocultural, psicológica e educacional que possam apresentar [...]” (p. 9). Ou seja, a educação inclusiva diz respeito ao acolhimento de todas as pessoas que, por apresentarem alguma condição considerada diferente do padrão estabelecido socialmente como desejável ou “normal”, foram historicamente excluídas da

escola. Embora tenhamos tal compreensão, neste artigo, o foco das análises realizadas se detém nas orientações apresentadas nas diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura e em outros documentos legais nacionais referentes ao processo de inclusão de alunos com NEE e que também tratam da questão referente à formação de professores para efetivar tal política.

De certa forma, em última instância, temos como um dos principais objetivos, neste artigo, identificar até que ponto a área da Educação está abrigando a Educação Especial, considerando-a como parte integrante do processo de formação dos futuros professores. Apesar de termos ciência de que a inclusão dos alunos com NEE alarga fronteiras e transcende os limites da Educação Especial, não basta contemplar os conhecimentos desenvolvidos por ela, é necessário ir além. É imprescindível a interligação com os demais conhecimentos da área educacional, com as teorias educacionais de desenvolvimento e aprendizagem, com as metodologias e didáticas, com os princípios filosóficos, enfim, com todos os conhecimentos difundidos e práticas desenvolvidas por meio do currículo e que se coadunam com os princípios da educação inclusiva. Além disso, é fundamental o desenvolvimento de muitas pesquisas e reflexões, em razão da proposta de inclusão dos alunos com NEE ser uma novidade para ambas as áreas de conhecimento e haver carência de informações suficientes a respeito (VITALIANO, 2002).

Uma questão que emerge no contexto atual é: Como deve ocorrer o processo de formação de professores de modo que possam vir a incluir, efetivamente, os alunos com NEE? Como afirmam Abad e Monclus (1998), as reformas educacionais implicam em mudanças profundas no processo de formação dos professores. Levando em conta essa afirmação, ao analisar as diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura no tocante às recomendações referentes à formação de professores com vistas à inclusão de alunos com NEE, pretendemos identificar se tais documentos propiciam diretrizes suficientes para nortear as reformas necessárias no processo de formação dos professores para atingir o objetivo em foco. Acreditamos que essa análise é relevante, visto que muitos professores que compõem os colegiados dos cursos de licenciatura, instância, geralmente responsável pela elaboração dos projetos curriculares dos cursos, tomam como base, exclusivamente, as orientações dispostas em tais documentos para organizá-los, até porque é muito provável que tais profissionais desconheçam a complexidade do processo de inclusão. Consideramos, portanto, que é de suma importância que as diretrizes curriculares apresentem orientações claras e comportem os elementos necessários para garantir organizações curriculares que propiciem a formação de professores com habilidades suficientes para incluir alunos com NEE.

Antes de destacar e analisar as recomendações contidas nos referidos documentos, apresentaremos algumas sugestões constantes na literatura da área especializada sobre formação do

professor para promover a inclusão de alunos com NEE. De certa forma, a preocupação com a formação dos professores para lidar com tais alunos é recente, visto que, até o início da década de 1990, a proposta educacional para eles, em sua maioria, privilegiava ambientes segregados, escolas ou classes especiais que exigiam professores especializados em Educação Especial. Com a proposta de educação inclusiva, todos os professores passam a atender alunos com NEE, fato que vem suscitando estudos sobre como favorecer a preparação deles para tal tarefa.

Observamos que, desde a década de 90 do último século, pesquisadores da área da Educação discutem a necessidade de formação dos profissionais da educação com vistas à inclusão de alunos com NEE. A exemplo disso, temos as análises de Cartolano (1998), que enfatizam que a Educação Especial deve ser “[...] parte integrante da formação dos profissionais da educação em geral [...]” (p. 29). E, acrescentam que, dado o momento histórico em que vivemos, temos que formar “o professor qualificado, o profissional preparado para lidar com o aluno, seja ele ‘normal’ ou ‘deficiente’ ” (p. 30). Além disso, a autora entende ser necessário quebrar a rotina que considera a Educação Especial uma formação à parte, “[...] reservada àqueles que desejam trabalhar com alunos com necessidades especiais” (p. 30). Dessa forma, o modelo de formação separada reforça o sistema capitalista, favorecendo o processo de “seleção dos melhores e exclusão social de muitos” (p. 30), o que, por sua vez, dificulta o processo de inclusão.

Jannuzzi (1995) e Cartolano (1998) comentam que, na reformulação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UNICAMP, visando aproximar as áreas da Educação Especial e da Educação, foram ampliados os espaços de discussão e inseridos conteúdos de Educação Especial no referido curso. Isso foi feito mediante os seguintes procedimentos: no currículo, foi incluída uma disciplina de Educação Especial; na ementa da disciplina de Estrutura e Funcionamento do Ensino, foi inserido o item funcionamento da Educação Especial; e, nas práticas realizadas desde o primeiro semestre, destinadas a preparar os alunos para desenvolver pesquisas que compõem o trabalho de conclusão do curso, os alunos têm a possibilidade de escolher temas relacionados à Educação Especial. Informam ainda essas autoras que estava em discussão inserir conteúdos referentes à exclusão social, de uma forma geral, nas disciplinas de História, Filosofia e Sociologia da Educação. Elas confirmam que há muito ainda por fazer para tornar a Educação Especial mais próxima da Educação e possibilitar que os professores formados estejam aptos para exercer suas funções tanto junto aos alunos sem deficiência quanto junto aos com deficiência, sendo estes últimos, inseridos ou não no ensino regular.

Atualmente, quando falamos da formação do professor para promover a educação dos alunos com NEE, a ênfase recai na formação do professor dos cursos de licenciatura e não mais na

formação do professor habilitado ou especializado em Educação Especial. Essa preocupação foi encontrada em muitas publicações nacionais da área de Educação Especial (JANNUZZI, 1995; CARTOLANO, 1998; GLAT, 1998; BUENO, 1999; CHACON, 2001; VITALIANO, 2002; 2007; 2008; 2010; MARTINS, 2006; SALGADO, 2006, RODRIGUES, 2008 e outros).

Ao realizar pesquisas junto a professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental e professores universitários da área de Educação, com o intuito de levantar sugestões que melhorassem a formação de professores na promoção da inclusão de alunos com NEE, Vitaliano (2002; 2007) encontrou resultados que evidenciaram que tal formação está na dependência de procedimentos amplos, englobando todos os elementos que constituem os cursos de formação de professores: “[...] seus docentes, o currículo, as disciplinas, os conteúdos, as atividades desenvolvidas e as relações que são estabelecidas entre eles, além das concepções que perpassam por esses elementos” (VITALIANO, 2002, p. 293).

Sobre a dinâmica do trabalho docente, Vitaliano (2008) identificou a necessidade de se efetivar a interdisciplinaridade. Para isso, os professores universitários afirmam ser fundamental que os docentes de todas as disciplinas que compõem os cursos se envolvam com a questão; busquem identificar em suas disciplinas como podem contribuir; organizem projetos (extensão, pesquisa, ensino) em grupo, com o objetivo de aprofundar os conhecimentos sobre esse tema; organizem reuniões de colegiado de curso para discutir tal questão. Enfim, as amostras pesquisadas de professores reconheceram que o processo de formação do professor deve ser um empreendimento coletivo.

Sobre as sugestões a respeito das disciplinas: para os cursos que ainda não contemplam disciplina específica sobre esse tema, foi sugerida a sua inclusão; para aqueles cursos que já a têm, sugeriu-se a ampliação de sua carga horária, bem como sua subdivisão no decorrer do curso, de modo que, de preferência, em todas as séries, haja uma disciplina que trabalhe o tema em questão (VITALIANO, 2008).

Outra sugestão concernente às disciplinas do curso de Pedagogia, em especial, referiu-se à inclusão de temas sobre a educação de alunos com NEE nas demais disciplinas do curso, visto que todas elas têm características educacionais, a exemplo: na disciplina de Alfabetização incluir, na ementa e nos conteúdos propostos, o processo de alfabetização das pessoas com deficiência – auditiva, visual, mental (VITALIANO, 2002).

Especificamente em relação aos demais cursos de licenciaturas, Vitaliano (2008) identificou que os participantes da pesquisa, professores universitários atuantes nos cursos de licenciatura da

Universidade Estadual de Londrina, sugeriram que as disciplinas de Metodologia e Práticas de Ensino deveriam abordar conteúdos referentes à inclusão dos alunos com necessidades especiais. Também sugeriram que deveriam ser incluídos tais conteúdos nas demais disciplinas dos cursos quando fosse possível.

Em relação aos conteúdos a serem trabalhados, as sugestões foram diversas, com ênfase, particularmente, nas metodologias de ensino adequadas a cada uma das categorias de deficiência. A maioria dos professores destacou que é imprescindível o domínio do conhecimento referente à caracterização das deficiências e o conhecimento sobre como trabalhar com alunos que apresentam NEE em classe comum. Temos, em particular, um comentário sobre os conteúdos que preferimos apresentá-lo na íntegra:

[...] prover conhecimentos que venham a suprir as necessidades objetivas e subjetivas do professor. Os professores precisam ser formados com conhecimentos que os habilitem a lidar com as necessidades especiais de seus alunos, assim como a lidar com os sentimentos, crenças e expectativas que esses alunos despertam neles. Além disso, devem também aprender a lidar com os sentimentos e reações negativas que seus alunos 'normais' podem apresentar perante os especiais e aprender a conciliar as relações entre eles, para que desenvolvam aprendizagens sociais e acadêmicas (VITALIANO, 2002, p. 290).

A preocupação com aspectos subjetivos do professor também é comentada por Guasselli (2005, p. 7). Para ela, “não basta apenas trabalhar com os conteúdos cognitivos”, visto que o que leva o professor a estigmatizar os alunos com NEE é de ordem afetiva, vinculado a conteúdos emocionais. Esse alerta deixa claro que o processo de formação dos professores deve prever atividades e conteúdos que deem conta também de aspectos pessoais do professor.

Registramos, ainda, sugestões referentes às concepções de desenvolvimento e aprendizagem que devem ser trabalhadas no processo de formação dos professores. Observamos que essa indicação é uma das mais frequentes encontradas em artigos que comentam a formação do professor para a inclusão de alunos com NEE (OMOTE 2000; FERNÁNDEZ 1998; ASÍN e LOS SANTOS 1998; FERREIRA e FERREIRA 2004; RODRIGUES 2005 e outros). Compreendemos que esses aspectos destacam-se porque, até bem pouco tempo, o desenvolvimento humano era visto como um processo uniforme, com idades cronologicamente estabelecidas para determinadas aprendizagens e atribuía-se demasiada importância a aspectos de maturação, associados a determinações biológicas. Essa concepção, muitas vezes, foi utilizada para justificar avaliações que excluía os alunos considerados deficientes do convívio em classe comum. As teorias recomendadas, pelos autores citados, são aquelas que reconhecem a interação social e as

estimulações ambientais como aspectos centrais no processo de desenvolvimento e aprendizagem humana. E, sob esta perspectiva, há a valorização da ação pedagógica e das interações sociais como promotoras de desenvolvimento e aprendizagem, pressupostos essenciais da educação inclusiva (VITALIANO, 2002).

A condição que, unanimemente, foi considerada fundamental para formação dos professores em ambas as pesquisas de Vitaliano (2002; 2008) e na maioria dos artigos estudados e já citados, é a possibilidade de os graduandos realizarem estágios, especialmente, em classe comum que tenha alunos com NEE. Mas não estágio de simples observação, e sim estágio participativo, de preferência com desenvolvimento de projetos e de auxílio ao professor regente na condução das aulas.

Outra sugestão que se destaca, marcadamente na literatura especializada, é a ênfase na importância da formação do professor reflexivo, visto que a reflexão possibilita ao professor, diante das situações complexas e problemáticas, integrar, de forma inteligente e criativa, seus conhecimentos teóricos e metodológicos, de modo a ter êxito profissional (MARTINS, 2006).

Rodrigues (2008, p. 7) alerta que:

[...] é necessário um novo olhar sobre os saberes, as competências e as atitudes que são necessárias para se trabalhar com classes inclusivas. Realça-se, ainda, a importância das estratégias de formação como inseparáveis do processo de formação: a inovação e a valorização da diferença são partes essenciais da formação de professores.

Método

Este estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa documental. Os documentos escolhidos para análise foram as diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura e os documentos nacionais referentes ao processo de inclusão de alunos com NEE no contexto escolar, os quais se constituem em leis, diretrizes e portarias.

As análises pertinentes ao objetivo deste artigo, nos referidos documentos, iniciaram-se com a leitura dos conteúdos contidos em cada um deles. Este procedimento nos possibilitou identificar os extratos de textos que contemplavam recomendações ou comentários referentes ao processo de formação dos professores em relação à inclusão de alunos com NEE. Os dados encontrados serão apresentados a seguir, compondo os resultados deste estudo.

Resultados e Discussão

Antes de iniciar a apresentação, propriamente dita, dos resultados encontrados nas análises das referidas diretrizes curriculares, refletiremos sobre algumas orientações constantes em

documentos emitidos pelo Ministério da Educação que são definidores das políticas educacionais. Entre esses destacamos a primeira portaria que indicou a necessidade de preparação dos professores para inclusão dos alunos com NEE.

Em 1994, foi publicada a Portaria n.º 1.793, que apresentava a seguinte recomendação:

Art. 1º. Recomendar a inclusão da disciplina “Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas (BRASIL, 1994).

Nessa Portaria, encontra-se uma recomendação e não uma obrigação, fato que possibilitou aos cursos de licenciatura a opção por atendê-la ou não. Dessa forma, Chacon (2001) e Vitaliano (2008) evidenciaram que muitos cursos de licenciatura não atenderam a tal recomendação o que nos leva a crer que, na atualidade, ainda existem vários cursos de licenciatura que não discutem tal questão em nenhuma disciplina. Essa medida, portanto, foi ineficaz para garantir a formação pretendida.

Como já comentado anteriormente, a LDB/96 e as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a) alicerçaram a política educacional inclusiva. Nesses documentos, estão presentes alguns comentários referentes à formação dos professores para promover a inclusão de alunos com NEE. Está disposto no capítulo V da LDB/96, pertinente à Educação Especial: “Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: [...] III. [...] professores do ensino regular, *capacitados* para a integração desses educandos nas classes comuns”. (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Nas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a), consta, no Art. 18, parágrafo primeiro, o esclarecimento sobre o que podemos entender acerca do termo professores capacitados:

São considerados ‘*professores capacitados*’ para atuar em classe comum 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 do 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. (Grifo nosso).

Nessa Resolução, temos indicativos um pouco mais precisos referentes à capacitação dos professores, apesar de, segundo nossa análise, estes ainda não serem suficientes, visto indicarem alguns objetivos a serem atingidos no processo de formação, mas não contemplarem orientações claras sobre como deve se dar o referido processo.

Mais recentemente, a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras – e dá outras providências (BRASIL, 2002b) estabelece:

Art. 4º. O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, conforme legislação vigente.

Com essa lei, verifica-se a garantia de alguma formação aos professores para lidar com alunos surdos, mas não temos garantida a formação para compreender o processo de inclusão mais amplo, ou seja, em relação aos demais alunos com NEE. Além disso, essa lei não explicita os objetivos a serem atingidos com a inclusão da referida disciplina e nem mesmo os conteúdos a serem trabalhados. Sabemos que o conhecimento da Libras é uma das necessidades dos professores para incluir alunos surdos, mas temos outras, tais como: o conhecimento sobre a organização dos materiais pedagógicos e do processo de aprendizagem dos alunos surdos. Sendo assim, ponderamos que o fato de haver a inclusão da disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras) nos currículos dos cursos de licenciatura não garantirá a preparação adequada dos professores para atuar junto ao aluno surdo.

Ao sintetizar as recomendações e determinações contidas nos documentos até o momento analisados, identificamos que os cursos de licenciatura, no mínimo, deveriam prever em sua organização curricular duas disciplinas relacionadas ao tema em questão, sendo uma delas referente aos aspectos éticos, políticos e educacionais do processo de inclusão dos alunos com NEE e a outra, especificamente, sobre o ensino da Libras. Ademais, os cursos de licenciatura deveriam prever conteúdos relacionados aos objetivos descritos anteriormente para a capacitação dos professores nas Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a).

A seguir, analisaremos as diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura, a fim de verificar o que elas estabelecem a esse respeito. Como destaca Baumel (2003), “[...] as prioridades de formação são estabelecidas pelas administrações centrais, com o intuito de desenvolver oficialmente o disposto na política” (p. 35). Portanto, compreendemos que, de certa forma, as referidas diretrizes se constituem no elenco das prioridades de formação estabelecidas pela

administração central, as quais deveriam conter elementos que garantam a possibilidade de implementação da política educacional inclusiva.

Considerando que temos diversos cursos de licenciatura e que, talvez, as análises se tornariam exaustivas se fossem realizadas uma a uma, organizamos as análises referentes às diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura divididas em três seções: na primeira, analisaremos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002a); na segunda, as diretrizes curriculares do curso de Pedagogia, visto que esse curso apresenta características eminentemente educacionais, com o objetivo de formação de professores para atuar nos níveis de Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e gestores educacionais; na terceira, será feita uma síntese das análises referentes às diretrizes curriculares dos demais cursos de licenciatura.

ANÁLISES DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura em graduação plena, publicadas em 2002, são caracterizadas como “[...] um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino” que oferece cursos de licenciatura. Em vários trechos, encontram-se orientações a respeito das condições a serem organizadas nos currículos dos cursos para favorecer a formação dos professores para inclusão dos alunos com NEE, conforme identificadas abaixo:

Art. 2º. a organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos arts. 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para: [...] II. o acolhimento e o trato da diversidade.

Art. 6º, § 3º. A definição dos conhecimentos exigidos para a construção 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: [...]

II. conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas. (BRASIL, 2002a, p. 1).

Além dessas orientações específicas, o referido documento enfatiza que a formação do professor deve se dar de modo reflexivo, e cita a necessidade da adoção do princípio metodológico geral ação-reflexão-ação, privilegiando estratégias didáticas de resolução de situações-problema. Ademais, por diversas vezes, há recomendações para priorizar atividades interdisciplinares e a organização de atividades com características práticas em todas as disciplinas, visando o contato com a realidade das escolas, bem como o desenvolvimento de competências, tendo como base valores democráticos e o papel social da escola. Tais aspectos, como vimos, são comentados pela literatura especializada para favorecer a formação dos graduandos com vistas à inclusão dos alunos com NEE. De modo geral, identificamos que esse documento, em particular, apresenta várias recomendações importantes a serem contempladas nos cursos de licenciatura para favorecer a formação de professores aptos à promoção da inclusão de alunos com NEE.

ANÁLISE DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

Ao analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, publicada em 2006, surpreendemo-nos ao constatar quão pouca preocupação está presente no texto em relação à preparação do professor para atuar na efetivação da política educacional inclusiva (BRASIL, 2006). Seguem os recortes de texto que encontramos no referido documento e que explicitam, diretamente, a intenção de orientar a organização dos cursos de Pedagogia, com vistas a formar os profissionais para atender aos alunos com NEE:

Art. 5º. O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: [...]

X. demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, *necessidades especiais*, escolhas sexuais entre outras.

Art. 8º. Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de: [...]

III. atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, *a educação de pessoas com necessidades especiais*, a educação do campo, a educação indígena, a

educação em remanescentes de quilombos, em organizações não governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas. (BRASIL, 2006 – grifo nosso).

É óbvio que, por meio de tais orientações, não encontramos elementos seguros de que o curso de Pedagogia, de modo eficiente, prepare o pedagogo para atuar profissionalmente para promover a inclusão de alunos com NEE. Há indicações apenas de que o profissional pedagogo deve estar apto a demonstrar consciência da diversidade e respeito às diferenças, incluindo, entre elas: as necessidades especiais.

Outra possibilidade de o graduando desenvolver algum conhecimento mais aprofundado sobre a educação de pessoas com necessidades especiais está prevista no rol das atividades complementares do curso, caso o corpo docente disponibilize alguma atividade vinculada a essa área, ou que o Trabalho de Conclusão do Curso possa ser realizado sobre esse tema. Tendo em vista que o rol de opções de atividades complementares é amplo e variado, as possibilidades de os graduandos terem mais conhecimentos sobre a referida área podem ser mínimas.

Por outro lado, ao analisar as diretrizes em questão, podemos supor que, em outros artigos e parágrafos que utilizam termos amplos, não especificando claramente a população referida, está subentendida a intenção de incluir, em tais recomendações, os alunos com NEE. Como exemplo, temos o artigo 5º que prevê que o “egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: I. atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária” (BRASIL, 2006, s.p.). Esperamos que os membros que compõem os colegiados de curso que organizam os projetos pedagógicos, também reflitam dessa forma e contemplem, em seus referidos projetos, mais elementos que favoreçam a preparação de seus graduandos.

ANÁLISE DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DOS DEMAIS CURSOS DE LICENCIATURA

Nas diretrizes curriculares para os demais cursos de licenciatura, verificamos poucas orientações específicas referentes à temática da inclusão de alunos com NEE.

Analisando as Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos nas áreas de Humanas (BRASIL, 2001b), Biológicas (BRASIL, 2001c) e Exatas (BRASIL, 2001d; 2001e), que são considerados licenciaturas, foi possível constatar que os mesmos enfocam os campos específicos de conhecimento e são, portanto, uma expressão situada e particular desses respectivos campos, sem que contemplem a questão da inclusão. Majoritariamente, nas três áreas, a ênfase recai sobre o conteúdo específico.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Filosofia, História, Geografia, Ciências Sociais, Letras, prevê-se que, embora com diferentes redações, “deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam” (BRASIL, 2001b), o que demonstra que, nesses documentos, a questão dos conteúdos específicos é bastante significativa e supera quaisquer outros objetivos.

Para os cursos de Ciências Biológicas, embora distantes da temática da inclusão na descrição das competências e habilidades, no artigo 2º, encontra-se a seguinte indicação para o profissional em formação, que poderia levar à reflexão no âmbito da temática para o trabalho com a diversidade:

Reconhecer formas de discriminação racial, social, de gênero, etc. que se fundem inclusive em alegados pressupostos biológicos, posicionando-se diante delas de forma crítica, com respaldo em pressupostos epistemológicos coerentes e na bibliografia de referência. (BRASIL, 2001c).

Já nas Diretrizes Curriculares para os cursos da área de Exatas, a ênfase recai na preservação do conteúdo tradicional, mas incorpora um olhar que contempla as imposições das novas demandas estabelecidas pelo avanço tecnológico. Em específico nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Matemática, manifesta-se uma preocupação com a contribuição que a aprendizagem da Matemática pode oferecer à formação dos indivíduos para o exercício de sua cidadania.

A única exceção foi o curso de Educação Física, que se destacou por apresentar em suas diretrizes curriculares dois artigos que se referem à formação do graduado para o atendimento às pessoas com deficiência. Encontramos no art. 6º, parágrafo 1º, que determina as habilidades e competências que os graduados do referido curso devem desenvolver, a seguinte recomendação:

Diagnosticar os interesses, as expectativas e necessidades das pessoas (crianças, jovens, adultos, pessoas portadoras de deficiência, de grupos e comunidades especiais) de modo a planejar, prescrever, ensinar, orientar, assessorar, supervisionar, controlar e avaliar projetos e programas de atividades físicas, recreativas e esportivas nas perspectivas da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico esportivo, do lazer e de outros campos que oportunizem ou venham oportunizar a prática de atividades físicas recreativas e esportivas (BRASIL, 2004).

Também no art. 7º, que trata da organização curricular do curso, encontramos, no parágrafo 4º, o seguinte texto:

As questões pertinentes às peculiaridades regionais, às identidades culturais, à educação ambiental, ao trabalho, às necessidades das pessoas portadoras de deficiência e de grupos e comunidades especiais deverão ser abordadas no trato dos conhecimentos da formação do graduado em Educação Física (BRASIL, 2004).

Constatamos que as diretrizes curriculares desse curso deram destaque à formação do profissional de Educação Física com habilidades e competências para diagnosticar as necessidades das pessoas com deficiência, planejar seu atendimento em diversos contextos, incluindo o escolar, o esportivo e o de lazer. Entendemos que essas diretrizes avançaram em relação às demais, visto que explicitaram a necessidade do profissional da área ser preparado para lidar com essa população. No entanto, não são dispostos mais elementos no texto de modo a clarear como deve se dar a formação pretendida.

Ao analisar os achados, podemos estabelecer relações entre a precariedade das orientações presentes nas diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura para favorecer a inclusão de alunos com NEE e os resultados das pesquisas que indicam que os professores não estão preparados para incluir tais alunos. Além disso, tais resultados nos permitem compreender por que muitos cursos de licenciatura ainda não contemplam em seus currículos espaços visando a preparação dos graduandos em relação ao tema em foco.

Concordamos com Moreira (2007), que qualifica como um desafio o preparo de “profissionais da educação para organizar o trabalho pedagógico na escola com todos os alunos” (p. 261), visto que há um espaço mínimo, praticamente inexistente, para o que se poderia qualificar de *informação* sobre inclusão, quiçá sobre *formação*. No contexto em que realizou sua pesquisa, tal autora identificou que, quando se tinha no currículo dos cursos de licenciatura uma disciplina, esta apresentava baixa carga horária. A mesma autora comenta que outras pesquisas também apontam “[...] que o despreparo para trabalhar com a diversidade e com a diferença de toda ordem é uma constante nas demais instituições de ensino superior”. (MOREIRA, 2007, p. 268).

Segundo essa autora, apesar de seu estudo

[...] não ter objetivado realizar uma discussão de problemas históricos que atravessam os cursos de licenciatura, é possível afirmar que, na característica estrutural curricular 3+1, os conteúdos pedagógicos recebem um tratamento secundário e, muitas vezes, são vistos como desnecessários à formação de licenciado. Portanto, um dos grandes enfrentamentos é superar o completo deslocamento entre formação específica na ciência de referência e a formação pedagógico-científica. [...] se existe a necessidade de os cursos de formação de professores incluírem conteúdos e disciplinas na área das necessidades educacionais especiais em seus currículos, isto, por si só, não garantirá a qualidade profissional dos

futuros professores nem a inclusão escolar dos alunos. Entretanto a inexistência de espaços no currículo para se abordar essas temáticas é mais um agravante para não se concretizar uma proposta inclusiva. (MOREIRA, 2007, p. 269).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das reflexões apresentadas, que tiveram como objetivo analisar as orientações presentes nas diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura, bem como em outros documentos legais, com vistas a favorecer a formação dos professores para promover a inclusão dos alunos com NEE, fica evidente que, ao compará-las com as orientações contidas na literatura especializada a respeito deste tema, as mesmas não contemplam orientações suficientes para garantir tal formação.

Vimos, por exemplo, que a proposta apresentada na Portaria 1.793, publicada em 1994, que recomenda a inclusão de uma única disciplina, de caráter geral e introdutório nos cursos de licenciatura, relacionada à temática da inclusão das pessoas com necessidades especiais, não foi efetiva, segundo os dados de pesquisas analisados, para garantir espaços de discussão sobre tal questão.

Considerando os resultados das pesquisas citadas, os quais evidenciam a necessidade do preparo do professor para garantir a eficácia da implantação da política educacional inclusiva, bem como as análises sobre as orientações contidas nas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Licenciatura, avaliamos que é de suma importância que haja articulação entre as políticas educacionais e as políticas de formação dos professores. É óbvio que, se continuarmos formando professores com ênfase apenas nos conteúdos específicos de cada área do conhecimento, isto é, com preparação didática mínima, estaremos mantendo o processo de exclusão escolar dos alunos com NEE, visto que o professor do ensino regular, que atua em qualquer nível de ensino, constitui-se figura central desse processo.

Além disso, considerando a complexidade do processo de inclusão dos alunos com NEE, as orientações emanadas do Ministério da Educação deveriam ser mais explícitas, tais como, os conteúdos a serem trabalhados; a necessidade de desenvolvimento de ações interdisciplinares com o objetivo de organizar os cursos com princípios e práticas curriculares inclusivas, bem como a disposição de oportunidades de estágios que possibilitem aos graduandos dos cursos de licenciatura vivenciar, planejar e implementar atividades pedagógicas com objetivo de promover a inclusão de alunos com NEE.

É evidente que precisamos envidar esforços para garantir a melhoria da qualidade do processo de formação de nossos professores e que, para isso, dependemos de muitos fatores, e um

deles, com certeza, de importância fundamental, é o documento que se configura nas diretrizes curriculares de cada curso. Por isso, acreditamos que tais documentos deveriam ser continuamente discutidos pelos representantes das instituições de ensino superior, juntamente com os Conselhos de Educação, em especial com aqueles vinculados ao Ministério da Educação, para que estes possam refletir as políticas educacionais vigentes e tendências educacionais atualizadas. Consideramos relevante, também, cuidar para que as diretrizes curriculares não deem margem à organização de cursos com conteúdos mínimos e, conseqüentemente, qualidade mínima de preparação dos futuros professores para atuar nos contextos das escolas que, de acordo com nossa política educacional, devem ser inclusivas.

Para finalizar, destacamos um comentário de Rodrigues (2008, p. 11) que sintetiza o que almejamos, a saber: “A formação inicial de professores com relação à inclusão deveria toda ela ser feita contemplando em cada disciplina da formação conteúdos que pudessem conduzir a uma atuação inclusiva”.

REFERÊNCIAS

- ABAD, M. A.; MONCLÚS, G. J. Escuela para todos y la opinión de alumnos de primer curso de magisterio en torno a la integración. Constatación de una doble experiencia. In: JORNADAS NACIONALES DE UNIVERSIDAD Y EDUCACION ESPECIAL, 15. Oviedo. Educación y Diversidad. *Anais...* Oviedo: Universidad de Oviedo, v. 1, p. 467-474, 1998.
- ASÍN, A. S.; LOS SANTOS, P. J. Cómo formar al profesorado ante los alumnos que experimentan dificultades para aprender en la ESO. In: JORNADAS NACIONALES DE UNIVERSIDAD Y EDUCACION ESPECIAL, 15. Educación y Diversidad. *Anais...* Oviedo: Universidad de Oviedo, v. 1. p. 419-432, 1998.
- BAUMEL, R. C. R. de C. Formação de professores algumas reflexões. In: RIBEIRO, M. L. S.; BAUMEL, R. C. R. de C. (Orgs.). *Educação especial: do querer ao fazer*. São Paulo: Avercamp, 2003. p. 27-40.
- BEYER, H. O. Da Integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73 -81.
- BRASIL. Portaria 1.793, de 27 de dez. 1994. Recomenda a inclusão da disciplina: “Aspectos Éticos-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Educacionais Especiais” prioritariamente nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as licenciaturas [...]. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 28 dez. 1994. Seção 1, p. 20767.
- BRASIL. Lei 9.394, de 20 dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília: Poder Legislativo, 23 dez. 1996, sec. I, n. 248, p. 27.833.
- _____. *Resolução CNE/CEB 02*, de 11 fev. 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/res2.txt>>. Acesso em: 20 nov. 2007.
- _____. *Parecer CNE/CES 492/2001*, de 03 abr. 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces492_01.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2008.
- _____. *Parecer CNE/CES 1301/2001*, de 06 nov. 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas. 2001c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces1301_01.pdf>. Acesso: em 07 jul. 2008.
- _____. *Parecer CNE/CES 1304/2001*, de 06 nov. 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Física. 2001d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces1304_01.pdf>. Acesso: em 07 jul. 2008.
- _____. *Parecer CNE/CES 1302/2001*, de 06 nov. 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática. 2001e. Disponível em: <http://www.anaceu.org.br/legislacao/pareceres_cne/parecer_42.html>. Acesso em: 07 jul. 2008.
- _____. *Resolução CNE/CP 0*, de 18 fev. 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2008.
- _____. *Lei 10.436*, de 24 abr. 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. 2002b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10436.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2007.
- _____. *Resolução CNE/CP 07*, de 31 mar. 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edficia.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2007.
- _____. *Resolução CNE/CP 01*, de 15 maio 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2007.
- _____. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politivaeducacional.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2008.
- BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba, SP, v. 3, n. 5, p. 7-25, set. 1999.

-
- CARTOLANO, M. T. P. Formação do educador no curso de pedagogia. *Cadernos Cedes*. Campinas, SP, v. 19, n. 46, p.29-40, set. 1998.
- CASTANHO, D. M.; FREITAS S. N. Inclusão e prática docente no ensino superior. *Revista Educação Especial*. Santa Maria, RS, n. 27, 2005. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2006/01/a6.htm>>. Acesso em: 19 ago. 2006.
- CHACON, M.C.M. *Formação de recursos humanos em educação especial: Respostas das Universidades à Recomendação da Portaria Ministerial n. 1793 de 27 dez. 1994*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2001.
- FERNÁNDEZ, J. A. T. Organización de la escuela para la sociedad multicultural. In: JORNADAS NACIONALES DE UNIVERSIDAD Y EDUCACION ESPECIAL, 15, 1998, Oviedo. Educación y Diversidad. *Anais...* Oviedo: Universidad de Oviedo, 1998. v. 1, p. 59-90.
- FERREIRA, M. C. C. O desenvolvimento profissional do docente e a inclusão escolar de alunos com deficiência mental. In: MANZINI, E. J. (Org.) *Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam*. Marília, SP: ABPEE/FAPESP, 2007. p. 13-24.
- FERREIRA, M.C.C.; FERREIRA, J.R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GOÊS, M.C.R. DE; LAPLANE, A.L.F. *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 21-48. (Col.: Educação contemporânea).
- GLAT, R. Capacitação de professores: pré-requisito para uma escola aberta à diversidade. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3. *Anais...* Brasília, DF: MEC, 1998. v. 1, p. 62-67, 1998
- GUASSELLI, M.F.R. Inclusão escolar: um diálogo polifônico. *Revista Educação Especial*. Santa Maria, RS, n. 26, 2005. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2006/02/a5.htm>>. Acesso em: 25 mar. 2007.
- HUMMEL, E. I. *A formação de professores para o uso da informática no processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais em classe comum*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007. 215f.
- JANNUZZI, G. Políticas públicas e a formação do professor. In: CICLO DE DEBATES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1. *Anais...* Campinas, SP, 1995. p. 1-9.
- JESUS, D. M. Formação de professores para Inclusão Escolar: instituindo um lugar de conhecimento. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C.P.I (Orgs.). *Temas em Educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: Capes-Proesp, 2008. p.75-82. ISSN 978-85-86305-67-2.
- LIMA, N. M. F. de Globalização e educação: implicações no debate sobre a política de inclusão. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS E PRÁTICA CURRICULARES, 3. *Anais...* Globalização e Interculturalidade: currículo, espaço em litígio? João Pessoa: RV CELL Comunicações, 2007. GT-5. p 1-16. ISSN 18089097.
- MARTINS, L.A.R Formação de professores numa perspectiva inclusiva: algumas constatações. In: MANZINI, E. J. (Org.). *Inclusão e acessibilidade*. Marília, SP: ABPEE, 2006. p. 17-27.
- MARINHO, P. Construindo o currículo para uma diferenciação pedagógica. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS E PRÁTICA CURRICULARES, 3. *Anais...* Globalização e Interculturalidade: currículo, espaço em litígio? João Pessoa: RV CELL Comunicações, 2007. GT- 5. p 1-16. ISSN 18089097.
- MENDES, E.G. Caminhos da Pesquisa sobre Formação de Professores para a Inclusão Escolar. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A.; HAYASHI, M.C.P.I (Orgs.). *Temas em Educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: Capes-Proesp, 2008. p. 75-82. ISSN 978-85-86305-67-2.
- MOREIRA, L. C. Cursos de licenciatura com bases inclusivas: impressões de alunos com necessidades educacionais especiais e de seus professores. In: JESUS, D.M. et al. (Orgs.). *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 261-270.
- NAUJORKS, M. I. Stress e inclusão: indicadores de stress em professores frente à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *Cadernos de Educação Especial*. Santa Maria, RS, n. 20, p. 1-6, 2002. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/ce/revce/ceesp/2002/02/a9.htm>>. Acesso em: 18 ago. 2006.
- OLIVEIRA, E.; MACHADO, K.. Adaptações curriculares: caminho para uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. cap. 2, p. 36-52.
- OLIVEIRA I. A.; SANTOS, T.R.L. Educação inclusiva: reflexões sobre a política de formação de professores de uma rede municipal de ensino da Amazônia paraense, 2009. (Relatório de Pesquisa)

-
- OMOTE, S. Classes especiais: comentários à margem do texto de Torezan & Caiado. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, SP, v. 6, n. 1, p. 43-64, 2000.
- PIRES, J. A questão ética frente às diferenças: uma perspectiva da pessoa como valor. In: MARTINS, L.A.R. et al. (Orgs.). *Inclusão: compartilhando saberes*. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 78- 94.
- RODRIGUES, D. Educação inclusiva: mais qualidade à diversidade. In: _____ et al. (Orgs.). *Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais*. Santa Maria, RS: Ed. UFSM, 2005. p. 45-63.
- _____. Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. *Inclusão – Revista da Educação Especial*. Brasília, DF, v. 4, n. 2, p. 7-16, 2008.
- SALGADO, S. S. Inclusão e processos de formação. In: SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. (Orgs.). *Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez. 2006. p. 59-58.
- VITALIANO, C. R. *Concepções de professores universitários da área de educação e do ensino regular sobre o processo de integração de alunos especiais e a formação de professores*. 308 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, SP, 2002.
- _____. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, SP: ABPEE, 2007. p. 399-314.
- _____. Diagnóstico das necessidades de preparação dos professores de cursos de licenciatura para incluir estudantes com necessidades especiais e formar professores aptos a promover a inclusão. In: ALMEIDA, M. A.; MENDES E. G.; HAYASHI, M. C. P. I. *Temas em educação especial: múltiplos olhares*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES/PROESP, 2008. p. 246-255.
- _____. *Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. Londrina, PR: EDUEL, 2010.

*Recebido em fevereiro de 2011
Aprovado em outubro de 2011*

ANALYSIS OF CURRICULUM GUIDELINES FOR GRADUATE COURSES FOR TEACHER TRAINING IN RELATION TO THE PREPARATION OF TEACHERS FOR INCLUSION OF STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS

ABSTRACT

The inclusive educational policies diffused from the 1990s have to increase the number of pupils with special educational needs (SEN) registered in regular class, however, teachers who receive them, most are unprepared to educate them. Based on this, the present study had goal to analyze the orientations contained in the curriculum guidelines for graduate courses for teacher training in relation to the preparation of teachers for inclusion of students with SEN. For this, we developed a documentary research. Clippings were selected theme in the texts of these guidelines in order to identify the extracts that included recommendations or comments concerning of the proceedings for training for teachers in relation to inclusion of pupils with SEN. The results obtained in the documents analyzed, it was found, with rare exceptions, a significant deficiency clear guidelines and extensive on the subject in question. Therefore, it is considered that such guidelines must be improved with respect to question analyzed. Based on the knowledge developed in the area, it is suggested that they guide the insertion of at least one discipline on the topic of inclusion of pupils with SEN; the inclusion of related content in other disciplines of the undergraduate programs, the availability of internships in rooms inclusive classroom, and an indication of the contents to be worked. It is estimated that the effectiveness of the inclusion of pupils with SEN is based on the relationship between educational policies and training policies for teachers.

Keywords: Curriculum guidelines; Training teachers; Inclusion of students with special needs.