

## **AS POLITICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: REFLEXÕES ACERCA DE UM CURRÍCULO DA/NA EDUCAÇÃO ESPECIAL<sup>1</sup>**

**Ariadna Pereira Siqueira Effgen<sup>2</sup> - UFES/CE/PPGE**

siqueiraariadna@yahoo.com.br

**Larissa Guerin de Vargas<sup>3</sup> - UFES/CE/PPGE**

lala\_guerin@hotmail.com

**Raniely do Nascimento Kiihl<sup>4</sup> - UFES/CE/PPGE**

ranynascimento@yahoo.com.br

**Resumo:** Este artigo objetiva discutir a relevância das Políticas de Formação Inicial do professor para inclusão da diversidade existente no cotidiano escolar e suas interfaces. Nos propomos discutir sobre o currículo a partir do olhar de quem o pratica e seus atravessamentos para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, tendo em vista a Formação Inicial. Assim, optamos em dialogar com Lunardi (2005), Aguiar e Scheibe (1999), Barreto (2008) entre outros, refletindo sobre as diferentes faces da Formação Inicial e a Inclusão Escolar. Utilizamos como metodologia Grupo Focal.

**Palavras-chave:** políticas de formação inicial de professores; inclusão; currículo

Estudos recentes mostram a dificuldade que o Ensino Básico tem encontrado para discutir e implementar condições de acesso e permanência dos alunos na escola, ou seja, promovendo um ensino que atenda a toda diversidade existente em uma escola. Assim, objetivamos, com este estudo, problematizar a questão da formação inicial do professor, de maneira que esta possibilite que ele tenha condições de entender/compreender a importância de um currículo que seja inclusivo atendendo a todos os sujeitos do cotidiano escolar.

Emergiu, então, a necessidade evidente de pesquisar sobre a formação inicial do Curso de Pedagogia/UFES e os atravessamentos que perpassavam essa formação. Dessa forma, a professora Dr<sup>a</sup>. Maria Aparecida Santos Correa Barreto, implicada nesse processo de reformulação curricular, sentiu-se instigada a refletir sobre a formação inicial dos/as alunos/as do curso, desenvolvendo uma pesquisa intitulada “O Curso de Pedagogia da UFES em frente às políticas atuais para a formação de professores: impactos e perspectivas à educação inclusiva”, que está em fase de conclusão.

Essa pesquisa objetiva analisar o processo de implementação do Currículo 2006 do Curso de Pedagogia/CE/UFES, enfocando as práticas de ensino que visem ao conhecimento das políticas de educação inclusiva e à compreensão de suas implicações organizacionais e pedagógicas, por parte dos alunos do curso referido. Assim, a pesquisa teve vários desdobramentos. Um deles foi investigar o que se passa no imaginário dos atores

educacionais para indicar mudanças significativas na cultura acadêmica de formação de professores.

## ENTENDENDO O PERCURSO QUE INSTIGOU A PESQUISA

Em 2006, foi implementado, na UFES, o novo currículo para o Curso de Pedagogia de acordo com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) aprovadas pelo Parecer CNE/CP nº. 5/2005, pelo Parecer CNE/CP nº. 03/2006 e, finalmente, instituída pela Resolução CNE/CP nº. 1, de 15 de maio de 2006.

Essa mudança foi impulsionada a partir de debates sobre a formação do pedagogo, no que tange aos aspectos especialistas da área, assim como salientam Aguiar e Scheibe (1999, p. 6):

Um dos fatores que impulsionou o surgimento do movimento de reformulação dos cursos de licenciatura foi, sem dúvida, o repúdio à proposta de formação do 'especialista no professor' no curso de pedagogia, tendo em vista que essa formação se ancorava numa visão reducionista e tecnicista de escola e de educador, questão amplamente discutida por vários autores.

Com o intuito de mediar o processo, a Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia apresentou uma proposta de diretrizes curriculares a ser encaminhada ao Conselho Nacional de Educação que assumia a tese de que o curso destina-se à formação de um profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e na gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional. Podemos definir que as DCNs para o Curso de Pedagogia se organizam em torno de três conceitos: docência, gestão e conhecimento. Esses são os eixos centrais da formação do pedagogo, contudo outros eixos compuseram o *corpus* conceitual que dará sustentação à formação do profissional, como: multiculturalismo, diversidade, democracia, sustentabilidade e aprendizagens significativas. É salutar destacar que a docência ocupa posição hegemônica dessa formação, não apenas por ser a sua base, mas por apresentar uma nova concepção de pedagogo.

Em consonância com a discussão e com as DCNs, o Centro de Educação da UFES implementou seu currículo em 2006,

Tendo em vista os pressupostos nos quais a presente proposta se baseia, o objetivo do curso de Licenciatura em Pedagogia, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia PARECER CNE/CP N.º 5/2005 destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Destina-se à formação de gestores educacionais que compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares.

O curso destina-se, ainda à formação para produção e difusão do conhecimento científico e tecnologia do campo educacional em contextos escolares e não-escolares.

Dependendo das necessidades e interesses locais e regionais, bem como da disponibilidade do quadro de docentes da UFES em termos de suas áreas de formação, pesquisa e extensão, neste curso, poderão ser, especialmente, aprofundadas questões que devem estar presentes na formação dos educadores, relativas, entre outras, à educação à distância; educação de pessoas com necessidades educacionais especiais; educação de pessoas jovens e adultas; educação étnico-racial; educação indígena; educação dos remanescentes de quilombos; educação do campo; educação hospitalar; educação prisional; educação comunitária ou popular (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2006, p. 16).

De acordo com as novas DCNs, ficam extintas as habilitações tanto do Parecer CNE/CP n.º 5/05 (BRASIL, 2005), como da Resolução CNE/CP n.º 1/06 (BRASIL, 2006), transformando o Curso de Pedagogia exclusivamente em um curso de formação de professores, relegando a um nível posterior de formação o especialista em educação.

A formação especialista ficará ao encargo do licenciado, destituindo a responsabilidade da instituição de formação inicial a preparação desses alunos. Diante disso, surgem inúmeros questionamentos quando nos reportamos à temática da educação inclusiva: onde se dará a formação desses profissionais no que tange à educação especial/inclusão escolar?

Considerando que a educação inclusiva é um pressuposto filosófico e deve perpassar por todas as disciplinas, qual é a realidade do Curso de Pedagogia após essas mudanças?

As DCNs para o Curso de Pedagogia, legitimado pelo Parecer CNE/CP nº. 05/2005, colocam como imprescindível na formação do pedagogo:

Nessa perspectiva, tem que se destacar a importância desses profissionais conhecerem as políticas de educação inclusiva e compreenderem suas implicações organizacionais e pedagógicas, para a democratização da Educação Básica no país. A inclusão não é uma modalidade, mas um princípio do trabalho educativo. Inclusão e atenção às necessidades educacionais especiais são exigências constitutivas da educação escolar, como um todo (p.11-13).

Barreto (2006, p. 08) salienta:

A proposta curricular atual requer, também, que o professor para a Educação Especial saiba buscar o específico no geral, na totalidade do saber construído e historicamente socializado. Sua formação dar-se-á em permanente embate da teoria com sua prática pedagógica e com a extensão e a pesquisa daí decorrente.

A formação desse profissional deve inserir-se em um mundo de mudanças e deve ser repensada com base nas novas exigências da contemporaneidade. Dessa forma nos questionamos: a formação inicial possibilitará aos novos professores uma gama de conhecimentos que os ajudem a ter práticas mais inclusivas? Conhecerão criticamente as políticas de inclusão? Conseguirão implementar um currículo “inclusivo” que atenda a todos os alunos?

Existe hoje uma busca constante sobre quais são os conhecimentos necessários para a inclusão de alunos com necessidades educacionais nas escolas. As pesquisas têm mostrado que existem diferentes possibilidades de trabalho, mas não há uma receita pronta ou certas, ao contrário, há muitas incertezas no sentido de se fazer necessária a constante busca, por parte dos professores, de novas/outras formas de trabalho que deem conta da diversidade existente em sala de aula.

Nessas buscas constantes para efetivar a inclusão, uma das vias possíveis de trabalho têm sido as práticas pedagógicas, pois estas possibilitam diferentes percursos/trilhas de aprendizagem, ou seja, “[...] descobrir novos meios para que a educação seja um lugar de partilha e não de exclusão” (MEIRIEU, 2002, p. 34).

Trabalhar nessa perspectiva, segundo Meirieu (2002), é buscar uma escola concreta, com profissionais e alunos verdadeiros, que lá estão em diferentes ações pedagógicas. Assim a tensão inclusão/exclusão começa a ser pensada pela via das diferentes pistas que poderemos encontrar pelo caminho, uma vez que nos despimos de nossas certezas e trilhamos o caminho das incertezas/possibilidades. Diante disso, as práticas pedagógicas, ao serem desenvolvidas nessa tensão/risco, necessitam oferecer dispositivos que permitam ao aluno envolver-se e distanciar-se, ou seja, o envolvimento seria a forma de o aluno entrar no jogo educativo, rompendo com jogos de papéis que historicamente o aprisionam. Dessa forma, estaremos oferecendo aos nossos alunos incluídos percursos/trilhas de aprendizagem que também sejam emancipatórios.

Nesse sentido, o professor contribui com o movimento do impulso à reflexão, ensinando o aluno a refletir sobre suas ações. Isso deve ser feito pelo desenvolvimento de uma cultura de reflexões e julgamentos de ações.

Assim, focaremos nossa reflexão sobre as ações dos profissionais que hoje estão na prática atendendo os alunos com NEE e sobre o que está no seu imaginário como currículo “inclusivo” para, a partir desses dados, contribuirmos de alguma maneira com a formação inicial, no sentido de repensar ações, uma vez que a implementação desse novo curso ainda está em processo.

## A RELEVÂNCIA DO CURRÍCULO NOS PROCESSOS INCLUSIVOS

Ao refletirmos sobre o currículo numa escola inclusiva, pensamos essa escola constituída como um espaço para todos, em que os alunos com NEEs também sejam contemplados e tenham garantida uma educação de qualidade. Precisamos estar atentos à diversidade, pois percebemos que, na maioria das vezes, as escolas se mostram ineficientes no atendimento de

tal demanda na sociedade. Dessa forma, necessitamos conhecer o cotidiano dessas escolas, suas práticas pedagógicas, o processo ensino-aprendizagem, o currículo, e entre tantas outras questões, para que, nesse contexto, algumas mudanças ocorram no sentido de atender às necessidades e possibilidades de todos os alunos.

Assim sendo, pensamos que o currículo, como orientador de nossas práticas pedagógicas, torna-se um dos dispositivos que necessitam de um novo/outro olhar/reflexão e aprofundamento teórico para que possamos (re)pensar este currículo como inclusivo.

Nesse sentido, as diferenças que emergem no processo de ensino e aprendizagem e a forma de atendê-las também só podem ser compreendidas nas e pelas práticas que as instituem. [...] a compreensão de que sendo práticas curriculares sedimentadas no cotidiano escolar e guiadas por princípios homogeneizadores e uniformizadores, as alternativas para atender as diferenças, continuaram legitimando práticas excludentes, por mais que se proclamem inclusivas. (LUNARDI, 2005, p. 02).

A reflexão em torno da temática currículo é vasta e complexa, podendo tomar várias direções e inúmeras possibilidades. Dessa forma, após um aprofundamento via artigos/dissertações, optaremos por olhá-los a partir de suas diferentes configurações, partindo da perspectiva teórica com que cada autor/pesquisador procura abordar o tema currículo.

## O CURRÍCULO E A DIFERENÇA

Neste grupo de estudos,<sup>1</sup> estão os trabalhos que discutem o currículo pensando a questão da diferença que se tem presentificado em nosso cotidiano escolar. Costa (2008), em seu texto, busca focar como os professores e familiares se sentem despreparados para lidar com a diferença e, diante disso, vêm-se “assustados”:

[...] classificar e retirar da sala de aula essas diferenças emergentes, que perturbam a velha ordem da escola moderna, tem sido uma das estratégias adotadas pelas professoras e professores para poder controlar e civilizar um grupo menor de alunos ‘normais’ que permanecem relativamente acomodados em suas carteiras (COSTA, 2008, p. 495)

Assim, a prática de afastar os diferentes dos considerados “normais” como forma de proteção continua a ser uma realidade, o que vem nos mostrar que hoje a nossa sociedade ainda se

---

<sup>1</sup> Marisa Costa (2008), Geovana Lunardi (2005), Fabiany Silva (2008), Maués (2006).

apresenta homogeneizadora e excludente. A autora também identifica, em seu texto, a falta de uma discussão aprofundada sobre a questão da diferença que está sempre em alguns “outros”, ou seja, no diferente. Nessa direção, ela considera os professores como importantes aliados na reflexão sobre a diferença e sobre como promover mudanças que contemplem as “diferenças”, valorizando-as como algo que contribui em todo o processo educativo.

Os estudos de Lunardi (2005) avançam no sentido de analisar o espaço-tempo das práticas curriculares de sala de aula na constituição das diferenças. Para a pesquisadora, as ações curriculares são

[...] ações envolvidas na elaboração e implementação de currículo. São práticas nas quais convivem ações teóricas e práticas, refletidas e mecânicas, normativas, orientadoras, reguladoras, cotidianas. Portanto, quando estudamos a escola estamos diante de práticas curriculares que são exercício característico da escola na organização e desenvolvimento do currículo, ou seja, dos conteúdos e das formas de sua transmissão, o que inclui atividades e tarefas propostas, bem como acompanhamento dos alunos no processo ensino-aprendizagem (LUNARDI, 2005, p. 4).

A autora ainda nos alerta para o fato de que conceitos como diferença e diversidade são imprecisos, pois têm sua origem em discursos confusos do ponto de vista epistemológico. Então, entende a diferença e a igualdade como “constructos sociais”. A maneira como a escola tem abordado/tratado a diferença, buscando oferecer tratamento “igual” a todos os alunos, tem produzido desigualdade chegando às vezes à exclusão de alunos, bem como à manutenção das desigualdades de origens sociais. Nesse sentido, as práticas curriculares têm como finalidade modificar esse panorama estabelecido. Contudo, essas práticas que têm “poder transformador” também são extremamente homogeneizadoras, produtoras de exclusão, uma vez que a centralidade está no ensino e não na aprendizagem. Lunardi (2005, p. 7) argumenta que essa é “[...] um tipo de prática que demarca fortemente as diferenças na medida em que está centrada no coletivo e não se destina a atender os sujeitos individualmente”.

Silva (2008), em sua pesquisa de cunho etnográfico, realizada em quatro escolas da rede pública de Campo Grande (MS), busca entender as leituras que têm sido feitas em torno do currículo como uma forma privilegiada de corrigir as diferenças sociais e culturais da sociedade. Para isso, utilizou observações, conversas e questionários aliados a uma pesquisa bibliográfica e documental como metodologia para compreender o significado fundamental do currículo na questão da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e de como a diferença existente em sala de aula tem sido entendida/compreendida e trabalhada. Ao

se envolver no cotidiano da escola, a autora capta “expressões diferenciadas da realidade”, o que possibilita a reflexão sobre a relevância das adaptações curriculares, bem como de um currículo amplo, equilibrado, flexível e aberto, que favoreça o desenvolvimento de uma educação de qualidade para atender à diferença. Portanto, pensar essa diferença pelo/no currículo depende de um conjunto de dinâmicas políticas e culturais, mais do que de estratégias isoladas e/ou prescritas.

Maués (2006) propôs, em seu estudo, uma reflexão teórica sobre como “operar” com elementos diferentes que se colocam quando se tenta desenhar um currículo pensado não na noção da diversidade mas na noção da diferença. Ela ressalta como que essa discussão toma uma/nova outra direção ao se discutir com mais veemência os excluídos, ou seja, considerando todos os fatores existentes e a necessidade/possibilidade de desenvolver um trabalho que atenda a todos em sua diferença. A autora argui que “[...] não se trata de promover a celebração da identidade e da diferença”, mas

Trata-se de problematizá-las, vê-las como uma questão de produção, e de estar atentos aos mecanismos envolvidos nessa produção. Trata-se de questionar nossos próprios sistemas de diferença em seus significados, reconhecendo que podem ser considerados igualmente estranhos ou absurdos sob diferentes pontos de vista (MAUÉS, 2006, p. 9).

Maués (2006) deixa clara a sua posição epistemológica de discutir a diferença e não a diversidade, portanto uma de suas constatações é que a “diferença” foi construída socialmente. Diante disso, fica evidente que, assim como Silva (2008), há uma crença de que as práticas curriculares merecem uma atenção redobrada, uma vez que, por meio delas, podemos promover novas/outras mudanças, procurando deixar os nossos lugares “certos” e buscando lugares instáveis, arriscando cada vez mais, “[...] colocando a discussão das diferenças não como uma rede interminável de matizes internas, mas como construções culturais e discursivas produzidas em meio a/e produtoras de relações de poder entendido em suas qualidades produtivas” (MAUÉS, 2006, p. 15).

CULTURA ESCOLAR E O CURRÍCULO: AS REFLEXÕES E CONTRIBUIÇÕES DE  
ALGUNS AUTORES



O currículo tem uma multiplicidade de discursos, que produzem também uma multiplicidade de posições para o sujeito. Assim, o currículo acaba sendo um meio de disputa das relações de poder e produtor dessas relações, uma vez que ele “prescreve” o conteúdo a ser veiculado. Diante disso, Silva (2004, 2006a, 2006b)<sup>2</sup> traz, em seus estudos, a cultura escolar como elemento importante para se pensar o currículo considerando os alunos com necessidades educacionais especiais presentes nos ambientes educativos. Nesse sentido, Silva (2004, p. 1.571) argumenta que

[...] o processo de escolarização dos alunos com necessidades educativas especiais acentua a urgência em reequacionar a relação entre escola e cultura escolar, de um lado porque é pretensão da educação, [...], equilibrar a distinção entre ensino especial e ensino comum por meio da escola [...].

Assim, uma de suas observações centra-se em como manter o equilíbrio entre escola e cultura escolar por meio do currículo. Para a autora, esse equilíbrio constitui-se como uma das condições de se atender à diversidade em todos os níveis de ensino, não perdendo de vista que a cultura dos professores, gestores, alunos e famílias é um elemento importante nesse processo. Dessa forma, a cultura que perpassa o currículo tem revelado

[...] as tensões que se estabelecem no interior da escola entre o conhecimento escolar, uma práxis relativamente autônoma e as relações de poder. A razão instituída por meio da cultura docente reforça e reproduz uma leitura instrumental de currículo, o que estabelece a possibilidade de administrar e controlar as experiências de aprendizagem por critérios objetivamente mensuráveis (SILVA, 2004, p. 1.578).

Em seu artigo, Silva (2006b) enfoca que, se “[...] tomamos como objeto a cultura escolar não estamos essencializando a escola; antes, a estamos recolocando [...] no centro das diferenças culturais e relações de poder”. A autora entende que a escola é um espaço múltiplo não apenas da “[...] contemplação das diferenças [...], mas um espaço de [...] exploração e negociação de tensões, [...] resultantes do confronto e da emergência dessa diversidade na escola e nas comunidades [que] precisam ser desocultadas” (p. 214).

Os estudos de Leite (2007) buscam analisar a importância de pensar uma escola inclusiva que atenda à diversidade, promovendo uma educação intercultural. Para a autora, a diversidade

---

<sup>2</sup> 2004 – título do trabalho: Escola e Cultura Escolar: dimensões do currículo especializado.

2006a – título do trabalho: Espaços, tempos e professores das salas de recursos e das salas comuns: expressões de cultura escolar.

2006b – título do trabalho: Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidade de pesquisa.

deve ser vista como um fator de enriquecimento. Assim sendo, faz-se relevante pensar nas escolhas dos conteúdos a serem ensinados e em que cultura queremos mediar para nossos alunos. Desse modo, os professores, em suas ações/atribuições, são extremamente relevantes nesse processo, ao promover o rompimento com um currículo etnocêntrico e pensar um currículo que busque/ofereça inúmeras possibilidades de projetos mais voltados para a realidade dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, ou seja, um currículo que tenha flexibilidade.<sup>3</sup>

O ponto relevante dessa investigação está no “[...] reconhecimento pela escola e [na escola] de diferentes manifestações e comportamentos culturais [que] têm repercussões em nível das auto-estimas dos elementos dos grupos minoritários, gerando confiança e predisposição para a aquisição de outros saberes” (LEITE, 2007, p. 15).

Logo, é importante pensarmos o currículo pela via das interfaces com a cultura, a diferença e a diversidade, porém não podemos deixar de pensar o currículo na interface das políticas de inclusão. Dessa forma, trazemos os estudos de Garcia (2007, 2008), que nos apresenta uma reflexão sobre o currículo e a flexibilidade curricular. A partir de uma análise documental, a autora recorre a documentos normativos nacionais e internacionais que discutem as questões do currículo na educação especial. Nesse sentido, a autora destaca que

[...] as diretrizes indicam a necessidade de diversificação dos serviços especializados que devem estar à disposição dos alunos, a possibilidade de flexibilidade curricular e, em termos avaliativos e de conclusão da educação escolar, a terminalidade específica (GARCIA, 2008, p. 587).

A pesquisadora conclui o pensamento sobre a investigação com muitos questionamentos, uma vez que os documentos analisados nos levam a pensar como isso tem se efetivado nas práticas escolares, ou seja, pensamos um currículo reconhecendo a heterogeneidade presente entre os alunos concretos ou “[...] estamos frente a propostas curriculares para uma escola de massas que promovem relações despersonalizadas ao enfrentar a diversidade?” (SAMPAIO, 2002, apud GARCIA, 2007, p. 19).

---

<sup>3</sup> Quando trazemos o conceito de flexibilidade, remetemo-nos à ideia de Garcia (2007, p. 12), que argumenta que o currículo tem que ter qualidade, ser inclusivo, inovador, que não seja tradicional, nem rígido e muito menos homogêneo, que tenha dinamicidade, movimento e seu atendimento pense o local, ou seja, “[...] um currículo flexível a um trabalho pedagógico inclusivo, dinâmico, inovador que atende ao mesmo tempo à diversidade humana e à identidade cultural local”.

Glat, Moreira e Pletsch (2008), em seus apontamentos, buscam compreender como têm sido as práticas pedagógicas em nome da inclusão nas escolas regulares, bem como o currículo e as adaptações curriculares promovidas nesses ambientes educativos. Para tanto, a discussão traz como objetivo entender/reconhecer as estratégias pedagógicas diferenciadas e as estratégias que, muitas vezes, ainda não atendem aos alunos com necessidades educacionais especiais, deixando-os à margem do processo de ensino-aprendizagem.

Quando direcionamos o nosso olhar a esse conjunto de trabalhos apresentados, percebemos que há movimentos sendo elaborados, pensados, desenvolvidos, instituídos; movimentos estes que não concluem este tema, mas nos colocam numa posição de desafio em busca de um desejo que nos motive a continuar este diálogo pensando que o cotidiano da escola é repleto de acontecimentos e práticas pedagógicas que necessitam de um “olhar” prospectivo crítico-reflexivo, como uma nova/outra forma de estabelecer mudanças. Esse fator torna-se fundamental em se tratando da escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais e da importância de se observar como o currículo tem orientado as práticas pedagógicas existentes nas escolas.

## O CURRÍCULO A PARTIR DO OLHAR DOS SUJEITOS QUE ESTÃO NA PRÁTICA

Assim, na atualidade, percebemos, com frequência, o processo de inclusão se ampliando, uma vez que esses sujeitos/alunos têm chegado às escolas e estas têm sido desafiadas a incluir esses alunos, oferecendo subsídios que os ajudem em seu processo ensino-aprendizagem. Essa tem se mostrado uma tarefa árdua, pois os profissionais que lá atuam alegam não estar preparados para lidar com os “diferentes”. Acreditamos que é possível ensinar/aprender convenientemente alguma coisa; o nosso grande erro é procurar obter de cada um as virtudes que eles não têm.

Há muitos projetos inovadores e importantes acontecendo nas escolas, mas, no que diz respeito ao currículo, percebemos que há necessidade de um maior envolvimento dos professores para se reinventar ou mesmo reformular o núcleo curricular. Assim sendo, se quisermos compreender e efetivar a proposta da inclusão escolar para todos, precisamos ter uma nova/outra postura diante do que está vigente nos sistemas de ensino, pois a escola ainda se faz um mecanismo de exclusão.

De acordo com a fala abaixo, perguntamos: os nossos professores hoje têm condições filosóficas/políticas/epistemológicas para entender e implementar o currículo nesse sentido que estamos delimitando teoricamente como inclusivo?

Então, o nosso desafio, eu diria, é tentar primeiro um currículo inclusivo e, pra entender bem o que é isso, eu preciso de um fundo de formação continuada, eu preciso ir fundo pra eu estudar, eu preciso assumir uma atitude de estudante na vida [...] (JOANA - São Mateus).

Os professores compreendem a importância de um “currículo inclusivo” e, mesmo quando não sabem como fazer, eles sabem o que precisa, o que, nesse caso, é a formação continuada como espaço de estudo e reflexões das dificuldades encontradas nas práticas pedagógicas. Apenas por essa fala, não podemos achar que as nossas dificuldades em “incluir” o aluno com necessidades educacionais estão solucionadas, mas podemos dizer que existem pessoas que refletem e buscam formas e estratégias de pensar o aluno da educação especial.

Vale ressaltar que o “olhar” do professor para esse sujeito tem mudado. Hoje percebemos um olhar mais sensibilizado, prospectivo e com possibilidades. Nesse sentido, destacamos duas falas:

E a gente sabe, muitas pesquisas, muitos trabalhos, inclusive eu trabalho com o projeto multiníveis, que a gente pode, sim, trabalhar sim com esse aluno no contexto da sala de aula. Com o currículo comum, pensar não só pra ele pra todos, mas que atenda também às necessidades desse aluno (DAYANA – Guaçuí).

Ainda tira-se o aluno da sala de aula para ter um atendimento fora da sala de aula, e a gente percebe que esse atendimento pode ser feito dentro da sala de aula, via um currículo comum [...] (MARIANA – Cachoeiro de Itapemirim).

O “currículo comum” é um dos aspectos que as duas professoras problematizam como sendo uma possibilidade real de inclusão, visto que não haveria a necessidade da “retirada” desse aluno da sala de aula para o dito “atendimento especializado”, pois esse currículo supriria as necessidades específicas de cada um.

Uma escola reflexiva é aquela capaz de refletir sobre suas ações do cotidiano para detectar pistas que possibilitem novas/outras formas de trabalhos. Ou seja, a escola no sentido de ser um lugar de reflexão, que Alarcão (2003, p. 83) denomina uma “[...] escola que reflita sobre os seus próprios processos e as suas formas de actuar e funcionar. Uma escola que analise, desconstrua e refaça as suas opções e a sua acção curricular”.

Portanto, o espaço-tempo do cotidiano escolar torna-se relevante como um lugar de discussão/diálogo sobre o currículo inclusivo, no qual todos os profissionais que atuam no processo ensino-aprendizagem podem, junto com seus pares, discutir, construir e refletir sobre conceitos do currículo inclusivo e de como promover/efetivar esse currículo, de forma, que atenda a todos os alunos nas escolas comuns. Há que ter uma flexibilidade curricular que atenda a todos em suas necessidades educacionais, contudo flexibilidade não significa um currículo à parte, mas, sim, uma pedagogia que, a partir do cotidiano, pensa/cria situações para que o aluno aprenda.

#### Um currículo inclusivo

[...] significa um currículo comum a todos os alunos [...] [que] garanta um ensino com níveis diversificados e dê aos alunos de todos os níveis oportunidade de se envolverem de forma positiva nas atividades da classe. Isto implica o desenvolvimento dum currículo baseado em atividades que permitam que os alunos ‘aprendam fazendo’. Um currículo inclusivo baseia-se num processo e em conteúdos que irão facilitar a colaboração entre alunos e os professores, de forma a conseguir-se uma aprendizagem significativa para cada aluno (PORTER, 1997, p. 44).

#### PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia adotada para a coleta dessas falas foi via grupo focal, em encontros realizados por um grupo que compõe uma pesquisa maior, intitulada “O Curso de Pedagogia da UFES em frente às políticas atuais para a formação de professores: impactos e perspectivas à educação inclusiva”. Esses grupos focais ocorreram em 78 municípios do Estado do Espírito Santo. Nesse sentido, entendemos grupo focal como “[...] um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto da pesquisa, a partir de sua experiência pessoal” (POWELL; SINGLE apud GATTI, 2005, p. 7).

Esse tipo de metodologia privilegia a seleção de participantes segundo alguns critérios e o utilizado por nós foi a vivência dos participantes com o tema discutido, ou seja, com a educação inclusiva/educação especial. Os grupos foram formados por 15 participantes e todos os encontros foram gravados, transcritos, categorizados e estão em processo de análise.

Os moderadores do grupo de discussão procuravam fazer encaminhamentos quanto ao tema e intervenções que facilitavam as trocas de conhecimento e experiência, sem perder o foco de discussão e promovendo um ambiente de confiança, capaz de permitir aos participantes que expressassem suas opiniões, ou seja, um ambiente de participação ativa.

O referido método também nos auxiliou na captação dos conceitos, políticas, sentimentos, experiências que circundam a área de atuação de cada um, mais especificamente a educação especial/inclusão escolar. Dessa forma, concordamos com Gatti (2005), quando afirma que o grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado.

Outras contribuições salutaras são as trocas de experiências entre municípios e SREs fazendo com que cada um compartilhasse suas problemáticas, bem as como ações desenvolvidas que contribuíssem substancialmente no desenvolvimento posterior de outras atividades:

A pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de idéias partilhadas por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelo outros (GATTI, 2005, p.11).

## NOSSAS INCONCLUSÕES

Pensar a inclusão dos alunos com NEE no âmbito da formação inicial dos professores, bem como a construção de um currículo que atenda às especificidades de cada aluno nos é colocado como desafio. Para tanto, é importante não apenas ficar no campo teórico das discussões, mas também propor algo novo, algo que desafie o próprio fazer docente. Nesse sentido, a reflexão é tida como fundamental para pensar/criar novas possibilidades de inclusão da diversidade existente na escola.

Entendemos como fundamental a formação inicial dos professores, no sentido de conhecerem/construírem elementos epistemológicos que os ajudem a problematizar a prática pedagógica, rompendo, assim, com o que chamamos hoje de inclusão excludente e possam construir uma nova/outra possibilidade de escolarização desses alunos com necessidades educacionais especiais, que os atenda em sua diferença sem que esta seja considerada como algo impeditivo de aprendizagem. Nesse sentido, a formação inicial é relevante para a formação do professor/pesquisador/reflexivo de sua própria prática.

Ações colaborativas são fundamentais entre os atores que atuam no cotidiano e os pesquisadores-colaboradores da Universidade, promovendo o estabelecimento de possíveis diálogos que enriqueçam as discussões e o fazer pedagógico em frente às ações inclusivas, de modo que os diferentes “saberes” possam dialogar e contribuir para uma nova/outra discussão sobre a chamada inclusão escolar de alunos com NEE.

A inclusão dos alunos com NEE deve ser assegurada de forma que eles tenham condições de estar nas escolas, participando do processo, sendo também agentes no ambiente escolar. Precisamos falar de uma inclusão de fato e não ficar vinculados simplesmente à inserção desses alunos com deficiência no ensino regular.

O nosso desafio é, como dizia Beyer (2006), colocar em prática uma escola que consiga ser comum ou válida a todos e que seja capaz de atender às especificidades de todos os alunos com uma pedagogia diferenciada. Assim, livre de demarcações, exclusões e rotulações.

---

<sup>1</sup> Pesquisa Financiada pela FAPES.

<sup>2</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, bolsista CAPES.

<sup>3</sup> Bolsista PIBIC (FACITEC), graduanda em Pedagogia.

<sup>4</sup> Bolsista de Iniciação Científica FAPES, graduanda em Pedagogia.

## REFERÊNCIAS

---

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

BARRETO, Maria Aparecida Santos Correa. **O curso de Pedagogia da UFES em frente às políticas atuais para a formação de professores: impactos e perspectivas à educação inclusiva**. Projeto de pesquisa. Vitória: DFEOE/PPGE/CE/UFES, agosto de 2006.

BEYER, H. O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: **Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação. 2006.

BRASIL. Lei nº 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº. 05/2005. Diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Pedagogia. **Diário oficial da União** Brasília, DF, dezembro de 2005.

COSTA, M. V. Currículo e Pedagogia em tempos de proliferação da diferença. In: PERES. E. et al. (Org.). **Processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e cultura**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. Livro 3.

GARCIA, R. M. C. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. In: JESUS, D. M. et al. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 11-20.

GARCIA, R. M. C. Políticas de inclusão e currículo: transformação ou adaptação da escola? In: PERES. E. et al. (Org.). **Processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e cultura**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. Livro 3. p. 582-594.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GLAT, R.; MOREIRA, P. S.; PLETSCH, M. D. Educação inclusiva & cotidiano escolar: uma reflexão sobre currículo e práticas pedagógicas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre: **Anais...** Porto Alegre: EDUPUCRS, 2008.



---

LEITE, C. **O lugar da escola e do currículo na construção de uma educação intercultural**. Porto: FPCE da UP [2007]. (Em fase de publicação).

LUNARDI, G. M. As práticas curriculares de sala de aula e a constituição das diferenças dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. In: 40 ANOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL, REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., (GT 15), 2005, Caxambu: **Anais...** Caxambu/MG: ANPED, 2005.

MAUÉS, J. O currículo sob a cunha da diferença. In: EDUCAÇÃO, CULTURA E CONHECIMENTO NA CONTEMPORANEIDADE: DESAFIOS E COMPROMISSOS, REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., (GT 15), 2006, Caxambu: **Anais...** Caxambu/MG: ANPED, 2006.

MEIRIEU, P. **A Pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PORTER, G. Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In: AINSCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M. **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997. p. 34-48.

SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. A. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação e Sociedade**. Formação dos profissionais da educação: políticas e tendências, Campinas: Cedes, n. 68, p. 220-238, 1999.

SILVA, F. C. T. Escola e cultura escolar: dimensões do currículo especializado. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 2., 2004, Rio de Janeiro: **Anais...** Rio de Janeiro: Sindicato Nacional dos Editores de Livros, 2004. p. 1570-1582.

SILVA, F. C. T. **Espaços, tempos e professores das salas de recursos e das salas comuns: expressões de cultura escolar**. In: EDUCAÇÃO, CULTURA E CONHECIMENTO NA CONTEMPORANEIDADE: DESAFIOS E COMPROMISSOS, REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., (GT 15), 2006, Caxambu: **Anais...** Caxambu/MG: ANPED, 2006a.

SILVA, F. C. T. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidade de pesquisa. Curitiba: **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006b.

---

SILVA, F. C. T. Entre o controle das diferenças e a emancipação: uma leitura das adaptações curriculares. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre **Anais...** Porto Alegre: EDUPUCRS, 2008.