





DOI <https://doi.org/10.31639/rbpf.v16.i35.e781>


Recebimento em: 05/03/2024 | Aceite em: 18/12/2024

ARTIGOS

A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS CURRICULARES EM LICENCIATURAS NA UFES/ALEGRE - ES

Simone Aparecida Fernandes ANASTÁCIO
Universidade Federal do Espírito Santo – UFES
Alegre, Espírito Santo – Brasil
simonef.ufes@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-7030-6748> 

Fernanda Sobreira Cossate BUROCK
Universidade Federal do Espírito Santo – UFES
Alegre, Espírito Santo – Brasil
fernandacossate@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-5022-8810> 

Adriana Moreira dos Santos FERREIRA
Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF
Juiz de Fora, Minas Gerais – Brasil
adrianamferreiraa@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0003-7966-2460> 

RESUMO: Este estudo investiga a formação docente para a inclusão nos cursos de licenciatura da UFES/Alegre, com foco nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e nas diretrizes curriculares. Adotando uma abordagem qualitativa, a pesquisa utiliza análise documental dos PPCs e grupos focais com professores e coordenadores. Os resultados revelam que, embora as diretrizes de inclusão estejam presentes nos PPCs, a implementação prática da inclusão nas disciplinas pedagógicas enfrenta desafios, como a falta de preparação específica dos docentes. Identificou-se também que a interdisciplinaridade e a formação continuada são vistas como essenciais para superar tais desafios. A análise sugere que, apesar dos avanços, a formação docente ainda carece de uma abordagem mais integrada e eficaz para garantir a inclusão real de estudantes com deficiência, o que demanda uma reavaliação das práticas pedagógicas e das políticas educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva. Formação de professores. Currículo escolar.

TEACHER TRAINING FOR INCLUSION IN CURRICULAR PEDAGOGICAL PROJECTS IN UNDERGRADUATE PROGRAMS AT UFES/ALEGRE - ES

ABSTRACT: This study investigates teacher training for inclusion in the undergraduate programs at UFES/Alegre, focusing on the curricular project guidelines (PPCs) and curricular directives. Adopting a qualitative approach, the research uses documentary analysis of the PPCs and focus groups with professors and coordinators. The results reveal that although inclusion guidelines are present in the PPCs, the practical implementation of inclusion in pedagogical courses faces challenges, such as a lack of specific training for teachers. It was also identified that interdisciplinarity and ongoing professional development are seen as essential to overcome these challenges. The analysis suggests that despite progress, teacher training still lacks a more integrated and effective approach to ensure the real inclusion of students with disabilities, requiring a reassessment of pedagogical practices and educational policies.

KEYWORDS: Inclusive education. Teacher training. School curriculum.

LA FORMACIÓN DOCENTE PARA LA INCLUSIÓN EN LOS PROYECTOS PEDAGÓGICOS CURRICULARES DE LICENCIATURA EN LA UFES/ALEGRE - ES

RESUMEN: Este estudio investiga la formación docente para la inclusión en los programas de licenciatura de la UFES/Alegre, enfocándose en las directrices del proyecto curricular (PPC) y las directrices pedagógicas. Adoptando un enfoque cualitativo, la investigación utiliza análisis documental de los PPC y grupos focales con profesores y coordinadores. Los resultados revelan que, aunque las directrices de inclusión están presentes en los PPC, la implementación práctica de la inclusión en los cursos pedagógicos enfrenta desafíos, como la falta de formación específica para los docentes. También se identificó que la interdisciplinaria y el desarrollo profesional continuo son esenciales para superar estos desafíos. El análisis sugiere que, a pesar de los avances, la formación docente aún carece de un enfoque más integrado y efectivo para garantizar la inclusión real de los estudiantes con discapacidades, lo que requiere una reevaluación de las prácticas pedagógicas y las políticas educativas.

PALABRAS-CLAVE: Educación inclusiva. Formación de docentes. Currículum escolar.

INTRODUÇÃO

A formação docente no Brasil, especialmente nos cursos de licenciatura, tem sido um tema central nas discussões sobre qualidade educacional e inclusão. Nas últimas décadas, o sistema educacional brasileiro tem buscado se adaptar às demandas de um ensino mais inclusivo, que atenda a todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou sociais. A inclusão de estudantes com deficiência nas escolas regulares é um avanço importante, mas, para que isso aconteça de forma efetiva, é fundamental que os futuros professores estejam preparados para lidar com as diversidades e desafios presentes em sala de aula. Nesse contexto, os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) das licenciaturas desempenham um papel crucial, pois são responsáveis por orientar a formação dos profissionais da educação, incorporando ou não diretrizes e práticas inclusivas. O presente estudo busca analisar como os PPCs dos cursos de licenciatura na UFES/Alegre abordam a inclusão, investigando as práticas formativas e as competências necessárias para a atuação docente frente à diversidade no ambiente escolar.

Para Chrochík (2012), a educação inclusiva é voltada para os alunos que pertencem às minorias, caracterizadas por pessoas que, por diversos motivos, ao longo da história, foram excluídas do processo de escolarização. O processo de exclusão foi uma realidade que, após a Declaração dos Direitos Humanos de 1948, tornou-se uma prática questionável. Publicada pela Organização das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, essa declaração marcou profundamente a sociedade ao delinear os direitos básicos de todas as pessoas.

Após 1948, tanto no Brasil quanto em outros países, diversos segmentos da sociedade que estavam excluídos do sistema escolar passaram a lutar por uma escola mais inclusiva. A partir da década de 1990, essa mobilização resultou em avanços significativos, embora, em muitos países, os objetivos da inclusão tenham sido alcançados apenas de forma parcial.

O primeiro grande marco legal internacional que influenciou o Brasil no sentido da educação inclusiva foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), da qual o Brasil é signatário. Desta forma, garantiu-se que a construção da Constituição Federal de 1988 deveria ter como base a busca por uma sociedade igualitária e por um mundo em que as pessoas gozem de liberdade de expressão e crença, especialmente o reconhecimento da dignidade inerente a todos os seres humanos (Facion; Melo; Lira, 2009). Neste contexto, a Carta Magna brasileira apresenta dispositivos que garantem a igualdade de todos perante a lei, bem como apresenta a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família (Facion; Melo; Lira, 2009).

Ainda no contexto internacional, ocorreram outros dois marcos para a educação inclusiva no mundo. O primeiro foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, que ocorreu na Tailândia em 1990, e o segundo, a Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais em Salamanca, na Espanha, em 1994. Os dois eventos representam momentos históricos marcantes na mudança de paradigma que norteou a educação inclusiva (Nunes; Saia; Tavares, 2015). No primeiro, a educação foi apresentada como uma preocupação mundial, e o segundo teve como objetivos o reconhecimento das diferenças, o atendimento das necessidades de cada estudante, a promoção da aprendizagem, o reconhecimento da importância da escola democrática – ou seja, para todos – e a formação de professores.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) ocasionou a atualização no ordenamento jurídico brasileiro e viabilizou emendas constitucionais que possibilitaram inserções importantes na política de educação do país e que constam na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), no Plano Nacional de Educação (2001) e nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) (Facion; Melo; Lira,

2009). Esse conjunto de legislações determina que o atendimento educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado, preferencialmente, pelo Estado no ensino regular na rede pública.

Ressalta ainda a necessidade de a escola dar-lhes o apoio necessário, com a possibilidade de se criarem, de forma 'extraordinária', classes especiais em escolas regulares e atendimento em escolas especiais públicas ou privadas, sempre que o ensino público regular não empreender as adaptações necessárias aos educandos (Facion; Melo; Lira, 2009, p. 57-58).

Cabe, portanto, ao Estado e à família garantir o direito à educação das pessoas com deficiência, assegurando o acesso e, principalmente, o atendimento aos objetivos propostos pela Declaração de Salamanca.

Desta forma, pensar a educação inclusiva torna-se um ato político voltado para uma sociedade democrática. Adorno (1995) alerta que a educação deve prover não apenas a transmissão de conhecimento, denominada pelo autor como a característica de uma coisa morta, nem a modelagem de pessoas, já que não temos o direito de modelar quem quer que seja a partir de seu exterior, mas a educação deve destinar-se à emergência de uma consciência verdadeira, o que teria grande importância política. Neste sentido, uma democracia só é possível em uma sociedade com pessoas emancipadas.

Assume importância, neste contexto, a discussão sobre a formação docente. Os currículos de graduação começaram a ganhar importância na reforma da educação superior a partir de 1995 (Catani, Oliveira e Dourado, 2001). Desde então, as políticas de formação docente têm conduzido à reformulação curricular dos cursos de licenciatura. Nas últimas décadas, em função da política de inclusão educacional, que garante que todos, independentemente de suas condições – físicas, psíquicas, sociais, étnicas, de gênero, entre outras –, tenham o direito de acesso à escola, a política de formação de professores tem se preocupado em fazer com que o processo formativo lide com a diversidade em sala de aula.

Nesse sentido, este trabalho teve como foco a análise dos Projetos Político-Pedagógicos Curriculares (PPCs) dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Espírito Santo, unidade Alegre/ES (licenciatura em Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química), buscando identificar como estão estruturados em relação ao que é necessário para promover os conhecimentos básicos para atuação dos futuros professores em sala de aula, visando contribuir para o processo de inclusão escolar. Vale destacar que esses futuros professores não serão especialistas em educação inclusiva, mas precisarão ter conhecimento suficiente para atender às necessidades de seus alunos e contribuir para o seu acesso e permanência no ensino regular.

Para tanto, o método de coleta de dados utilizado foi a análise documental e a realização de dois grupos focais com os coordenadores e membros do Núcleo Docente Estruturante (NDE) dos cursos mencionados, com o intuito de analisar as particularidades do processo de formação quanto à educação inclusiva.

Portanto, o presente texto fará um breve percurso sobre os principais marcos históricos e legais que envolvem o processo de educação inclusiva e a formação de professores, especialmente no contexto brasileiro, compreendendo o processo educacional em seu aspecto político e de relevância social.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E A INCLUSÃO ESCOLAR

Pensar na formação dos professores no âmbito da educação inclusiva nos leva a refletir sobre o quanto essa formação foi influenciada pelo seu próprio contexto histórico, desde os jesuítas, passando pelo contexto das

Escolas Normais, até a necessidade da formação superior que, de acordo com Gatti (2010), ainda emanou um caráter muito técnico, dentro da lógica 3+1, em que o foco era concedido às disciplinas de cunho técnico, em detrimento das formações pedagógicas.

Durante o período colonial, a educação mantinha-se no preâmbulo da administração jesuíta (Saviani, 2009), de modo que as primeiras preocupações com a formação de professores no Brasil ocorreram em 1827, com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em outubro desse ano.

De acordo com Nóvoa (1992), foi por meio do controle do Estado que a profissão de professor passou a se sistematizar, substituindo a igreja como entidade de tutela do ensino. Os reformadores portugueses, ao final do século XVIII, compreenderam, segundo o autor, que a criação de uma rede escolar, disposta ao longo do espaço nacional português, era uma aposta de progresso. Nesse sentido, também, e compreendendo os professores como importante voz dos novos dispositivos de escolarização, entendiam a importância de prover condições para a sua profissionalização.

O processo de profissionalização da docência, portanto, passou a se perceber sob um controle estatal muito mais próximo, que envolveu a seleção e o recrutamento do corpo docente de forma rigorosa (Nóvoa, 1992). A estratégia de recrutamento privilegiava os candidatos que se deslocavam para locais diferentes dos seus de origem, visando à constituição de um corpo de profissionais isolados, submetidos à disciplina do Estado (Nakayama, 2007).

Segundo Nakayama (2007), ao final do século XVIII, já era necessária a autorização do Estado para o exercício da profissão docente, concedida conforme critérios de habilitações, idade e comportamento moral, que, por fim, marcaram a profissionalização docente pela definição de um perfil de competências técnicas.

Assim, o marco, definido no Brasil em 1827, por meio da Lei das Escolas de Primeiras Letras, estabeleceu também o início da profissionalização da docência no país. No entanto, apesar da exigência de preparo didático, não se fez referência propriamente à questão pedagógica naquele momento (Saviani, 2009). Nesse contexto, as escolas normais assumem destaque nesse processo, a partir dos séculos XIX e XX, em atendimento às expectativas das lutas associativas que reivindicavam a exigência de preparo didático, embora sem referência à pedagogia (Nakayama, 2007).

No Brasil, a promulgação do Ato Adicional de 1834 colocou a instrução primária sob responsabilidade das províncias, que seguiram o modelo europeu das escolas normais. Assim, em 1835, foi instituída a primeira escola normal brasileira em Ouro Preto, Minas Gerais, enquanto a primeira a entrar em funcionamento foi a Escola Normal de Niterói, no Rio de Janeiro (Saviani, 2009; Pedruzzi, 2016). Contudo, a linha normalista só ganhou estabilidade no país em 1870.

Os anos de 1890 a 1932 foram marcados pelo estabelecimento e expansão do padrão das escolas normais (Saviani, 2009). Segundo o autor, em 1890, foi realizada a reforma da instrução pública do estado de São Paulo. Para os reformadores da época, a escola normal existente pecava “por insuficiência do seu programa de estudo e pela carência de preparo prático dos seus alunos” (São Paulo, 1890 apud Saviani, 2009, p. 145). Cumpre destacar que as escolas normais, na época, correspondiam a uma formação que hoje equivale ao ensino médio, porém voltada para a atuação docente nas séries iniciais (Gatti, 2010).

A reforma da escola normal, dessa forma, ocorreu por duas vias: o enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e também a ênfase na prática de ensino, caracterizada pela criação da escola-modelo anexa à Escola Normal, que, de acordo com Saviani (2009), foi a principal inovação da reforma. Logo, a reforma da escola normal da capital de São Paulo se tornou referência e se expandiu para as cidades do interior paulista.

Assim, é oportuna a colocação de Nóvoa (1995) a respeito das escolas normais: “As escolas normais estão na origem de uma verdadeira mutação sociológica do corpo docente: o velho mestre-escola é substituído pelo ‘novo’ professor de instrução primária” (Nóvoa, 1995, p. 18).

De acordo com Saviani (2009), a primeira década do período republicano (1889-1899) arrefeceu as reformas das escolas normais, fazendo com que esse padrão de formação de professores não representasse grandes avanços.

Neste contexto, emergiram os Institutos de Educação, que foram “concebidos como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa” (Saviani, 2009, p. 145). Foram então criados, em 1932 e 1933, o Instituto de Educação de Brasília, concebido e implantado por Anísio Teixeira e dirigido por Lourenço Filho, e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado por Fernando Azevedo, respectivamente.

De acordo com Saviani (2009), os Institutos de Educação almejavam erradicar o que consideravam um erro das escolas normais, que era a busca por ser, ao mesmo tempo, uma escola de cultura geral e profissional. Os Institutos de Educação, portanto, caminhavam rumo ao que Saviani (2009) chama de consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente, que permitiria corrigir as insuficiências das velhas escolas normais.

Foi por meio da elevação ao nível universitário desses cursos, com a respectiva incorporação à Universidade de São Paulo, que a formação de professores se sistematizou em nível universitário.

Neste sentido, sobre essa base, se organizaram os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, generalizados para todo o país a partir do Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Sendo esta instituição considerada referência para as demais escolas de nível superior, o paradigma resultante do Decreto-Lei nº 1.190 se estendeu para todo o país, compondo o modelo que ficou conhecido como “esquema 3+1”, adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia.

Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Em ambos os casos, vigorava o mesmo esquema: três anos para o estudo das disciplinas específicas, ou seja, os conteúdos cognitivos ou “os cursos de matérias”, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática (Saviani, 2009).

Assim, as licenciaturas foram se estruturando dentro de um contexto de ampliação dos anos cursados dos cursos de bacharelado (Gatti, 2010). Em 1996, foi publicada a Lei nº 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – que tornou obrigatória, em seu artigo 62, que a formação docente para atuação na educação básica fosse feita mediante a formação em nível superior em cursos de licenciatura (Martins, 2012).

Em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de cada curso de licenciatura foram promulgadas e, nos anos subsequentes, as diretrizes de cada curso foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. No entanto, os cursos ainda apresentam a formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica (Gatti, 2010).

Adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação “formação disciplinar/formação para a docência”, na prática, ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas (Gatti, 2010, p. 1357).

Assim, identifica-se que, enquanto a legislação caminha para a profissionalização do exercício da docência em nível superior e embasado em diretrizes para formação profissional, o efeito da formação inicial com base na especialização disciplinar influenciada pelo bacharelado ainda se sobressai em relação às formações pedagógicas em si.

No que se refere à educação inclusiva e à formação de professores, alguns marcos legais foram cruciais para a estruturação dos cursos de licenciatura. Inicialmente, a portaria ministerial nº 1.793 de 1994, que reconheceu a importância de complementar os currículos de formação de professores e demais profissionais que atuam em áreas afins, especialmente com a recomendação da inserção de disciplinas específicas que focalizem os aspectos ético-político-educacionais relativos às pessoas com deficiência. Em especial, as licenciaturas dos cursos de pedagogia e psicologia, bem como em cursos da área da saúde e afins (Martins, 2012).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica também trazem referência à inclusão e à formação de professores, especificando que a educação básica deve ser inclusiva e abarcar as necessidades educativas especiais do alunado que apresentar tal demanda.

A Resolução nº 02/2001 do CNE e da Câmara de Educação Básica, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, reverbera a necessidade de capacitação de profissionais do ensino regular e de docentes especializados para atender de forma diferenciada às demandas dos alunos com deficiência (Martins, 2012).

Nesta perspectiva, Gatti (2010) realizou um estudo em que analisa as disciplinas formadoras nas instituições de ensino superior nas licenciaturas de 71 cursos de pedagogia, 32 cursos de Língua Portuguesa, 31 cursos de Matemática e 31 cursos de Ciências Biológicas. Para isso, a pesquisadora analisou as Diretrizes Curriculares para cada curso e também as ementas e a distribuição de disciplinas que estruturam o curso.

Após a análise de cada curso, a pesquisadora concluiu haver uma grande dissonância entre os projetos pedagógicos e a estrutura do conjunto de disciplinas e suas ementas, predominância de conteúdos disciplinares e baixa carga horária voltada para a formação para a docência, ementas vagas, estágios supervisionados pouco especificados, pouca articulação entre os ementários e sua articulação entre as disciplinas de formação específica e formação pedagógica (Gatti, 2010).

Com as características ora apontadas, com vasto rol de disciplinas e com a ausência de um eixo formativo claro para a docência, presume-se pulverização na formação dos licenciados, o que indica frágil preparação para o exercício do magistério na educação básica (Gatti, 2010).

É neste cenário, e devido ao que está preconizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais e na necessidade da formação de professores preparados para lidarem com o processo de inclusão, que este trabalho discute a estruturação dos Projetos Pedagógicos Curriculares dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Espírito Santo, unidade de Alegre.

METODOLOGIA

Esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, visando investigar como os currículos dos cursos de licenciatura da unidade de Alegre da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) estão estruturados em relação aos conhecimentos necessários para a formação dos futuros professores com o objetivo de promover a inclusão escolar. A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de um entendimento mais aprofundado e contextualizado das práticas pedagógicas e dos princípios curriculares que orientam a formação docente para a diversidade, possibilitando captar as experiências e percepções dos envolvidos (Minayo, 2007).

O desenho metodológico escolhido foi o de estudo de caso, que permitiu uma análise detalhada da realidade da instituição, proporcionando uma compreensão mais precisa sobre as dinâmicas internas e os desafios enfrentados no processo de formação de professores para a inclusão escolar. Segundo Gil (2008), o estudo de caso é adequado quando se deseja uma análise contextualizada e profunda de um fenômeno dentro de seu ambiente real.

A coleta de dados ocorreu em dois momentos distintos, utilizando duas técnicas de coleta: análise documental e grupo focal. No primeiro momento, realizou-se uma análise documental dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) dos cursos de licenciatura da UFES, bem como das diretrizes nacionais para a formação docente. A análise documental foi realizada de maneira sistemática, com foco nos documentos que abordam a inclusão escolar e a formação para a diversidade. A leitura dos documentos seguiu as orientações de Bardin (2016), com ênfase na identificação de categorias relacionadas à inclusão, ao currículo e às políticas pedagógicas que norteiam a formação inicial de professores.

No segundo momento, foram realizados dois grupos focais com coordenadores e membros do Núcleo Docente Estruturante (NDE) dos cursos de licenciatura, utilizando a técnica do grupo focal. O grupo focal foi escolhido por permitir um diálogo aberto entre os participantes, o que possibilita uma reflexão aprofundada sobre as experiências e percepções de cada um em relação à formação docente para a inclusão. O grupo focal segue as orientações de Bauer e Gaskell (2002), que destacam a importância dessa técnica para o entendimento das dinâmicas sociais e profissionais dentro de um determinado grupo. Durante os grupos focais, os participantes puderam discutir livremente as práticas pedagógicas, as dificuldades e os desafios encontrados na promoção da inclusão escolar, enriquecendo a análise da formação curricular.

Os grupos focais foram gravados e transcritos. A análise das transcrições foi realizada a partir da leitura cuidadosa do conteúdo, com o objetivo de identificar padrões e temas recorrentes nas falas dos participantes. A análise de conteúdo de Bardin (2016) foi adotada para identificar as categorias e temas emergentes das discussões, com ênfase nas questões relacionadas à formação inclusiva e às práticas pedagógicas voltadas para a diversidade.

Em todas as etapas da pesquisa, foram seguidos os princípios éticos estabelecidos para a pesquisa com seres humanos. Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e a pesquisa

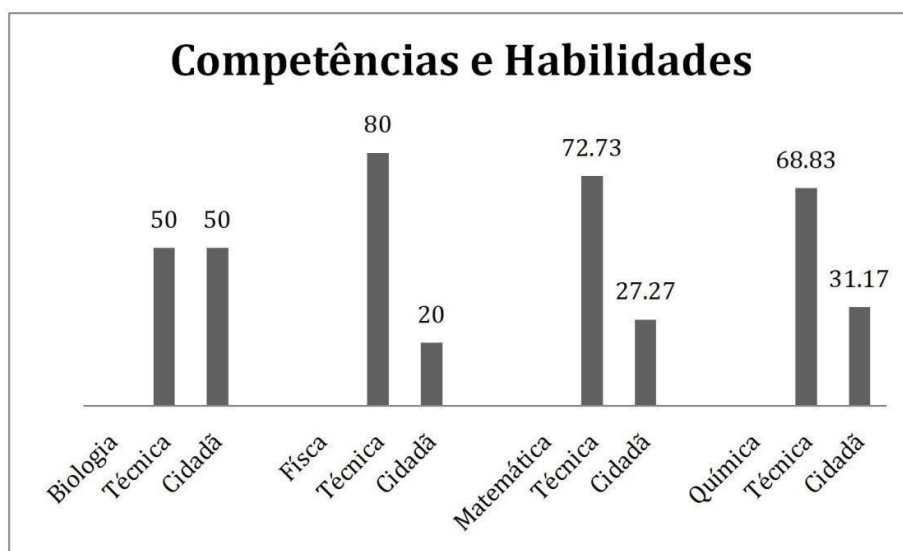
foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme parecer nº 3.331.880 da Plataforma Brasil. O sigilo e a confidencialidade das informações foram rigorosamente respeitados.

RESULTADOS DA ANÁLISE DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS: COMPETÊNCIAS TÉCNICAS E CIDADÃS NA FORMAÇÃO DOCENTE

A análise documental dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPC) dos cursos foi estruturada para categorizar as competências e habilidades em duas grandes áreas: competências técnicas e competências cidadãs. As competências técnicas se referem aos conhecimentos específicos e habilidades voltados para a atuação profissional, com ênfase nos aspectos mais técnicos e operacionais dos cursos. Já as competências cidadãs englobam as habilidades e conhecimentos necessários para a atuação em contextos de educação inclusiva, refletindo uma postura crítica e consciente em relação à diversidade social e cultural.

A classificação das competências foi realizada de acordo com a natureza da formação: enquanto as competências técnicas estão associadas ao domínio dos saberes necessários para o exercício profissional dentro dos padrões do mercado de trabalho, as competências cidadãs abordam o papel do educador no exercício da crítica social e na valorização da diversidade. Para proporcionar uma comparação mais clara entre os cursos, optou-se por expressar a frequência dessas competências em termos percentuais, como ilustrado no Gráfico 1, que compara as distribuições de competências nos cursos analisados.

Gráfico 1: Comparativo de Competências e Habilidades entre os cursos



Fonte: As autoras

Observou-se que, em cursos como os de Licenciatura em Física, Matemática e Química, há uma predominância das competências técnicas em relação às competências cidadãs. Essa constatação corrobora com a literatura existente sobre a formação de professores, que aponta uma forte influência do bacharelado sobre os currículos das licenciaturas (Gatti, 2010).

Também foi realizada uma análise dos PPC's em relação à proporção entre disciplinas pedagógicas e de conteúdo técnico. Os resultados foram compilados e a comparação torna-se crucial para a análise dos cursos, destacando possíveis desequilíbrios e áreas de melhoria na formação docente para a inclusão.

O curso de biologia apresentou um total de 38 disciplinas obrigatórias. Dessas, 28 (73,68%) são destinadas aos conhecimentos técnicos do curso e 10 (26,32%) são destinadas aos conhecimentos pedagógicos. Além dessas, há 17 disciplinas optativas, sendo todas referentes ao conhecimento técnico.

O curso de Física apresentou um total de 42 disciplinas obrigatórias. Dessas, 31 (73,81%) são destinadas aos conhecimentos técnicos do curso e 11 (26,19%) são destinadas aos conhecimentos pedagógicos. Além dessas, há 45 disciplinas optativas, sendo 3 referentes ao conhecimento pedagógico.

O curso de Matemática, por sua vez, apresentou um total de 43 disciplinas obrigatórias. Dessas, 34 (79,07%) são destinadas aos conhecimentos técnicos do curso e 9 (20,93%) são destinadas aos conhecimentos pedagógicos. Além dessas, há 23 disciplinas optativas, sendo 2 referentes ao conhecimento pedagógico.

Por fim, o curso de Química apresentou um total de 46 disciplinas obrigatórias. Dessas, 36 (78,26%) são destinadas aos conhecimentos técnicos do curso e 10 (21,74%) são destinadas aos conhecimentos pedagógicos. Além dessas, há 3 disciplinas optativas, no entanto, não estão especificadas no PPC, sendo apenas nomeadas com optativas I, II e III, não sendo possível classificá-las. A tabela 1 abaixo apresenta o comparativo entre a proporção de disciplinas técnicas e pedagógicas dos cursos de licenciatura da UFES – Alegre.

Tabela 1: Proporção entre disciplinas técnicas e pedagógicas dos cursos de licenciatura da UFES – Alegre

Curso	Disciplinas Técnicas (%)	Disciplinas Pedagógicas (%)
Ciências Biológicas	74%	26%
Física	74%	26%
Matemática	79%	21%
Química	78%	22%

Fonte: As autoras

Apesar dos PPCs em análise, exceto o do curso de Matemática, ainda não estarem alinhados às exigências da Resolução CNE/CP nº 2, de 2015, todos os cursos estão em conformidade com a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que exige que 20% da carga horária dos cursos de licenciatura seja composta por disciplinas pedagógicas. Essa exigência é mencionada na Resolução CNE/CP nº 1, de 2002, e todos os cursos analisados mantiveram essa proporção, evidenciando a adequação à legislação vigente sobre a formação de professores.

A análise documental dos cursos, em que são apresentadas as ementas de caráter pedagógico, sugere que a maioria atende à demanda da educação inclusiva, no entanto, o questionamento que nos fizemos, após a escrita desta pesquisa é se é suficiente, o que não nos parece razoável a sua mensuração objetiva pelo aspecto subjetivo deste questionamento.

Em termos curriculares encontramos disciplinas importantes como Libras; Educação e Inclusão, Relações Étnico-raciais, que abordam os temas de forma direta, mas, indiretamente todas as disciplinas de cunho pedagógico, de certa forma, apresentam aspectos importantes para o tema. Se este será atendido amplamente, talvez o caráter mais importante seja o que Adorno (1995) chamou a atenção da produção de uma consciência verdadeira. Ou seja, a educação não deve ser como algo morto, dado e imutável, para que o processo

educacional ocorra é preciso que uma consciência verdadeira seja produzida, pois, a democracia só acontecerá em uma sociedade de pessoas emancipadas.

Os cursos possuem um grande potencial enquanto meio de formação docente, pois compartilham a mesma estrutura física e pedagógica, o que favorece a criação de um ambiente de diálogo entre eles. Esse diálogo possibilita a troca de experiências, permitindo que os envolvidos possam aprender uns com os outros. Dessa forma, é possível construir o conhecimento necessário para promover a emancipação da instituição e de seus docentes, o que, por consequência, contribui para um processo de formação mais amplo e transformador, beneficiando tanto os alunos quanto a própria instituição.

Se por um lado, por mais que os cursos tivessem apresentado um aspecto técnico mais proeminente, no caso, perfazendo uma média aritmética entre as disciplinas técnicas de todos os 4 cursos de 76,21% das disciplinas pertencentes ao currículo, por outro a presença das disciplinas pedagógicas e a própria estrutura de curso contribuirá para que a formação docente contemple aspectos mais inclusivos, talvez a grande questão seja, mensurar em quanto.

Assim como foi encontrado na literatura acerca da formação de professores, em especial, nos trabalhos de Gatti (2010), os cursos possuem um caráter mais técnico, no entanto, em termos de atendimentos às legislações que regem o curso, poder-se-ia dizer que eles estão adequados ao determinado pelas diretrizes no que diz respeito a preparação dos licenciados para atuar na direção da inclusão escolar.

GRUPO FOCAL

O projeto político pedagógico de um curso retrata a identidade da própria instituição (Poker; Fernandes; Colantonio, 2016) e, ao mesmo tempo, se configura enquanto um processo inconcluso, posto que deve compreender a sociedade em que se está inserido. Por este motivo, houve a necessidade do estabelecimento de um diálogo entre as pessoas que pensam o curso e trabalharam na elaboração do PPC para identificar quais as características que não estão, necessariamente, descritas no PPC, mas que influenciam direta ou indiretamente na formação inicial docente.

Inicialmente, é possível perceber que os professores, de modo geral, enfatizaram a questão da estrutura física ineficiente do curso. Do ponto de vista da inclusão, em si, ficou um pouco mais evidente que em muitos momentos a falta de espaços de salas de aula maiores faz com que se aumente o número de turmas, e em consequência também a carga horária dos professores, reduzindo a possibilidade de ofertas de disciplinas optativas, que poderiam atender às necessidades do ensino relativo à Inclusão.

Do ponto de vista curricular, o distanciamento dos docentes que atuam na área pedagógica dos demais cursos de licenciatura também foi citado como algo que pode atrapalhar o curso. Para fins de análise desta informação, é importante informar que os docentes que atuam na área da educação e são responsáveis pelas disciplinas pedagógicas são lotados no Departamento de Medicina Veterinária do Centro, portanto, o distanciamento a que se referiram os participantes do grupo focal é relativo à lotação departamental, por outro lado, esses docentes são membros representantes nos colegiados dos cursos de licenciatura, de modo que esse distanciamento não é total.

Relataram que os cursos de licenciatura ofertados atualmente promovem uma melhor formação aos alunos, uma vez que, inclusive, um dos membros relatou que seu curso de formação parecia uma extensão do

bacharelado, corroborando a fala de Gatti (2010), quando, ao analisar a história das licenciaturas no país relata esta origem dos cursos.

Assim, a mudança positiva relatada remete ao campo de conhecimento do currículo, quando precisamos compreendê-lo no âmbito de uma sociedade em constantes movimentos, que são caracterizados por mudanças sociais profundas e de constantes relações de poder (Sacristán, 2013).

O grupo focal com os coordenadores também apresentou informações importantes, uma vez que ficou clara a importância do curso na região. No entanto, alguns dados chamam a atenção. Em primeiro lugar, a própria elaboração do documento que, apesar de dever representar um norteador das políticas que irão reger o curso, foi elaborado, em sua maioria, pelos próprios coordenadores de curso, com pouca participação dos membros do Núcleo Docente Estruturante (NDE) e apoio institucional. Apesar deste último não ter sido nulo, o relato dos coordenadores demonstrou que o apoio que receberam foi insuficiente.

A alta qualidade de formação dos professores foi levantada pelos coordenadores como uma característica forte dos cursos, no entanto, no que se refere à educação inclusiva, em si, especialmente à educação especial, algo chama atenção na fala deste grupo. O preconceito dos próprios alunos relativos ao tema e o baixo conhecimento referente às legislações, especialmente direitos e deveres deste segmento.

Ora, se conhecimento de direitos e deveres alude à própria ideia de cidadania, que é elemento fundamental para o exercício da democracia, convém a reflexão do quanto é necessário avançar no tema para que a real emancipação (Adorno, 1967) desses sujeitos seja realidade e, de fato, contribua para o fortalecimento das questões democráticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As lutas históricas em prol da inclusão, como a busca pela emancipação feminina, os movimentos étnico-raciais, e as demandas das pessoas LGBTQIAPN+, entre outras, evidenciam a relevância das discussões sobre o papel da escola na inclusão de pessoas historicamente marginalizadas. No contexto educacional, essa inclusão transcende a ideia de educação especial, refletindo um movimento mais amplo de educação inclusiva, que deve ser compreendido sob uma perspectiva mais abrangente, que envolva tanto a formação docente quanto as práticas pedagógicas em sala de aula.

A pesquisa revela que, na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), unidade de Alegre, a implementação dos cursos de licenciatura ocorreu em um contexto de expansão e interiorização das universidades federais. Esse processo foi resultado de uma ação política, que visava democratizar o acesso ao ensino superior em regiões periféricas. A análise dos Projetos Político-Pedagógicos (PPCs) dos cursos e das Diretrizes que os orientam, aliada ao diálogo com coordenadores de cursos e docentes, permitiu perceber que há um esforço significativo para atender às demandas da educação inclusiva, ainda que os desafios para consolidar esses conhecimentos na prática sejam consideráveis.

Contudo, a formação docente apresentada pelos PPCs e confirmada nas discussões nos grupos focais mostra que, embora o campo da educação inclusiva esteja legalmente consolidado, falta uma articulação mais robusta e permanente que permita a implementação de práticas pedagógicas efetivas nas salas de aula. O avanço das legislações, especialmente a garantia dos direitos à matrícula de alunos com deficiência em escolas regulares, está claro. No entanto, o desafio maior reside na transformação dessas diretrizes em

práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento educacional e social desses alunos. A compreensão teórica sobre o desenvolvimento humano e as práticas pedagógicas inclusivas, que são essenciais para a efetivação desses direitos, não foram suficientemente abordadas nem nos PPCs nem nas discussões nos grupos focais.

Portanto, é possível inferir que existe uma adequação legal e um esforço inicial dos docentes em promover uma educação inclusiva. No entanto, a falta de uma estrutura institucional contínua e articulada nos cursos de licenciatura dificulta a incorporação definitiva desses conhecimentos essenciais à formação dos futuros professores. O caminho para garantir uma educação inclusiva de qualidade passa, necessariamente, pela implementação de uma formação docente sólida, que inclua uma compreensão profunda sobre o desenvolvimento humano e as práticas pedagógicas inclusivas, permitindo que os direitos dos alunos com deficiência sejam não apenas garantidos, mas efetivamente promovidos.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. Publicado originalmente em 1967, p.119-138.

ANDRE, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? In: **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, v 22, n 40, p. 95-103, Salvador, 2013. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/faeaba/v22n40/v22n40a09.pdf>>. Acesso em 11 Fev.2024.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Eduardo F. N. de Lima. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2016.

BERNSTEIN, R. **Beyond objectivism and relativism**: Science, hermeneutics, and praxis. Oxford: Basil Blackwell, 1983.

BONFIM Trad, Leny A. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis - Revista de Saúde Coletiva**, v. 19, n. 3, p. 777-796, Jul.-Set/2009. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=400838224013>>. Acesso em 16 Abr. 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p. Disponível em <https://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/ind.asp> Acesso em 04 ut. 2017.

BRASIL. **PORTARIA Nº 1.793 de dezembro de 1994**. Recomenda a inclusão da disciplina “Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais,” nos cursos de pedagogia, Psicologia e em todas as licenciaturas. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 28 de agosto de 1994.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CANAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANAU, V. M. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, Vozes, 2008, p.13-36.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. de, DOURADO, L. F. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 75, p. 67-83,

Agosto/2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/zP6b5RFb5GWpztVCwMZLQjL/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 11 Fev. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas**, de 06 de novembro de 2001. Diário Oficial da União, Brasília, 7 de dezembro de 2001, Seção 1, p. 25. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1301.pdf>>. Acesso em: 11 Fev. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Diretrizes Nacionais Curriculares para os Cursos de Física**, de 06 de novembro de 2001. Diário Oficial da União, Brasília de 7 de dezembro de 2001, Seção 1, p. 25. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1304.pdf>>. Acesso em: 11 Fev. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química**, de 06 de novembro de 2001. Diário Oficial da União, Brasília de 7 de dezembro de 2001, Seção 1, p. 25. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/130301Quimica.pdf>>. Acesso em: 11 Fev. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002**. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 11 Fev. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil) . **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura**, de 06 de novembro de 2001. Diário Oficial da União, Brasília de 5 de março de 2002, Seção 1, p. 15. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES13022.pdf>>. Acesso em 11 Fev.2024.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015**. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em 11 Fev.2024.

CROCHÍK, J. L. Educação Inclusiva e preconceito, desafios para a prática pedagógica. In: MIRANDA, T. G; GALVÃO FILHO, T. A. (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva**: Formação, prática e lugares. EDUFBA, Salvador, 2012, p.39-60.

FACION, J. R.; MELO, S. C.; LIRA, S. M. Políticas inclusivas e possíveis implicações no ambiente escolar. In: FACION, J. R (Org.) **Inclusão Escolar e suas Implicações**, 2. ed. rev. e atual, Curitiba: Ibpex, 2009, p.54-75.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 47ª ed .Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GATTI, B. A., Formação de Professores no Brasil: Características E Problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, Out. Dez./2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87315816016>> Acesso em 18 Mar. 2018.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. L. Políticas Educacionais e a Formação de Professores para a Educação Inclusiva no Brasil. Comunicações. **Caderno do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 10, n. 1, p.143-141, junho 2003. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/1647/1055>>. Acesso em 13 Fev. 2024.

MARTINS, L. A. R. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012, p.25-38.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

NAKAYAMA, Antonia Maria. **Educação Inclusiva: princípios e representação**. 2007. 364f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2007. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07122007-152417/publico/TeseAntoniaNakayama.pdf>>. Acesso em 13 Fev. 2024.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.13-33. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf> Acesso em 03 Abr. 2019.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto, Editora Porto, 1995.

NUNES, S. S.; SAIA, A. L.; TAVARES, R. E. Educação Inclusiva: Entre a História, os Preconceitos, a Escola e a Família. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 35, n. 4, p. 1106-1119, 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932015000401106&lng=pt&tlng=pt> Acesso em 05 Ago. 2017.

PEDRUZZI, Jumara Seraphim. **A Escola Normal de Ouro Preto: instituição e formação docente no contexto educacional mineiro do século XIX (1835-1889)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2016.

POKER, R. B, FERNANDES; J. J.; COLANTONIO, S. Inclusão e formação de professores: Análise dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos, Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade Estadual Paulista. In: POKER, R. B., FERNANDES; J. J.; COLANTONIO, S. **Educação Inclusiva: em foco a formação de professores**, São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília, Oficina Universitária, 2016, p. 59-76.

SACRISTÁN, J. G.. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed. 2000.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. 1994, Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em 01 Ago. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Colegiado do Curso de Ciências Biológicas Licenciatura. **Projeto Político de Curso Ciências Biológicas - Licenciatura**. Alegre, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Colegiado do Curso de Física Licenciatura. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física**. Alegre, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Colegiado do Curso de Química Licenciatura. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química**. Alegre, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Colegiado do Curso de Matemática Licenciatura. **Projeto Pedagógico do Curso de Matemática**. Alegre, 2017.